Universidade do Minho
Instituto de Educação

Iramar Lage Santos

A experiência das crianças indígenas Pataxó no contexto escolar e comunitário

outubro de 2025

A experiência das crianças indígenas Pataxó no contexto escolar e comunitário
Iramar Lage Santos
UMinho | 2025

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Iramar Lage Santos

A experiência das crianças indígenas Pataxó no contexto escolar e comunitário

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento
da
Professora Doutora Natália Fernandes
e da
Professora Doutora Juliana Prates Santana

outubro de 2025

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.



Atribuição
CC BY

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

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão a todos que contribuíram de alguma forma para a conclusão desta tese. Este momento representa o resultado de anos de dedicação, esforço e aprendizado, e não teria sido possível sem o apoio e incentivo de muitas pessoas importantes na minha vida.

Agradeço primeiramente a Deus por iluminar meus caminhos e me fortalecer nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos meus orientadores: Manuel Jacinto Sarmento, Juliana Prates Santana e Natália Fernandes pela paciência e valiosos insights ao longo de toda a trajetória. Vossas expertise e incentivo foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Ao Departamento de Ciências Sociais da Educação e ao Centro de Investigação em Estudos da Criança – CIEC, do Instituto de Educação.

Agradeço a toda a minha família. Aos meus filhos, Hugo e Raul; e filha, Bárbara, pelo amor, compreensão e apoio incondicional. A presença constante de cada um deles foi o pilar que sustentou minhas forças nos momentos de angústias. À minha mãe, Lourdes agradeço pelo exemplo de dedicação e pelos valores que sempre me incentivaram a seguir meus sonhos.

Aos colegas de curso e amigos, meu reconhecimento pela troca de experiências, incentivo e pelas horas de estudo e discussão que tornaram essa jornada mais leve e enriquecedora. Cada conversa e colaboração contribuíram para ampliar minha compreensão e motivação.

À Dara Dantas pela compreensão, apoio e dedicação em momentos importantes.

Agradeço também a todos os/as profissionais da escola indígena Aldeia Velha, especialmente a Marialva e Thaís, que me apoiaram ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

À todas as crianças indígenas participantes desta pesquisa.

Este trabalho não é apenas uma conquista acadêmica, mas também um reflexo da minha dedicação e do apoio de todas as pessoas que estiveram ao meu lado. Muito obrigado a todos e todas que fizeram parte desta jornada.

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.

A experiência das crianças indígenas Pataxó no contexto escolar e comunitário

RESUMO

O objetivo central do presente trabalho de doutoramento é analisar as experiências das crianças indígenas da etnia Pataxó, vividas no contexto da educação escolar indígena e na comunidade; a partir de algumas questões problematizadoras: (1) Quais são as experiências vividas pelas crianças Pataxó no ambiente da escola indígena e na comunidade e como essas experiências refletem na construção da sua infância? (2) Como as interações entre as crianças Pataxó e com os adultos, tanto na escola quanto na comunidade, contribuem para o fortalecimento de suas relações sociais e culturais?

Com o propósito de alcançar o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa de orientação etnográfica e utilizados como instrumentos para a produção de informações: i) a observação participante; ii) o diário de campo; iii) o questionário; iv) as conversas informais, gravações em áudio e vídeo, registros fotográficos.

Essa pesquisa enriquece o campo da educação escolar indígena e também promove um diálogo intercultural importante para a valorização e preservação das identidades indígenas. A investigação das experiências das crianças Pataxó, mediada por ações lúdicas, se configura como uma necessidade urgente e relevante, com o potencial de transformar tanto o campo educacional quanto a compreensão das dinâmicas sociais em comunidades indígenas. Destaca-se o papel central da criança como agente transformador e ressignificante da comunidade indígena. Elas, ao se inserir de maneira ativa e participativa no ambiente sociocultural da aldeia, desempenha um papel fundamental na manutenção e na transmissão dos saberes ancestrais, assegurando a continuidade da identidade étnica Pataxó. A educação das crianças indígenas, tanto no âmbito escolar quanto no comunitário, é um processo complexo e multifacetado que envolve a intersecção de saberes, culturas e práticas pedagógicas.

Palavras chave: Criança Indígena; Educação Escolar Indígena; Infância; Sociologia da Infância.

The experience of Pataxó indigenous children in the school and community context

ABSTRACT

The central aim of this doctoral work is to analyze the experiences of Pataxó indigenous children, lived within the context of indigenous school education and the community; based on some problematizing questions: (1) What are the experiences of Pataxó children in the indigenous school environment and in the community, and how do these experiences reflect in the construction of their childhood? (2) How do interactions between Pataxó children and with adults, both at school and in the community, contribute to the strengthening of their social and cultural relationships?

In order to achieve the proposed objective, an ethnographic-guided research was conducted, and the following instruments were used to gather information: i) participant observation; ii) field diary; iii) informal conversations, audio and video recordings, and photographic records.

This research enriches the field of indigenous school education and also fosters an important intercultural dialogue for the valorization and preservation of indigenous identities. Investigating the experiences of Pataxó children, mediated through playful actions, is an urgent and relevant necessity, with the potential to transform both the educational field and the understanding of social dynamics within indigenous communities. The central role of the child as a transformative and re-signifying agent of the indigenous community is highlighted. By actively and participatively engaging in the sociocultural environment of the village, children play a fundamental role in maintaining and transmitting ancestral knowledge, ensuring the continuity of the Pataxó ethnic identity. The education of indigenous children, both within the school system and the community, is a complex and multifaceted process involving the intersection of knowledge, cultures, and pedagogical practices.

Keywords: Indigenous Child; Indigenous School Education; Childhood; Sociology of Childhood.

ÍNDICE GERAL

RESUMO v
ABSTRACT vi
LISTA DE QUADROS ix
LISTA DE FIGURAS x
LISTA DE FOTOGRAFIAS xi
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS xii
LISTA DE APÊNDICES xiv
APRESENTAÇÃO 1
INTRODUÇÃO 5
PARTE I - A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA EM CONTEXTO INTERCULTURAL 17
CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA 18
1.1 - A construção social da infância radica na história 19
1.2 - Crítica à concepção de infância ocidentalocêntrica na história 23
CAPÍTULO 2 - ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA 26
2.1 - Contribuições da Antropologia da Criança 27
2.2 - Contribuições da Sociologia da Infância 31
2.3 - Culturas de infância 38
CAPÍTULO 3 - A INFÂNCIA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO 44
3.1 - Globalizações 44
3.2 - A globalização e a infância 47
3.3 - Efeitos do mercado global (económico e cultural) na infância, em uma lógica desenvolvimentista - criança e consumo 52
3.4 - Efeito das agências internacionais na infância - o papel da UNICEF e de outras agências 56
3.5 - Os direitos da criança e as tensões entre universalismo e o localismo. 58
CAPÍTULO 4 - APROXIMAÇÕES ENTRE OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA E OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS 64
4.1 - A infância em sociedades indígenas 71
4.1.1 Criança indígena da etnia Pataxó 83
4.2 - A infância indígena e educação no Brasil: estudos mais recentes sobre crianças indígenas 86
PARTE II - CAMINHOS METODOLÓGICOS 108
CAPÍTULO 5 - TERRA INDÍGENA PATAXÓ DE ALDEIA VELHA 109
CAPÍTULO 6 - EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA VELHA 119
CAPÍTULO 7 - INFORMAÇÕES SOBRE AS CRIANÇAS INDÍGENAS PATAXÓ PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS FAMÍLIAS 148
CAPÍTULO 8 - ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS PEQUENAS 158
8.1 - Métodos visuais (produção de fotografias, gravação de áudio e vídeo) 169
CAPÍTULO 9 - REFLEXÕES ÉTICAS NA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS 174
9.1 - O consentimento e o assentimento informado 183
9.2 - Entrada e saída do campo 188
9.3 - Sessões combinadas para a observação fora do ambiente escolar 201

CAPÍTULO 10 - MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS 204
PARTE III - AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E COMUNIDADE 211
CAPÍTULO 11 - A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS PATAXÓ NOS JOGOS INDÍGENAS 212
CAPÍTULO 12 - AS CRIANÇAS PATAXÓ E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INDÍGENA PATXOHÃ 254
CAPÍTULO 13 - O ENCONTRO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS COM DIFERENTES CULTURAS ...277
CAPÍTULO 14 - AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS INDÍGENAS COM DIFERENTES MATERIALIDADES.....289
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....329
REFERÊNCIAS 337
APÊNDICES 362

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses relacionadas com o tema “infância indígena” 87
Quadro 2 - Quantitativo de alunos 124
Quadro 3 - Rotina das Crianças – Turmas: Pré I e Pré II 140
Quadro 4 – Indicadores para a análise de conteúdo..... 208
Quadro 5 - Matriz da análise de conteúdo 209

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Brasil – Região Nordeste – Bahia – Porto Seguro – Aldeia Velha 109

Figura 2 - Significado dos traços da pintura corporal indígena Pataxó 235

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - A sala de aula 133
Fotografia 2 - A brincadeira desafia a ordem institucional da sala de aula 143
Fotografia 3 - Referência a saída do campo 200
Fotografia 4 - Vivência das crianças referente a fabricação das *tupsay* 220
Fotografia 5 - Traje indígena como parte da identidade étnica 222
Fotografia 6 - As crianças produzindo os colares 227
Fotografia 7 - Preparação dos adornos indígenas 228
Fotografia 8 - Preparação para a pintura corporal indígena 231
Fotografia 9, 10 e 11 - Pintura corporal indígena 233
Fotografia 12 - Brincadeira – corrida de maracá 239
Fotografias 13 e 14 - Brincadeira – zarabatana 241
Fotografias 15 e 16 - Brincadeira – arco e flecha 242
Fotografias 17 e 18 - Brincadeira – cabo de guerra 244
Fotografias 19 e 20 - Brincadeira - *patiw miwka'ay* (luta corporal) 248
Fotografias 21, 22, 23 e 24 - Brincadeiras e jogos indígenas 250
Fotografia 25 - Aula de língua indígena *Patxohã* 265
Fotografia 26 - A ludicidade na aprendizagem da língua indígena *Patxohã* 268
Fotografia 27 - A língua indígena no cotidiano da escola 270
Fotografia 28 - Crianças e adultos indígenas que participaram da visita 279
Fotografias 29 e 30 - Preparação para o encontro fora da aldeia 281
Fotografia 31 - Chegada ao local do encontro: a creche 282
Fotografias 32 e 33 - Interação entre as crianças indígenas e não indígenas 283
Fotografias 34 e 35 - Artefatos da cultura indígena Pataxó – adornos 312
Fotografias 36 e 37 - Artefato como elemento agentivo 313
Fotografias 38 e 39 - Artefatos da cultura indígena Pataxó: zarabatana, arco e flecha 317
Fotografias 40, 41 e 42 - Materialidades: a lagoa, o jereré e o peixe 320
Fotografias 43 e 44 - Materialidade: o ingazeiro 324
Fotografias 45 e 46: Materialidades: brinquedos industrializados 326

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD - Banco de Dados de Dissertações e Teses

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CIDC - Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CTI - Centro de Trabalho Indigenista

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNEI (Indígena) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

DCNEI (Infantil) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS - A Organização Mundial da Saúde

ONGs - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PBE - Programa Brasil na Escola

PIB - Produto Interno Bruto

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNMP - Parque Nacional do Monte Pascoal

POF - Pesquisa de Orçamentos Familiares

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SIL - Summer Institute of Linguistics

SISALFA - Sistema de Gestão dos Programas de Alfabetização

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

T I – Terra Indígena

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNI - União das Nações Indígenas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund)

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Consentimento Informado, Livre e Esclarecido 362
Apêndice 2 - Assentimento Informado, Livre e Esclarecido 365
Apêndice 3 – Questionário 368
Apêndice 4 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/BA 373
Apêndice 5 – Parecer Consubstanciado da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP..... 378

APRESENTAÇÃO

O objeto desta pesquisa tem relevância para a minha vida enquanto pesquisadora e como professora de crianças, pois, percebi no contexto das salas de aulas onde eu já lecionei, demandas que me inquietavam. Eu não tinha as respostas para tantas questões e os diversos fazeres das crianças se tornavam pontos de reflexão, compreendo a educação como um dos principais contextos onde a relação entre adultos e crianças se manifesta. Os adultos, como educadores desempenham um papel crucial na socialização das crianças. No entanto, é importante que os métodos educacionais considerem as vozes das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e respeitosa.

Sou oriunda do curso técnico do Magistério, tendo-o cursado entre os anos de 1991 a 1994 e, já no período do estágio, a partir do contato com a sala de aula, percebi, há mais de duas décadas, que muitas questões necessitavam de ser desveladas ao mesmo tempo em que minha identificação com a docência acontecia. Esses anos iniciais representaram as primeiras experiências com a docência com crianças pequenas, pois iniciei a minha docência dois anos após concluir o curso magistério e nos dez anos seguintes trabalhei efetivamente como professora.

No ano de 2003 ingressei no nível superior na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (Brasil) e durante o curso na licenciatura em Pedagogia emergiram questionamentos sobre temáticas que discorriam acerca do processo educativo das crianças pequenas, as quais exigiam um olhar específico para com as crianças e suas infâncias. Estas questões me motivaram a aprofundar os estudos nesse campo, realizando inúmeros estudos e cursos livres de formação continuada. Após a conclusão da licenciatura, em 2007, no ano seguinte, ingressei no curso de pós-graduação lato sensu “Especialização em Educação Infantil” na UESC. O intuito consistiu em aprofundar meus estudos na área da educação de crianças pequenas. Interessei-me por ampliar os questionamentos sobre a relação entre adultos e crianças, nas quais, muitas vezes envolve dinâmicas de poder. Os adultos, em sua maioria, detêm o controle sobre as decisões que afetam a vida das crianças, desde o que elas podem fazer até como devem se comportar. Essa dinâmica tende a levar a uma desvalorização da perspectiva infantil,

e é importante refletir sobre como equilibrar essa relação, promovendo um espaço onde as crianças possam expressar suas opiniões e participar ativamente nas decisões que as afetam.

Para dar continuidade nos estudos e na minha formação docente iniciei, no ano 2013, o curso de pós-graduação *strictu sensu*, em nível de Mestrado, objetivando adquirir uma habilitação mais aprofundada para a atuação profissional na Educação Básica, bem como ampliar o pensamento reflexivo, o que me estimulou a pesquisar sobre os saberes docentes de professoras de crianças pequenas em processo de alfabetização.

Entre os anos de 2008 e de 2015, trabalhei na Secretaria Municipal de Educação do município de Porto Seguro, onde assumi inicialmente a função de Diretora de Ensino no setor de Educação Infantil, e posteriormente a função de Diretora de Ensino Fundamental. Neste setor trabalhei com o apoio pedagógico à ação docente. Neste período vivenciei situações no processo formativo que me inquietaram, pois me aproximei do trabalho pedagógico na etapa da educação infantil e nas suas diferentes modalidades. Uma delas foi a educação escolar infantil indígena, considerando que no município em que resido e trabalho há várias Terras Indígenas da etnia Pataxó. Nestes territórios residem pessoas que são parentes e amigos com as quais mantenho vínculos de parentesco, profissionais e de amizade.

Ao mergulhar no universo infantil através da observação e do diálogo com as crianças foi possível perceber alguns dos sentidos das suas ações, sobretudo nas brincadeiras que realizavam individualmente e com colegas mediadas por adultos, crianças, diversos materiais, brinquedos e objetos culturais. Para além da ação docente, pude explorar outros campos de atuação profissional no meu espaço de trabalho, com orientações pedagógicas junto a professores e professoras de educação infantil indígena e entender que as ações das crianças no universo da educação escolar indígena exigem uma reflexão cuidadosa sobre os fazeres pedagógicos. Considerar a diversidade cultural e as especificidades do povo Pataxó, pressupõe a necessidade de adotar abordagens que respeitem e valorizem as tradições, línguas e modos de vida das comunidades.

Sou uma pesquisadora não indígena e compreendo que a pesquisa com crianças indígenas por alguém não pertencente a esta etnia deve ser realizada com um profundo senso de responsabilidade, ética e respeito, pois, trata-se de um campo que exige sensibilidade, diálogo e um compromisso genuíno com a justiça social e a valorização das culturas indígenas. Compreendo que, muitas vezes, as vozes da comunidade indígena são marginalizadas ou distorcidas em pesquisas acadêmicas, nesse sentido me apresento como uma possível

intermediadora que amplifica essas vozes, garantindo que as narrativas e experiências das crianças indígenas sejam representadas de forma autêntica e respeitosa. Isso implica um compromisso em ouvir e aprender com as crianças e sua comunidade, em vez de impor uma perspectiva externa. A realização desta pesquisa foi uma oportunidade de intercâmbio cultural, onde eu, não apenas interessei-me por produzir dados, mas também aprendi com as crianças e sua comunidade. Essa troca enriqueceu tanto a mim, como pesquisadora quanto os participantes, pois foi feita com sensibilidade e respeito. Os participantes, em especial a docente demonstrou como foi importante a participação nessa pesquisa, uma vez que houve respeito e valorização. As crianças também apresentaram contentamento em ter a oportunidade de apresentar os seus modos de vida, seja no contexto escolar, como comunitário.

A educação das crianças indígenas não ocorre somente na escola, ou na família, mas também em outros espaços da organização social e a educação escolar, incorpora as narrativas, os mitos, as danças, as músicas e as práticas culturais deste povo. As crianças aprendem nos rituais dançando e cantando *Awê*[1], nas retomadas de terra, nas reuniões e assembleias do povo, nos brinquedos e brincadeiras inventadas por elas. Em todos esses espaços, as crianças adquirem aprendizagens não apenas dos conteúdos escolares, mas, os conhecimentos do povo indígena adequados à idade delas. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também fortalece a identidade cultural das crianças. A educação não é uma atividade exclusivamente escolar, pois a comunidade indígena também está envolvida no processo educativo, por meio de reuniões, celebrações e atividades conjuntas, o que fortalece os laços entre escola e comunidade.

As crianças indígenas vivenciam suas infâncias dentro da comunidade onde esses processos se desenvolvem, sobretudo, através da brincadeira, nos trabalhos tradicionais que envolve a comunidade, não havendo separação entre o lúdico e o trabalho. O aprendizado é visto de forma integral, considerando os aspectos físicos, emocionais, sociais e espirituais das crianças. A conexão com a natureza, o respeito pelos seres vivos e a promoção de hábitos saudáveis são aspectos que podem ser integrados ao processo educativo.

No ano 2019 ingressei no doutoramento na Universidade do Minho, na área da Sociologia da Infância, por acreditar que os contributos dessa área de conhecimento seriam

[1] Dança tradicional da etnia Pataxó.

extremamente enriquecedores, não apenas para a minha formação, mas também para o estudo da temática das crianças indígenas.

As minhas vivências no trabalho educativo junto às/aos professoras/es da educação infantil indígena me permitiram compreender que todos esses contextos de vivência das crianças indígenas se constituem aprendizagens fundamentais para o ser Pataxó e que esses saberes são expressos no contato com o meio natural, onde as crianças tomam banho de rio, pescam, brincam, cuidam dos animais. Tais saberes se expressam, também, na autonomia das crianças, no ir e vir relativamente independente, possibilitando que elas se apropriem, gradativamente, de um conjunto de saberes e conhecimentos específicos do seu povo.

Pode-se dizer, então, que foi no trabalho pedagógico nas escolas indígenas e no meu encontro com essas crianças indígenas que são únicas em suas individualidades e diferenças, além de produtoras de culturas infantis, que me interessei em realizar essa investigação. Espero que esse trabalho possa contribuir na qualificação da educação escolar indígena, assim como em um conhecimento mais amplo e situado dos modos de vidas dessas crianças.

INTRODUÇÃO

O objetivo central do presente estudo é analisar as experiências das crianças indígenas da etnia Pataxó, vividas no contexto da educação escolar indígena e na comunidade, considerando as ações cotidianas e as ações lúdicas como um caminho para o conhecimento da condição social, cultural e geracional das crianças indígenas. Trata-se de uma pesquisa ancorada nos pressupostos dos Estudos Sociais da Infância, os quais compreendem a infância como o espaço social onde as crianças vivem, em termos estruturais, não sendo transitória, nem mesmo um período, conforme Qvortrup (2010), a infância tem permanência por se tratar de uma categoria estrutural, tendo em vista que toda criança por ela passará.

Com o propósito de alcançar o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa de orientação etnográfica e utilizados como instrumentos para a produção de informações: i) a observação participante, numa interação direta e contínua entre os sujeitos participantes, com caráter dialógico e de interação, o que implica a minha presença, como pesquisadora na escola e no meio da comunidade, isto é, no território de pertencimento étnico cultural das crianças indígenas Pataxó; ii) o diário de campo, que me acompanhou, desde a minha chegada ao campo para o registro das impressões ante o mundo social estudado; iii) as conversas informais, gravações em áudio e vídeo e registros fotográficos; iv) os questionários, os quais foram respondidos por mães e pais das crianças.

A investigação das experiências das crianças indígenas da etnia Pataxó no contexto da educação escolar indígena é de suma importância, uma vez que permite compreender as dinâmicas sociais, culturais e educacionais que permeiam a formação de identidade e a vivência dessas crianças em um cenário frequentemente marcado por tensões entre cultura tradicional e os modelos de ensino ocidentais. As crianças indígenas são agentes ativos em suas comunidades, e suas experiências oferecem uma perspectiva única sobre a intersecção entre a educação formal e o saber tradicional.

As ações lúdicas emergem como um caminho valioso para essa investigação, pois o brincar é uma forma fundamental e essencial de expressão e aprendizado na infância, especialmente em culturas indígenas, onde a oralidade e a tradição desempenham papéis centrais. Através de atividades lúdicas, é possível acessar não apenas os conhecimentos e

práticas culturais dos Pataxó, mas também as maneiras como as crianças percebem e interagem com o mundo ao seu redor. O lúdico, portanto, torna-se uma ferramenta de investigação que facilita a expressão de vivências, emoções e saberes que podem não ser facilmente acessíveis por métodos tradicionais de pesquisa.

Além disso, a análise das experiências das crianças Pataxó no contexto escolar é fundamental para a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural, promovendo práticas pedagógicas que integrem saberes indígenas e ocidentais. Ao investigar como as crianças vivenciam a educação escolar, podemos identificar desafios e potencialidades, contribuindo para a formulação de políticas e práticas educacionais mais justas e inclusivas.

Essa pesquisa não só pretende enriquecer o campo da educação escolar indígena, mas também visa promover um diálogo intercultural que é essencial para a valorização e preservação das identidades indígenas. Assim, a investigação das experiências das crianças Pataxó, mediada por ações lúdicas, se configura como uma necessidade urgente e relevante, com o potencial de transformar tanto o campo educacional quanto a compreensão das dinâmicas sociais em comunidades indígenas.

Nesse contexto, destaca-se o papel central da criança como agente transformador e ressignificante da comunidade indígena. Ao se inserir de maneira ativa e participativa no ambiente sociocultural da aldeia, desempenha um papel fundamental na manutenção e na transmissão dos saberes ancestrais, assegurando a continuidade da identidade étnica Pataxó. Por meio da aprendizagem da língua materna, das práticas lúdicas tradicionais e da vivência em intercâmbios interculturais, as crianças não apenas assimilam, mas também reinterpretam e fortalecem os valores culturais de seu povo.

Na Sociologia da Infância, o termo “criança” refere-se aos seres biopsicossociais que, em cada momento, integram a categoria social permanente geracional da infância. A partir de uma matriz ocidentalcêntrica, considera-se crianças os seres humanos com idade entre os 0 e os 17 anos, conforme estabelecido na consagração da Convenção sobre os Direitos da criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas - ONU. Entretanto, diferentes culturas podem adotar padrões etários variados para distinguir as crianças pertencentes a grupos geracionais diferentes.

As crianças são historicamente consideradas como diferentes, e até mesmo contrárias, aos adultos (Heywood, 2004). Essa percepção se deve, em parte, ao fato de que as crianças

não são reconhecidas como pessoas completas, ou são vistas como um tipo distinto de ser humano. Essa separação entre crianças e adultos pode se manifestar de várias maneiras.

Nesse sentido, a noção de “criança” está intimamente relacionada a uma posição social desfavorecida. O conceito de “ordem geracional” (Alanen, 2009), também considera a infância como uma característica estrutural da sociedade. Assim, o termo “criança” está vinculado a uma posição na hierarquia social (geracional), moldada por construções sociais que diferenciam as crianças como seres em desenvolvimento e os adultos como seres completos. Essa distinção implica uma alteridade das crianças, resultando em desigualdade e discriminação, semelhantes às enfrentadas por mulheres, minorias étnicas e outros grupos marginalizados (Warming, 2021).

A infância é um conceito frequentemente usado para referir um momento na vida de uma pessoa, em relação a um indivíduo ou grupo. Na sociologia, o aspecto mais significativo é a utilização da infância como uma categoria social (Thomas, 2021). Nesta perspectiva, a análise da infância deve levar em conta não apenas as características do desenvolvimento infantil, mas também as implicações sociais e culturais que moldam a percepção e o tratamento das crianças na sociedade.

Assim, a infância emerge como um eixo estruturante da resistência indígena, ela é vista pela comunidade como responsável pela preservação da cultura, reafirmando o reconhecimento formal da existência do povo Pataxó. Dessa forma, este estudo ressalta a importância de compreender a criança não apenas como receptora passiva da cultura, mas como protagonista ativa no processo de continuação e ressignificação da identidade étnica indígena.

Nesta pesquisa pretende-se problematizar algumas tensões que permeiam os estudos e as discussões acerca da temática das crianças indígenas, levando-se em consideração a intersecção de eixo de subordinação na nossa sociedade que impõe aos povos originários. Nesse sentido, parece fundamental compreender o conceito de interseccionalidade e as possibilidades analíticas advindas da sua utilização, especialmente na investigação com crianças indígenas.

A interseccionalidade (Crenshaw, 1989) é um conceito que emerge da análise das múltiplas identidades e experiências que uma pessoa pode ter, considerando como fatores como raça, gênero, classe, etnia, sexualidade e outros se entrelaçam e influenciam as vivências

individuais e coletivas. Nos estudos sobre crianças indígenas, essa abordagem é fundamental para uma compreensão mais rica e profunda das realidades enfrentadas por esses grupos.

Refletir sobre a interseccionalidade nos estudos com crianças indígenas envolve considerar as diversas camadas de identidade e opressão que essas crianças podem experimentar. Nesta perspectiva, uma criança indígena pode ser impactada não apenas pela sua etnia, mas também por questões de gênero, classe social, localização geográfica e até mesmo pela situação política e econômica do país em que vive. Essa diversidade de fatores molda suas experiências e desafios diários.

Desde a sua invenção pela teórica jurídica Kimberlé Crenshaw (1989), a interseccionalidade tem sido amplamente adotada e aplicada, bem como amplamente discutida e debatida, particularmente nos estudos feministas/de género onde o termo se originou.

No artigo que apresentou o conceito ao feminismo, Crenshaw (1989) criticou as limitações das noções de identidade unidimensional, tanto na doutrina jurídica quanto na política feminista e antirracista. A análise do gênero sob uma perspectiva interseccional busca destacar que as mulheres não se definem apenas como mulheres, mas também como negras, brancas, ricas, pobres, entre outras identidades. Por meio de categorias socialmente construídas, como gênero, “raça” e etnia, as mulheres se posicionam dentro de diferentes contextos de subordinação e privilégio que se interagem. Assim, esses aspectos da identidade feminina não podem ser considerados isoladamente; entrelaçados, eles moldam a experiência vivida e a identidade (fragmentada) das mulheres. O conceito de “interseccionalidade” visa expressar essa ideia de entrelaçamento das dimensões estruturadas de subordinação e desigualdade, em contraste com uma abordagem meramente “aditiva” (por exemplo, gênero + classe + "raça") (Collins & Bilge, 2021).

Uma análise interseccional não aditiva iniciaria com a observação das diferenças entre os indivíduos (como as mulheres). As diversas, isoladas e interseccionais “fontes” de subordinação seriam então examinadas simultaneamente para entender como contribuem para as diferenças percebidas em nível individual. A complexidade dessa análise interseccional decorre, dessas fontes de opressão, subordinação e/ou desvantagem, tanto materiais quanto simbólicas, não são diretamente visíveis e, portanto, necessitam de uma teorização. As estruturas de poder que são consideradas, no feminismo, como a “origem” da condição desvantajosa das mulheres têm recebido diferentes denominações (como “patriarcado”). No

entanto, nomear essas estruturas não é suficiente para uma análise robusta. Para que isso ocorra, uma análise interseccional fundamentada empiricamente deve considerar que um ou mais "mecanismos" sociais de poder estão operando na criação de posições de subordinação (bem como de privilégios), e seu funcionamento precisa ser testado empiricamente.

Nos estudos sociais relacionados à infância, parece que a noção de interseccionalidade ocorre de forma inibida. No entanto, Barrie Thorne (2004), em seu editorial na Childhood, apresentou a análise interseccional como uma maneira de teorizar a idade e outras diferenças, conforme indicado em seu título.

A interseccionalidade, conforme apontam os estudos da literatura, é uma realidade social contemporânea e, consequentemente, as vidas das crianças também são moldadas por múltiplas intersecções. O senso comum e a vivência diária nos mostram que as crianças não são apenas crianças; elas também são meninas ou meninos (ou seja, têm um gênero) e, em muitos casos, pertencem a diferentes categorias de “raça”, apresentam, ou não deficiências, e são definidas por sua classe social e etnia (Alanen, 2016). Seja pela observação do cotidiano, pelo “novo paradigma” no estudo social da infância ou pelas abordagens sociológicas de maneira mais ampla, uma parte significativa, senão a maioria, das pesquisas recentes sobre a infância tem-se concentrado em investigar e descrever analiticamente essa diversidade na experiência diária das crianças. O desafio que o pensamento interseccional propõe parece ser um exercício mental que se aplica tanto ao contexto das crianças quanto ao das mulheres.

Além disso, a interseccionalidade propõe o questionamento das narrativas únicas e monolíticas que muitas vezes são apresentadas sobre as comunidades indígenas. É essencial reconhecer que dentro de uma mesma etnia existem diferentes realidades e histórias que devem ser respeitadas e representadas. Por exemplo, as experiências de uma criança indígena em uma área urbana podem ser bastante diferentes das de uma criança que vive na floresta.

A lente da interseccionalidade nos estudos com crianças indígenas favorece a compreensão de que não existe uma única experiência indígena, mas várias, que devem ser valorizadas; nesse sentido, deve-se oportunizar a criação de espaço para que as próprias crianças indígenas compartilhem suas histórias e perspectivas, ajudando a construir um conhecimento mais verdadeiro e respeitoso, bem como, valorizar os conhecimentos e práticas culturais dos povos indígenas, promovendo uma educação que respeite e integre essas sabedorias.

Em suma, a interseccionalidade nos estudos com crianças indígenas é uma ferramenta poderosa para desvelar as complexidades das suas vivências e para promover uma abordagem mais justa e inclusiva nas práticas educacionais e nas políticas públicas. É um convite à escuta ativa e ao reconhecimento das múltiplas identidades que compõem a rica tapeçaria das culturas indígenas.

No âmbito desse trabalho, é fundamental também compreender as culturas infantis, enquanto conceito dos Estudos Sociais da Infância, que norteia o presente estudo. Elas são moldadas socialmente, sendo que as crianças Pataxó não apenas recebem passivamente uma cultura imposta, mas também atuam ativamente na formação e reinterpretação das práticas, símbolos e significados que apreendem. Esse processo de construção cultural é influenciado pelas interações sociais, tanto entre as crianças quanto entre elas e os adultos. Assim, atividades como cantar, dançar e aprender a língua indígena Pataxó acontecem dentro de um contexto de interações sociais que envolvem as crianças, os educadores e outros adultos.

As culturas da infância são construídas a partir do constante vai e vem das representações do mundo elaboradas pelas crianças, em interação com as representações dominantes dos adultos. Nesse processo, duas culturas se entrelaçam: a cultura infantil, que é específica das crianças, e as culturas societais, que abrangem as normas e valores dos adultos. Essa conjugação resulta na formação das culturas da infância, que se caracterizam pela variedade, pluralidade e, muitas vezes, contradição. Essas culturas referenciam o mundo de vida das crianças e moldam suas ações concretas (Sarmento, 2007).

Conforme afirmado por Cohn (2002), nas pesquisas com crianças indígenas Xikrin, as crianças não possuem menos conhecimento; elas simplesmente sabem de maneiras diferentes. Desde muito pequenas, as crianças exercem um papel ativo na construção de relações sociais, nos processos de aprendizagem e na produção de conhecimento. Sua inserção na vida da comunidade é direta, participando ativamente das atividades cotidianas e dos eventos sociais. Para as crianças indígenas Pataxó, essa participação se dá por meio da observação atenta das práticas dos adultos e da intensa interação nos diversos momentos sociais, que se tornam verdadeiros espaços de aprendizagem.

Nos grupos em que estão inseridas, as crianças produzem culturas próprias. A identificação dos processos que levam a essa produção nos permite compreender as diferentes culturas infantis. No caso das crianças Pataxó, essa produção cultural está profundamente ligada às tradições de seu povo, especialmente por meio da ação da escola.

No entanto, é nas relações de pares dentro da comunidade que suas culturas se consolidam e se fortalecem.

É fundamental estabelecer um campo metodológico que permita o reconhecimento do testemunho infantil como uma fonte legítima de verdade. Ele ressalta a importância de que as vozes das crianças indígenas sejam ouvidas e valorizadas, contribuindo assim para a construção de uma sociedade que leve em consideração suas perspectivas e necessidades (Nunes, 2003; Cohn, 2013).

No que diz respeito à estrutura da tese, destaca-se o diálogo contínuo entre a experiência empírica e os conceitos teóricos utilizados para facilitar a compreensão e a análise dessa experiência. Assim, a tese é organizada de maneira a refletir não apenas a sequência temporal da coleta de dados, mas também a maneira como os conteúdos teóricos e epistemológicos foram organizados ao longo do trabalho:

PARTE I: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA EM CONTEXTO INTERCULTURAL

O capítulo 1 - A construção social da infância - refere-se ao entendimento de que a infância não é uma fase biológica estritamente definida, mas sim um conceito moldado por contextos culturais, sociais e históricos. Diferentes sociedades têm suas próprias percepções sobre o que significa ser criança, influenciadas por fatores como classe social, gênero e tradições locais. Essas percepções determinam não apenas os direitos e os deveres atribuídos às crianças, mas também as expectativas em relação ao seu comportamento e desenvolvimento. Assim, a infância é uma realidade dinâmica, que reflete as transformações sociais e as relações de poder presentes em cada época e lugar, evidenciando a importância de reconhecer e respeitar a diversidade das experiências infantis.

O capítulo 2 – Estudos sociais da infância - apresenta uma reflexão sobre o avanço das novas pesquisas sobre a infância e está relacionado à alteração na posição das crianças na sociedade contemporânea, que passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos. No entanto, elas continuam enfrentando desigualdades nas oportunidades de desenvolvimento. As transformações no status da infância deram origem a novas áreas de conhecimento, especialmente nas ciências sociais e humanas, trazendo consigo novos desafios teóricos e conceituais. Serão abordadas algumas contribuições de duas áreas disciplinares que tanto vem a contribuir com os estudos sociais da infância, nomeadamente a Antropologia da Criança e a Sociologia da Infância.

O capítulo 3 - A infância no contexto da globalização - apresenta reflexões sobre a globalização, com sua ênfase na interconexão econômica, cultural e social entre países, a qual propõe um mundo onde as fronteiras se tornam cada vez mais permeáveis e as influências transnacionais proliferam. Nesse contexto, as infâncias são impactadas por uma variedade de culturas e práticas que transcendem os limites nacionais, permitindo que crianças de diferentes partes do mundo compartilhem experiências e valores. Por um lado, a globalização oferece a possibilidade de uma educação mais diversificada, acesso a tecnologias avançadas e a troca de saberes entre diferentes sociedades. Por outro lado, a globalização também impõe desafios significativos. A homogeneização cultural pode ameaçar tradições locais e identidades, enquanto o consumismo exacerbado pode afetar a saúde mental e o desenvolvimento emocional das crianças. Além disso, a desigualdade econômica e social se torna mais evidente, com muitas crianças em situação de vulnerabilidade sendo deixadas para trás em um mundo que avança rapidamente.

O capítulo 4 - Aproximações entre os Estudos Sociais da Infância e os Estudos Pós-Coloniais – apresenta reflexões que apontam para uma relação entre os Estudos Sociais da Infância e os Estudos Pós-Coloniais, a qual revela uma intersecção rica e complexa que busca compreender as experiências das crianças em contextos socioculturais diversos, especialmente em sociedades marcadas por legados coloniais. Os Estudos Sociais da Infância enfatizam a importância de considerar as vozes, práticas e subjetividades das crianças, reconhecendo-as como agentes ativos na construção de suas identidades e realidades. Por outro lado, os Estudos Pós-Coloniais questionam narrativas dominantes, explorando como as estruturas de poder e as histórias coloniais influenciam a vida cotidiana e as relações sociais. Aproximar essas duas áreas permite uma análise mais profunda das desigualdades e das dinâmicas de poder que afetam as infâncias em contextos coloniais e pós-coloniais. Neste caso, ao investigar como as crianças indígenas vivenciam e resistem às imposições culturais, revela-se como as experiências da infância são moldadas por fatores históricos, sociais e políticos. Assim, essa intersecção não apenas enriquece o entendimento das infâncias em suas múltiplas dimensões, mas também promove a valorização das vozes subalternas, contribuindo para a construção de um futuro mais inclusivo e justo. Neste capítulo também estão apresentadas algumas concepções indígenas de infância em diferentes etnias, com base em estudos antropológicos. Tais concepções se apresentam importantes, pois, não se pode estabelecer uma única maneira de ser criança indígena ou de entender a infância, uma vez que diversas

comunidades indígenas possuem diferentes formas de lidar com essa fase da vida. Portanto, é fundamental reconhecer as perspectivas indígenas sobre as crianças e os adultos para compreender as interações entre eles. Para entender a criança indígena, é necessário, antes de tudo, conhecer o contexto social em que ela está inserida, o que engloba fatores como ambiente, brincadeiras, músicas, condições de vida, rotinas comunitárias, organização do trabalho, criatividade, modos de vida, cultura e as múltiplas formas de perceber e experienciar o mundo ao seu redor. Assim, considera-se que a criança desempenha um papel ativo em sua comunidade e experiencia o mundo ao seu redor. Sendo fundamental, construir esse conhecimento com ela, a partir dos contributos que traz, para que o processo de conhecimento seja mais completo, detalhado e significativo.

PARTE II CAMINHOS METODOLÓGICOS

O capítulo 5 – Terra Indígena Pataxó de Aldeia Velha – apresenta uma caracterização dos aspectos geofísicos, geográficos e históricos do Povo indígena da etnia Pataxó Território de pertencimento.

O capítulo 6 - Educação indígena e Educação escolar indígena na Aldeia Velha - trata da educação escolar indígena, a qual, no Brasil, pode ser identificada a partir de dois paradigmas, o primeiro foi denominado como “Assimilacionista”, cujo objetivo era uma educação, na qual se propunha a negação da identidade étnica e abdicação da sua língua originária. O segundo, o “Paradigma Emancipatório”, que surge no final da década de 1960, e foi construído pelo movimento indígena e organizações não governamentais indigenistas. Este paradigma nasce a partir da organização da sociedade civil-indígena, em oposição ao paradigma assimilacionista, o qual fortaleceu ações de luta e resistência, buscando garantir a proficiência nas línguas ancestrais no processo educativo ao longo de toda a escolarização e com o respeito às crenças, aos saberes e práxis culturais indígena.

O capítulo 7 - Informações sobre as crianças indígenas Pataxó participantes da pesquisa e suas famílias - apresenta uma caracterização das crianças indígenas Pataxó que participaram deste estudo, assim como as de suas famílias. As informações foram produzidas a partir da aplicação de questionários que foram respondidas pelas mães e pais das crianças participantes desta pesquisa. A utilização do questionário como ferramenta para coletar informações adicionais sobre as crianças indígenas e suas famílias mostrou-se eficaz na pesquisa, possibilitando a obtenção de dados de forma padronizada e eficiente. Com um planejamento

cuidadoso e atenção aos detalhes, foi possível reunir informações valiosas que ajudaram a compreender características que não poderiam ser obtidas diretamente das crianças.

O capítulo 8 – Etnografia com crianças pequenas - apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa, a etnografia, enquanto um método de pesquisa que parece melhor se alinhar com os fundamentos teóricos da Sociologia da Infância, no que se refere ao contexto investigado. A apresentação desse método destacará as especificidades de pesquisas com crianças pequenas e ocorrerá ao mesmo tempo em que se descrevem as técnicas de produção de dados utilizadas neste estudo.

No capítulo 9 – Reflexões éticas de investigação com crianças – são abordadas algumas questões éticas que surgem em investigações com crianças, especialmente as crianças indígenas, e que foram levadas em consideração durante a pesquisa. Serão destacados alguns aspectos relacionados com a obtenção do consentimento e assentimento das pessoas envolvidas na pesquisa; com a entrada e saída do campo e da organização das sessões combinadas para a observação realizada fora do ambiente escolar.

No capítulo 10 – Método de análise de dados – propõe-se uma reflexão acerca da análise de conteúdo, enquanto forma de tratamento dos dados, a qual se dá a partir da modalidade de análise temática. Este método propõe-se elucidar as dimensões operacionais do ato da pesquisa, pois, trata-se de uma investigação desenvolvida no âmbito das vivências das crianças indígenas na escola e em espaços comunitários, tendo como fontes e documentos o diário de campo, as fotografias e as gravações em vídeo.

PARTE III AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E COMUNIDADE

O capítulo 11 – A participação das crianças pequenas Pataxó nos jogos indígenas – tem a finalidade de explorar e debater o papel do lúdico e das brincadeiras como componentes essenciais do processo de aprendizagem, com base nas experiências das crianças nos Jogos Infanto Juvenis Indígenas, considerando que, na educação escolar indígena, várias atividades são realizadas para a preparação desses jogos. Serão apresentadas algumas reflexões teórico-metodológicas que guiarão a elaboração deste capítulo. A estrutura será dividida em três partes: a primeira abordará a criança como um sujeito social, enfatizando seu reconhecimento como um agente ativo na sociedade, capaz de impactar e participar em processos sociais, culturais e políticos. A segunda apresentará os Jogos Indígenas Infanto Juvenis como uma proposta pedagógica dentro da educação escolar indígena na Escola Aldeia Velha, que integra

a proposta curricular da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha, a qual valoriza profundamente a cultura indígena por ser uma instituição específica e diferenciada. A terceira parte menciona algumas dimensões da proposta pedagógica da escola indígena, levando em consideração a participação das crianças nas atividades relacionadas à preparação dos referidos jogos.

O capítulo 12 - As crianças Pataxó e a aprendizagem da língua indígena *Patxohã* – tem como objetivo examinar e discutir o papel do lúdico e das brincadeiras no processo de aprendizado da língua do Povo Pataxó. A utilização de jogos e músicas amplia o engajamento das crianças. Por meio de atividades lúdicas, é possível incorporar elementos da cultura indígena, como mitos, rituais e tradições, que estão intimamente relacionados à língua. Isso contribui para a valorização da identidade cultural e do patrimônio linguístico. O capítulo incluirá algumas reflexões teóricas e metodológicas que orientam sua estrutura. Ele será dividido em três seções: a primeira tratará da legislação relacionada à língua indígena na educação escolar indígena no Brasil. A segunda apresentará uma análise sobre a aprendizagem da língua indígena no contexto das culturas infantis, com base em dados empíricos coletados junto às crianças indígenas. A terceira discutirá os desafios enfrentados na aprendizagem da língua indígena por essas crianças, destacando a exposição a ambientes urbanos onde as línguas indígenas são menos valorizadas, além da carência de recursos e materiais educacionais apropriados, especialmente para as crianças pequenas.

No capítulo 13 - O encontro das crianças indígenas com diferentes culturas - será examinada a participação das crianças em uma visita em uma instituição educativa de educação infantil fora da aldeia, trata-se de encontros de pessoas indígenas da etnia Pataxó, incluindo as crianças com outros grupos culturais. Estas atividades ocorrem com relativa frequência e inclui estudantes e profissionais da escola indígena Pataxó Aldeia Velha. Elas são desenvolvidas a partir de visitas feitas por um grupo de pessoas, na maioria crianças, acompanhados por adultos, professores/as e outros membros da escola e outras pessoas da comunidade, onde é proposta uma interação com pessoas não indígenas a fim de estabelecer trocas, ou relações de ordem ética cultural. Esses eventos são realizados tanto para apresentar parte do contexto histórico, que é marcado por um processo estrutural de violência e expropriação dos territórios indígenas, quanto para evidenciar o movimento de resistência cultural do povo Pataxó. Dessa forma, busca-se representar a comunidade e seus costumes, contrastando com as representações estereotipadas frequentemente atribuídas a essa cultura originária.

No capítulo 14 – As interações das crianças indígenas com diferentes materialidades – realiza-se uma análise das interações entre as crianças e as materialidades presentes em seu entorno. Este estudo abrange as relações que as crianças estabelecem com objetos e materiais específicos, incluindo artefatos culturais, seres não humanos e espaços naturais. Todos esses elementos têm o potencial de influenciar a forma como elas percebem o mundo e a si mesmas. Na convivência comunitária, a cultura indígena enfatiza a importância das materialidades nas experiências vividas pelas crianças e na construção de sua infância. Dessa forma, as interações com o ambiente e os objetos que o compõem são fundamentais para a formação de suas identidades e para o fortalecimento de laços comunitários. Adotar uma visão integrada e relacional da infância é fundamental, pois as subjetividades das crianças emergem de um emaranhado de interações e relações. No cotidiano das crianças indígenas, a relação com os elementos da natureza é intrínseca à sua vivência e faz parte da produção de uma cultura infantil rica e diversificada. Essa relação é caracterizada por uma série de elementos que valorizam a infância e promovem o desenvolvimento saudável das crianças.

PARTE I

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA EM CONTEXTO INTERCULTURAL

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Os elementos que ancoram teoricamente a ideia de construção social estão anunciados em Giddens na sua “teoria da estruturação”. Para este autor, construção social é a ação histórica dos agentes sociais na “estruturação de eventos no tempo e no espaço mediante a interação contínua de agência e estrutura, a interconexão da natureza mundana da vida diária com as formas institucionais que se estendem sobre imensos períodos de espaço e tempo” (Giddens, 1989. p. 293).

A atual ideia de infância propõe a criança-ator, o que significa analisá-la não a partir de uma visão determinista com ênfase nos fatores estruturais que pesam sobre a ação social, mas, na análise da capacidade de ação, da agência da criança. O princípio da construção social da infância questiona esta categoria como definida simplesmente pela biologia e passa a entender seu significado como variável do ponto de vista histórico, cultural e social e sempre sujeito a um processo de negociação tanto na esfera pública quanto na privada.

A construção social depende da condição social que a infância tenha, sendo que ela pode ser tanto homogênea, enquanto categoria social, como heterogênea por ser cruzadas pelas outras categorias sociais. Assim, a análise da homogeneidade mobiliza um olhar macro sociológico atento às relações estruturais que compõem o sistema social. Já a análise da heterogeneidade propõe à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se atualizam e estruturam as formas sociais (Giddens, 1989). Também é possível considerar o conceito de “estruturas estruturantes”, a partir da teoria de Bourdieu (2003). Para este teórico tais estruturas são os “sistemas simbólicos” (língua, arte, ciência, etc.), os quais constroem a realidade a partir dos instrumentos de conhecimento e comunicação e estão no centro da luta política a fim de conservar ou de transformar as categorias de percepção do mundo social. Há, portanto, estreitas relações entre a ação e as estruturas sociais e a compreensão mútua é a de que os seres humanos realizam a história, tanto em uma perspectiva histórica, de longo prazo, quanto nas construções no seu cotidiano, contudo, não o fazem totalmente livres dos dispositivos institucionais. Tal abordagem epistemológica é

chamada de “conhecimento praxiológico” (Bourdieu, 1989) e de “teoria da estruturação” (Giddens, 1989) e refere-se à interação contínua e dialética entre o ator social e a estrutura.

As propriedades estruturais dos sistemas sociais, de acordo com a teoria da estruturação, só existem a partir de formas de conduta social que se alongam por grandes extensões de tempo/espaço; nesse sentido tanto Bourdieu quanto Giddens consideram o dualismo, ou seja, o indivíduo versus a sociedade, ou a ação versus a estrutura.

1.1 - A construção social da infância radica na história

Existem propagadas ao longo da história da humanidade várias definições de infância. Nesse sentido, estabelecer ou definir um conceito não é fácil, pois, não há um conceito único ou universal de infância, exatamente pela sua definição encontrar-se vinculada às necessidades presentes na sociedade em um determinado período histórico. Consequentemente, conceituar a infância na sociedade contemporânea, nos remete a situá-la historicamente e entender suas diferentes formas de conceituação.

Os estudos sobre a infância, realizado por Ariès (1981) descrevem detalhadamente os costumes e o comportamento das famílias; contudo, não fazem uma leitura aprofundada das transformações socioeconômicas e políticas do período estudado, além de apresentarem a infância de forma linear (Heywood, 2004; Hendrick, 2009). Por meio de análise de obras de arte esclarece que a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou à falta de habilidades. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. A concepção de criança é historicamente construída, do ponto de vista histórico a representação das crianças na sociedade medieval e no início da sociedade pós-medieval demonstrava crianças visíveis, concretas e abundantemente. Existiam crianças, mas não infância, elas não constituíam uma categoria conceitual, não estavam ausentes, mas eram visualizadas de acordo com os fatos sociais, como qualquer outro acontecimento perante a sociedade. Consequentemente, a infância era uma fase sem sentidos, sem muita importância, não havia necessidade de fixar lembranças.

No período medieval não havia uma concepção de infância, este período da vida ficou encoberto, Áries (1981, p.156) ressalta que “na sociedade medieval a criança a partir do

momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes". Ou seja, as crianças eram representadas como adultos em miniatura, sendo vestidas e expostas aos mesmos costumes dos adultos. Elas não tinham um tratamento diferenciado, nem um mundo próprio, não existia neste período, o chamado sentimento de infância. No século XVI, o aparecimento do retrato da criança morta marcou um momento muito importante na história dos sentimentos, pois mostrava que a mesma não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável. Consequentemente, aos poucos esse processo foi se alterando, evoluindo para representações de crianças vivas e ocorreram modificações no costume, haja vista que, "[...] como se a consciência comum só, então, tivesse descoberto que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes" (Ariès, 1981, p. 25). Foi somente a partir do século XVIII com o surgimento do sentimento de infância, que a concepção de infância se efetivou. A partir daí elas passam, do ponto de vista biológico, a ser tratadas com particularidades, a serem percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios. O sentimento da infância desenvolveu-se paralelamente ao sentimento da família, manifestado por meio de intimidade e diálogo familiar de modo que a família se volta para a criança. Neste contexto, a criança surge para ser amada e educada, sendo que esses deveres constituíram a família como a base da sociedade. Essa transformação implicou em se planejar os nascimentos, pois, os pais passaram a se sentir responsáveis pelo futuro da criança.

As pesquisas de Philippe Ariès reuniram uma variedade de perspectivas, tanto convergentes quanto divergentes. Apesar de ter sido fortemente criticado (Heywood, 2004; Hendrick, 2009), seu trabalho continua a ser uma referência significativa, merecendo atenção especial em relação às suas afirmações. A mais controversa delas apresenta o período medieval como um tempo em que não havia um sentimento de infância, argumentando que não existia "consciência da natureza particular da infância". Segundo Ariès, as crianças deixavam a infância por volta dos 5 a 7 anos, sendo então integradas nas relações sociais e nas tarefas que regem a sociedade, embora sem compartilhar o mesmo status dos adultos.

Sarmento e Pinto (1997) sustentam que a ausência de um sentimento de infância nos séculos passados não implicou descaso, uma vez que a existência da ideia de infância se diferencia da ideia de afeição pelas crianças. Heywood (2004) critica a fragilidade da metodologia de Ariès, que se baseia na iconografia da época. Segundo o autor, a afirmação de

que não havia espaço para a infância na civilização medieval é questionada pela falta de atenção às representações de crianças na iconografia até o século XII. Outros críticos, como Pollock (1983), Shahar (1990) e Orme (2001), argumentam que as crianças eram frequentemente tratadas com mais sensibilidade do que em períodos posteriores, defendendo a ideia de uma "natureza particular" da infância.

Como evidência de uma consciência medieval sobre as "crianças", é citada a noção contemporânea da vida como uma progressão através de "estágios": a categorização da juventude em infantia (do nascimento aos 7 anos), pueritia (dos 7 aos 14/12, dependendo do sexo) e adolescência (dos 14/12 aos 21) (Heywood, 2004).

Os gregos prestavam pouca atenção na infância como categoria etária especial, a visão grega do significado da vida de uma criança era drasticamente diferente da nossa, para eles não havia restrições morais ou legais à prática do infanticídio, embora acreditassem que deveria haver limites impostos a essa pavorosa tradição. Embora possam ter sido ambivalentes acerca da natureza da infância, eram resolutamente apaixonados pela educação e criaram a ideia de escola. A palavra que usavam significava "ócio" refletindo uma típica crença ateniense que supunha que no ócio uma pessoa civilizada gastava naturalmente o seu tempo pensando e aprendendo. Eles certamente não inventaram a infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela foi inventada, pudéssemos reconhecer-lhe as raízes (Postman, 1999).

Os romanos tomaram emprestado aos gregos a ideia de educação (panideia) e para além, desenvolveram uma compreensão da infância que superou a noção grega. "A arte romana revela uma extraordinária atenção à idade, à criança pequena e em crescimento, que só seria encontrada novamente na arte ocidental no período da Renascença" (Postman, 1999, p. 22). Também começaram a estabelecer uma conexão, aceita pelos modernos, entre a criança em crescimento e a noção de vergonha, esta noção foi o passo crucial para a evolução do conceito de infância. Aqui defronta-se com uma visão inteiramente moderna, que define a infância, em parte, reclamando para ela a necessidade de ser protegida dos segredos adultos, especialmente os segredos sexuais. Norbert Elias (1994), em seu livro "O processo civilizador" diz ser uma característica de nossa cultura civilizada: submeter a pulsão sexual a controles rigorosos, exercer forte pressão sobre os adultos para que privatizem todos os seus impulsos (em especial os sexuais), e manter uma conspiração de silêncio em tomo das pulsões sexuais na presença dos jovens. É possível dizer que uma das principais diferenças entre um adulto e

uma criança é que o adulto conhece certas facetas da vida, cujo conhecimento não é considerado apropriado para as crianças e cuja revelação indiscriminada é considerada vergonhosa.

Com o avanço da tecnologia uma série de outras novas formas de comunicação foram descobertas. Para Postman (1999, p. 99), "[...] isso significa mais do que dizer que a "inocência" da infância está perdida, uma fase que tende a indicar unicamente uma diminuição do encanto da infância". Nesta perspectiva, baseado na ideia de "morte da infância", observa-se que as crianças encontram-se ligadas ao mundo de diversas tendências e expostas a diversos assuntos do mundo social, nomeadamente, a criminalidade, o nível elevado da atividades sexualizadas, consumo de drogas, alcoolismo, etc. que possibilitam à elas a convivência com estes elementos e com os quais possam se espelhar, haja vista que as crianças vivem numa sociedade cujos contextos psicológico e social não enfatizam as diferenças entre adultos e crianças[2].

A construção social da infância perpassa pela construção histórica das imagens sociais da infância, desde o aparecimento da modernidade ocidental, a qual é analisada por James, Jenks e Prout (1998) e posteriormente, revisadas por Sarmento (2007). Ela demonstra um efeito de invisibilização da realidade social da infância, a partir de contínuas representação das crianças ao longo da História. Tal efeito se estruturou a partir da redução da complexidade, da abstração das realidades e de tomar como normativo o ideal de criança, nesse sentido, há dois períodos fundamentais: o das imagens da "criança pré-sociológica" e o das imagens da "criança sociológica". A distinção processa-se em razão, no primeiro período, do trabalho de "imaginação" social da criança, de considerar o sujeito infantil como uma entidade abstrata, analisada a partir da exclusão do contexto social enquanto produtora de condições de existência e de formação simbólica.

As imagens "pré-sociológicas" correspondem a tipos ideais de simbolizações históricas da criança, a partir do início da modernidade ocidental, com expressão conceptual na ciência, mas que se disseminaram no quotidiano. Conforme Sarmento (2007), tais imagens são: **A criança má**, está associada biologicamente do corpo e naturezas que necessitam de ser controladas, próxima da natureza, pois a criança é concebida como uma expressão de forças

[2] A metáfora da morte está presente em todos os lugares, inclusive nas livrarias, onde os textos que abordam a morte da infância estão lado a lado com aqueles que tratam da morte do eu, da sociedade, da ideologia e da história. Muitas vezes, parece que esses debates oferecem apenas uma opinião limitada, oscilando entre um desespero vazio e um otimismo nervoso. (Buckingham, 2002)

indomadas, com potencialidades permanentes para o mal. **A criança inocente –** contrapõe-se à criança má, é a criança inocente fundada no mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza, da beleza, da bondade. **A criança imanente** – a ideia de um potencial de desenvolvimento, com possibilidade de aquisição da razão e da experiência, é algo sempre em potencial, a criança é um "vir a ser", algo que "ainda não é". **A criança naturalmente desenvolvida** se ampara em uma ideia orientada a partir dos pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento, com profunda influência na pedagogia, nos cuidados médicos e sociais, se desenvolve por estágios pré-definidos de conformações biopsicossociais. **A criança inconsciente** se direciona a partir da Psicanálise freudiana, esta imagem social atribui ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano, com incidência no conflito relacional na idade infantil e sua relação com as figuras maternas e paternas. Tais representações se pautam numa concepção negativista de infância. A criança é considerada, então o não-adulto, o que ocasiona sua inscrição na lógica da incompletude de ser humano.

Já as imagens da "criança sociológica" são produções contemporâneas e resultam de um juízo interpretativo das crianças a partir das propostas teóricas das Ciências Humanas e Sociais e "constituem, de facto, processos de representações anteriormente formuladas, com revisão do seu fundamento pela compreensão da categoria geracional" (Sarmento, 2007, p. 30). Ou seja, surgem da ideia de infância como possuidora de uma cultura própria e da criança como sujeito que formula e interpreta o mundo de acordo com suas próprias representações. As crianças indígenas, portanto, estão atreladas a imagem de "criança sociológica", como uma fase e por isso também múltipla.

1.2 - Crítica à concepção de infância ocidentalocêntrica na história

A leitura de que a ideia de infância surgiu na Europa, insinua que esse conceito não existiria em outras sociedades ao longo da história. No entanto, pesquisas etnográficas revelam o papel social das crianças em diversas comunidades. Como aponta Nunes (2002, p. 65-66), é possível "[...] descortinar um vasto campo de debate, que carece de mais etnografia produzida dentro e fora do contexto europeu, urbano e globalizado, a fim de favorecer uma análise comparativa". Para essa pesquisadora, é um equívoco do passado considerar que o conhecimento sobre a infância se limita às sociedades dominantes. Ela questiona a suposição de que todas as outras sociedades se baseiam nesse modelo ocidental e etnocêntrico sem

uma análise crítica. Além das contradições presentes no pensamento de Ariès, é viável compreender a ideia de infância como uma construção social, uma representação que é elaborada de forma diferente em várias épocas e lugares, evidenciando as distinções entre as infâncias e as crianças.

A dimensão do "ser criança" entre povos indígenas não segue as mesmas diretrizes e concepções valorativas e culturais das sociedades ocidentais, ela se constitui em movimento de interculturalidade, seja na interrelação com distintas culturas de diferentes povos indígenas, seja com interrelações entre indígenas e não indígenas.

As singularidades presentes no cotidiano das crianças indígenas são diversas. Entre o povo Kayapó o reconhecimento da autonomia da criança, sua capacidade de decisão, a produção de corpos saudáveis e diferentes habilidades frente aos adultos são elementos de grande importância na produção da educação das crianças (Cohn, 2006). Para os Karipuna, afirma Tassinari, (2007), o processo educativo se passa por meio das atividades cotidianas, o que envolve as situações de trabalho dos adultos com a participação das crianças, uma vez que elas trabalham junto com os adultos, fazendo pequenas tarefas de crianças.

Para o povo Baniwa são nas águas que as crianças indígenas descobrem e aprendem várias habilidades importantes em seu cotidiano. Conforme Marqui (2019), os banhos nos rios são frequentes e motivo de alegria e prazer entre as crianças da comunidade. Para elas, os banhos são momentos oportunos para as brincadeiras e também uma forma de aprendizado da disciplina de cuidado do corpo Baniwa.

Para o povo Pataxó, as crianças ocupam uma importante posição como mediadoras no estabelecimento de relações com os não-indígenas, havendo a participação infantil em atividades produtivas, como na venda de artesanato aos não-indígenas, o que representa, para essa comunidade, elemento essencial à formação de indivíduos plenamente aptos à vida social, (Miranda, 2009).

Várias comunidades indígenas atribuem aos jovens papéis sociais distintos, nesse sentido, justifica-se a necessidade de mais etnografia fora do eixo europeu para uma análise comparativa e critica a visão de que o conhecimento sobre infância deriva apenas das sociedades dominantes. A infância é apresentada como construção social, variando conforme época e lugar, com diferentes modos de ser criança. Exemplos: Kayapó valorizam autonomia e capacitação das crianças; Karipuna veem educação por meio das atividades diárias e participação infantil no trabalho; Baniwa aprendem pelo banho no rio, que combina lazer e

disciplina corporal; Pataxó destacam as crianças como mediadoras nas relações com não-indígenas e na participação produtiva, como venda de artesanato. Tais elementos enfatizam a interculturalidade e as singularidades das infâncias indígenas frente aos modelos ocidentais (as especificidades nos modos de ser criança indígenas, aqui referidas, serão melhor aprofundadas no capítulo 4 desta tese).

CAPÍTULO 2

ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA

O desenvolvimento dos novos estudos da infância está associado à mudança do estatuto das crianças no mundo contemporâneo. Elas têm ganhado estatuto como sujeitos de direitos, mas estão atravessadas por oportunidades desiguais de desenvolvimento. A transição e mudanças no estatuto da infância fizeram surgir novas disciplinas, sendo que tal presença se torna mais incidente nas áreas das ciências sociais e humanas, propondo novos desafios teóricos e conceituais.

Os estudos sociais da infância, conforme Sarmento (2009), constituem um campo interdisciplinar de investigação em desenvolvimento em todo o mundo, tais estudos podem ser apresentados a partir de alguns pressupostos que implícita ou explicitamente, neles são desenvolvidos, sendo eles:

- A colocação da criança como objeto de conhecimento em si mesmo, e a partir de si mesmo.
- A recusa da redução da criança à dimensão de "ser em transição" para a vida adulta.
- A geração é um conceito relevante na análise das crianças.
- A análise das crianças e dos seus mundos de vida exige uma abordagem interdisciplinar que considerem em simultâneo, a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento, a acção e a sua reflexão. (p. 17-18)

A seguir serão abordadas algumas contribuições de duas áreas disciplinares que tanto vem a contribuir com os estudos sociais da infância, nomeadamente a Antropologia da Criança e a Sociologia da Infância.

2.1 - Contribuições da Antropologia da Criança

As crianças sempre estiveram presentes nas pesquisas antropológicas, mesmo que de maneira secundária, a partir de alusões figurativas, em estudos sobre a família, ou outro assunto onde elas aparecem de forma mais ou menos ativa, quando, havia a necessidade de esclarecer determinado tema devesse mencioná-las em maior ou menor extensão. Serão abordados os principais contributos da Antropologia da Infância, seguindo de perto as revisões de síntese feitas por Mead (1979), Benedict (2013) Hardman, (2001), Toren (1993), Cohn (2021).

A antropóloga americana Margareth Mead, ligada à Escola de Cultura e Personalidade, preocupou-se em entender o que significa ser criança em outras realidades socioculturais, definindo a cultura como aquilo que é transmitido pelos membros da sociedade. Influenciada pela Psicologia, pela teoria do Desenvolvimento Infantil e pela Antropologia Cultural, Mead teve interesse tanto nos estudos de personalidade, quanto no desenvolvimento das crianças até a vida adulta. Esta teórica debruçou-se em estudo comparativo entre sua própria sociedade, a Norte- Americana e as "sociedades simples" dos povos Samoanos, Arapesh, Mundugumor, Tchambuli e Manus.

Nas "sociedades primitivas"[3] dos Samoanos, Arapesh, Mundugumor e Tchambuli o estrato social é homogêneo, simples e relativamente imutável, nelas as crianças aprendem, principalmente, a partir de seus antepassados, com exceção para os Manus que tiveram toda a sua cultura reconfigurada pelos jovens. Para Mead há uma padronização dos costumes, da moral e do desenvolvimento em consonância com a norma cultural dos povos estudados. Em *Growing up in New Guinea* (Mead, 1963 [1930]), está evidenciado que, para os estudos da personalidade e do ajustamento social, das pessoas que constituem a família da criança são constituintes da própria cultura e demonstram que o indivíduo dentro dela não difere dos outros da mesma idade ou sexo.

A obra *Coming of Age in Samoa* (Mead, 2001 [1928]), relata que entre os Samoanos, as crianças são subordinadas aos mandos dos adultos, de modo que a hierarquia seja respeitada, em consequência disso, elas aprendem o seu lugar na tribo. As crianças Samoanas

[3] Essa era a expressão utilizada nos estudos de Mead.

aprendem tarefas como cuidado com os bebês, além de outras técnicas simples do cotidiano. Tais análises, especialmente dos costumes desse povo, possibilitaram uma comparação com a adolescência dos norte-americanos, como por exemplo, a reação à repressão, o temperamento das meninas e a rebeldia e conclui que os conflitos juvenis americanos são dados culturais, não explicáveis por uma condição biológica. Para ela, a própria ideia de adolescência não é universalizável, e deve ser definida em contexto.

Na obra *Sexo e Temperamento,* (Mead, 1979) está demonstrado que entre os Arapesh, Mundugumor e Tchambuli existem padrões de comportamento que norteiam todo o crescimento e desenvolvimento de seu povo. Os Arapesh encaram a vida como uma aventura em observar cuidadosamente as regras de crescimento de tudo o que está ao seu redor e se organizam dentro da dinâmica em que homens e mulheres fazem coisas diferentes e essa diferença entre os sexos já se inicia na infância que prevalecerá por toda a vida deles. A antropóloga ressalta ainda que as meninas pequenas são úteis para transportar, capinar, recolher alimentos, carregar lenha e trabalhar nas festas, sempre no trabalho em grupo. Já os meninos possuem outras funções que realizam individualmente, apenas com o acompanhamento do pai ou irmão mais velho, como uma expedição de caça, ir à mata para juntar ervas ou trepadeiras, ou cortar madeiras para a construção de casas. Os fatores determinantes que moldam e formam a criança se encontram em uma sociedade simples e homogênea, onde as crianças quando crescem terão os mesmos traços de personalidade de seus pais.

Os Mundugumor, ao contrário dos Arapesh, manifestam relações de competitividade e hostilidade entre eles, principalmente, entre adultos e crianças. Todo o sentimento de hostilidade e competição perpassa a relação entre as crianças e os mais velhos. A organização social dos Mundugumor “se baseia na teoria de que existe uma hostilidade natural entre todos os membros do mesmo sexo, e na suposição de que os únicos laços possíveis entre os membros do mesmo sexo passam através de membros do sexo oposto” (Mead, 1979, p. 178). Isso significa que todo o mecanismo educacional desse povo será permeado de um mundo hostil, de inimizades e competições.

Os Tchambuli têm no cotidiano um estilo de vida calmo no desenvolvimento da pesca e do trançado das mulheres e das atividades cerimoniais dos homens (Mead, 1979). A tribo toda cessa seu trabalho no momento da festa ou da dança de máscaras e dá grande importância para a arte e a imaginação. Contudo, a relação é poligênica e o homem compra

sua esposa, assim, está implícita a predominância de sua dominação, entretanto, o poder concentra-se na mulher. As crianças, portanto, crescem dentro de um conjunto de ideias conflitantes, e instala-se assim, um conflito psicossocial no menino que se transforma em homens desajustados. Por outro lado, as meninas se transformam em mulheres sossegadas e não dominadoras.

Sejam quais forem os povos, para Margaret Mead há uma estrutura ou padrão de personalidade que se configura por meio de mecanismos educacionais de atitudes e comportamentos, marcando assim a educação das crianças, instaurada hierarquicamente, cujo mentor e condutor daquela cultura é o adulto.

Ruth Benedict, também orientada pela Escola de Cultura e Personalidade contribuiu de maneira significativa para se conhecer o desenvolvimento e a transmissão de costumes entre adultos e crianças. Na obra *Padrões de Cultura* (Benedict, 2013) está apresentado o debate sobre a questão da educação das crianças para a adaptação aos padrões e critérios tradicionalmente transmitidos de uma geração para outra na sua comunidade.

Os estudos da Escola de Cultura e Personalidade tinham como interesse a compreensão sobre as crianças e adolescentes em outras realidades socioculturais, em comparação frequente com a sociedade norte-americana da época. O ponto de partida de Mead e Benedict era a definição de cultura para explicar o que é propriamente cultural e particular, a qual diferia do que é natural e universal no comportamento humano. Elas sustentam a posição sobre a cultura enquanto definição daquilo que é transmitido entre gerações e aprendido pelos membros da sociedade.

Um segundo momento dos trabalhos na área da antropologia se configura pelas pesquisas dos antropólogos britânicos amparadas pelos pressupostos da escola estrutural-funcionalista fundada por Radcliffe-Brown (1952). Essa vertente de análise se firmou em contraposição às americanas e negava o psicologismo. No estrutural-funcionalismo, compreendia-se as sociedades como um sistema de papéis e relações sociais, os quais eram observados, descritos e analisados pelo pesquisador. Tais papéis definiam o lugar do indivíduo na sociedade, e atrelavam-se a outros, conformando assim uma totalidade social a ser reproduzida indefinidamente. Na medida em que as gerações se sucedem, cada qual assume um papel social que lhe antecede e define seu status e posição na sociedade. A partir desses pressupostos, a criança se vê preterida a protagonizar um papel que não a define e as

interações sociais estudadas limitam-se àquelas com o que se define como agentes de socialização os adultos ou membros mais velhos de um grupo de jovens.

A revisão crítica das primeiras produções sobre as crianças demarcou o início desta discussão, Charlotte Hardman (2001) é categórica ao afirmar a existência de uma dimensão particular da criança e a necessidade de se ultrapassar a visão comum de que a criança nada mais é do que receptáculo dos ensinamentos que lhe são passados pelo adulto. Argumenta também que as crianças constituem um grupo social que pode e deve ser estudado especificamente, por si só, não por extensão de outros. Toren (1993) argumenta que é preciso que o olhar do antropólogo não negligencie o que de fato as crianças podem revelar. Nesse sentido, olhar e ouvir as crianças permite ver o que está frequentemente invisibilizado pelos adultos. Não é possível uma compreensão ampla referente a relação entre adultos se as crianças não se tornarem parte das investigações, assim, saber sobre essas relações e como elas o sabem (Toren, 1999). Contudo, há desafios para a antropologia da criança e da infância para estudos com crianças indígenas: "a etnologia indígena pouco aprendeu, até o momento, sobre o tanto que as crianças podem revelar do mundo que pesquisadores buscam desvendar" (Cohn, 2021, p. 35).

Nas últimas décadas o desenvolvimento das pesquisas na área da antropologia no Brasil revela, em suas etnografias, os diversos modos de ser criança em diferentes contextos (Cohn, 2005a; Nunes, 1999; Silva, 1987; Silva et al., 2002) e a partir da antropologia da criança tem-se demonstrado que as crianças são seres sociais plenos e plenamente produtores de cultura, de forma a ampliar o debate e a crítica à socialização das crianças indígenas. Cohn (2013) sugere que uma criança é ator social pleno na sociedade em que está inserida, assim propõe que as pesquisas apresentem as concepções de infância como um ponto de partida das análises, de modo a evitar uma ideia universal de criança.

Segundo Cohn (2019), se antes as crianças eram apresentadas como figurantes ou marginais em pesquisas na área antropológica, hoje o campo encontra-se consolidado, com um repertório bastante complexo de contribuições. As pesquisas indicam que não só as crianças e as infâncias são diversas para cada contexto etnográfico, mas também os modelos analíticos, temas e questões, as mais diversas, têm que ser acionadas para dar conta dessas realidades. Estes modelos contribuem tanto para a antropologia como para a etnologia, oferecendo-lhes um meio privilegiado de revelar a diversidade dos modos de vida no mundo, ao demonstrar como ela é, efetivamente, criada, especialmente a etnologia indígena,

sobretudo com os recursos metodológicos da etnografia e ao lado da antropologia da criança, amplia-se a consolidação de um campo de pesquisa e sua urgência em demonstrar que as crianças são interlocutores legítimos de investigação.

Os conhecimentos produzidos sobre crianças e infância em diferentes etnias indígenas brasileiras mostraram as crianças como sujeitos criativos e ativos em suas sociedades. Observa-se um movimento teórico no qual etnólogas e etnólogos que pesquisam as crianças indígenas, das mais diferentes etnias, demonstram que esta produção é imprescindível para um debate etnográfico, pois, conforme afirma Cohn (2019), elas têm muito a revelar sobre parentesco, sua construção enquanto pessoa, as possibilidades de fazer coletivos vividos e acionados atualmente, bem como sua relação com a política, o xamanismo, o parentesco, as comensalidades, a conversão religiosa, dentre outras questões.

2.2 - Contribuições da Sociologia da Infância

A Sociologia da Infância é um campo disciplinar que enriquece os estudos sobre a criança ao enfatizar a importância de compreender a infância como uma construção social e cultural. Essa abordagem reconhece que as crianças não são apenas objetos de estudo, mas sujeitos ativos que vivenciam e influenciam suas realidades. Ao investigar como diferentes contextos sociais, econômicos e culturais moldam as experiências infantis, a Sociologia da Infância contribui para desmistificar estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais holística e respeitosa das crianças.

Além disso, essa disciplina analisa as relações de poder que permeiam a infância, considerando fatores como classe, gênero e etnia que impactam as oportunidades e os desafios enfrentados pelas crianças. Ao fazer isso, os estudos sociológicos da infância promovem a defesa dos direitos da criança, apoiando políticas públicas que garantam sua proteção e desenvolvimento integral. Assim, a Sociologia da Infância não apenas amplia o entendimento sobre o que significa ser criança, mas também valoriza a voz e a agência das crianças, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para se chegar a uma compreensão sociológica da infância, enquanto categoria geracional e permanente é preciso compreendê-la como uma categoria estrutural tal como a idade adulta ou velhice. Segundo Qvortrup, (2010), enquanto categoria estrutural é definida por um conjunto de parâmetros sociais ou estruturais sejam eles, econômicos, políticos,

sociais, culturais e tecnológicos, ideológicos e/ou discursivos, ou seja, parâmetros que representam os entendimentos e ideologias sobre crianças e infância. Nesta perspectiva, a infância é o espaço social no qual as crianças vivem, ele se transforma constantemente, assim como a idade adulta e a velhice também se modificam; contudo, há uma contínua existência e realidade da infância enquanto categoria estrutural. Em termos estruturais, ela não é transitória e não é um período, conforme Qvortrup (2010), ela tem permanência porque, como se trata de uma categoria estrutural, toda criança por ela passará. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua passagem pela infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria, a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças.

Os parâmetros (econômicos, tecnológicos, culturais, sociais, discursivos, etc.) da infância têm seus valores alterados constantemente (do ponto de vista interno, em ritmos e velocidades diversos), contudo, a infância mantém certos padrões que a tornam passível de contraste, porque sofre o impacto basicamente dos mesmos conjuntos de parâmetros. Mesmo no decurso de distantes intervalos históricos e culturais, a infância é reconhecível e identificável (Qvortrup, 2010).

Convém ressaltar que a infância está integrada à estrutura geracional em qualquer período da história e é parte integrante da sociedade, pois, não existimos sem a infância, assim como, sem a idade adulta e a velhice, enquanto categorias geracionais. Entretanto, as diferentes categorias lidam com o impacto dos parâmetros de distintas maneiras, pois, estão em posições diferentes na ordem social. Meios, recursos, influência e poder estão distribuídos de maneira diferente entre as categorias, cujas habilidades para enfrentar os desafios externos consequentemente variam. Os recursos disponibilizados para a criança não são os mesmos disponibilizados para o adulto. Determinadas categorias têm interesses especiais e as diferentes formas de promover ou satisfazer esses interesses provoca os conflitos de gerações.

A infância como categoria estrutural é separada da criança como indivíduo, e, por conseguinte, o método para adquirir conhecimentos, tanto históricos quanto geracionais, acerca da infância não demanda, na perspectiva estruturalista, necessariamente que as crianças sejam diretamente observadas ou questionadas (Qvortrup, 2010).

Do ponto de vista sociológico e na vertente estrutural, não podem ser encontradas mudanças na infância, nas alterações de comportamentos ao olhar individualmente as

crianças ou no preparo psicológico, mas, principalmente, nas transformações da cultura e da sociedade.

São diferentes os posicionamentos das crianças em comparação aos adultos em culturas ou sociedades distintas. No desenvolvimento histórico e nas variações interculturais na estrutura em que as crianças vivem acontecem mudanças e variações principalmente devido às demandas na economia e no sistema de governo (Qvortrup, 2010).

Régine Sirota apresenta os aspectos científicos a partir de publicações de pesquisas em língua francesa e mostra o modo de vida das crianças, da socialização a partir de um afastamento em relação à posição durkheimiana. Segundo a autora (2001, p. 11), "trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social".

O movimento de repensar o próprio conceito de socialização foi a tônica da constituição da Sociologia da Infância francófona e a partir da ideia de processos de socialização (Simmel, 1900; 1908; 1917), compreende-se a autonomia individual como um valor cultural, uma modalidade moderna de condução da vida de forma racional e determinada por elementos próprios; nesse sentido, o ser humano em sua integralidade é visto como um complexo de conteúdos, forças e possibilidades diversas; com base nos seus encorajamentos e interações do seu "estar-no-mundo mutante" socializa-se, assim modela-se como uma forma diferenciada e com fronteiras definidas.

Sirota elenca alguns que são considerados indispensáveis ao conceber teoricamente esta categoria geracional, são eles:

A criança é uma construção social.

A infância é compreendida como uma construção social. Desse modo, ela fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana.

A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades.

> Essa desnaturalização da definição, sem, contudo, negar a imaturidade biológica, enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância na dimensão tanto diacrônica quanto sincrônica e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período da vida.
>
> A infância é, pois, considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade.
>
> A infância se situa pois como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, como a juventude ou a velhice, já que é uma forma estrutural que jamais desaparece, não obstante seus membros mudem constantemente e, portanto, a forma evolua historicamente.
>
> As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir [...] são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização.
>
> A infância é uma variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno, articulando-a às variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico. (Sirota, 2001, p. 18-19)

Prout (2010) declara haver dois elementos-chave na Sociologia da Infância, a ação das crianças e a ideia de infância como uma estrutura social. Estes itens vieram diretamente da Sociologia moderna, em uma forma mais ou menos idêntica. Isso levou a alguns estranhos paradoxos. Ao mesmo tempo em que a teoria social se ajustava à modernidade tardia descentrando o sujeito, a Sociologia da Infância valorizava a subjetividade das crianças. Desta forma, estabeleceu-se então, ela própria, dentro, e não além das oposições dicotomizadas da

Sociologia moderna. Há três exemplos de dicotomias que podem ser ressaltados: crianças como atores *versus* infância como estrutura social; infância como constructo social *versus* infância como natural; e infância como ser *versus* infância como devir.

O primeiro exemplo de um dualismo problemático situa-se entre infância como parte da estrutura social e crianças como atores (Prout, 2010). Em geral, a infância como estrutura social tem a ver com a padronização em larga escala da infância de uma determinada sociedade. Contudo, esses padrões explicam a ação dos atores individuais e coletivos, entretanto, é preciso tentar compreender como um padrão de atividade atinge larga escala ou, inclusive, como alcança a estabilidade implícita na metáfora da "estrutura".

O segundo exemplo de dicotomias na Sociologia da Infância pode ser compreendido melhor por meio de um exame crítico da infância como uma construção social e evitar a separação radical entre cultura e natureza (Prout, 2010). Nos estudos da infância no século XX, havia uma oscilação entre, de um lado, a perspectiva da natureza relacionada à ciência, biologia e medicina, e, de outro, a abordagem voltada para a cultura, humanidades, aspectos sociais e históricos (Prout, 2019). Somente no final do século XX, os estudos sobre a infância receberam, de maneira involuntária, a contribuição de autores como Latour (1993), Deleuze e Guattari (1997) e De Landa (1997), que introduziram linguagens teóricas capazes de refletir o caráter híbrido da infância, em parte natural e em parte social que aproxima cultura e natureza. Tal período histórico testemunhou, portanto, um colapso desta dicotomia entre cultura e natureza para a mentalidade moderna. Algumas versões são claramente idealistas sobre a infância, enquanto outras simplesmente silenciam sobre os componentes materiais da vida social. Na melhor das hipóteses, há uma equivocada e difícil omissão sobre a materialidade, seja ela pensada como natureza, corpos, tecnologias, artefatos ou arquiteturas. Como menciona Donna Haraway (1991), a criança sempre contestou essa dicotomia - sendo indiscutivelmente tanto um ser social quanto biológico, englobando aspectos culturais e naturais, mas não podendo ser reduzida a um desses elementos.

O terceiro exemplo indica que a Sociologia da Infância deve reconhecer igualmente o ser e o devir, pois, essa oposição já fez algum sentido do ponto de vista das sociedades modernas, mas, tornou-se insustentável em face das mudanças recentes no emprego e na família (Prout, 2010). Nesta perspectiva é preciso considerar que ao distinguir, de forma essencialista, as crianças como seres "de direito próprio", a nova Sociologia da Infância corre

o risco de endossar o mito da pessoa autônoma e independente, ou seja, apenas o ser e não o devir.

Para Deleuze e Guattari “devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a parecer, nem ser, nem equivaler, nem produzir” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 16). O devir-criança nos instala no distanciamento de qualquer forma adulta, familial, os quais não nos limita a um ser único, a um período da infância, tampouco a um modo evolutivo de pensar sobre a vida, aquele que conduz à idade adulta e que, portanto, olha para as outras “fases” como incompletas.

> Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância à uma significação única, à verticalidade de uma única ereção. (Schérer, 2009, p. 197)

Para Deleuze e Guattari (1997) o devir-criança é entendido como “forma substantiva de um estado”, indicando uma condição ou situação, ou seja, o processo de se tornar criança; e como “forma ativa de um verbo”, neste caso o "devir" funciona como um verbo que expressa a ação de transformar-se ou tornar-se algo. Assim, o termo "devir-criança" engloba tanto a ideia de uma condição que está em processo de formação quanto a ação de se transformar, refletindo a dinâmica de mudança e desenvolvimento na trajetória de crescimento de uma pessoa.

A partir de estudos sociológicos, pensar a infância latino-americana, Sul Global, pressupõe considerar algumas características centrais que impactam e modificam a experiência da infância nos países que o compõem. Conhecido como continente da desigualdade social, pode ser demarcado por: uma limitada possibilidade de participação socioeconômica e cultural dos grupos menos favorecidos; situações de discriminação, segregação e subordinação identificadas nos contextos sociais; grupos submetidos e grupos dominantes com notável capacidade de reprodução intergeracional; desigualdade ligada ao colonialismo e a globalização (Alvarado & Llobet, 2013; Voltarelli & Nascimento, 2019).

Conforme Cohn e Szulc, (2012), a grande diversidade do Sul Global, seus diferentes países e diversas histórias, está mergulhada em uma variedade de contextos mesclando

linguagens, trajetórias políticas, econômicas sociais e composições étnicas, que afetam a vida das crianças.

Para identificar as construções das infâncias implica localizar os estudos e as análises das sociedades em que as crianças vivem, para compreender o que significa viver a infância em cada uma delas. Ou seja, é preciso explorar o relacionamento entre infância e o espaço histórico e conceitual onde as crianças vivem. É nessa perspectiva que se consideram as especificidades demográficas, econômicas, sociais e culturais dos países da América do Sul como impactantes na vida das crianças e buscam-se indicativos da configuração da infância nesses países.

Ao considerar que o campo da sociologia da infância tem produção internacional e que pesquisadores e diferentes países têm apresentado suas pesquisas em congressos e publicado seus trabalhos em livros ou periódicos específicos da área, verifica-se que há pouca informação sobre estudos da infância na América do Sul.

Percebe-se um aumento das produções e das publicações sobre o tema da infância pela ótica dos cientistas sociais, que tem-se atentado ao novo paradigma, investigando novas formas de olhar para a infância e as crianças. Os referenciais do campo da sociologia da infância mais utilizados pelos autores são: James; Prout; Muñoz; Corsaro; Qvortrup; Christensen; James, Jenks, Prout; Mayall; Alanen; Alderson; Sarmento; Morrow; Richards; Frones; Sirota. Cabe destacar referências a pesquisadores da infância latino-americanos: Alvarado; Bustelo; Cohn; Cussianovick; Llobet; Rizzini; Szulc; Vergara. Do campo da sociologia podem ser encontradas referências a Adorno; Bauman; Berger; Luckmann; Bourdieu; Foucault; Giddens; Goffman (Voltarelli, 2017).

Nos trabalhos analisados por Voltarelli (2017), os principais conceitos localizados nas publicações, que se relacionam com a sociologia da infância são nomeadamente agência, ator social, bem-estar, cidadania, competência, crianças, crianças em situação de rua, crianças focalizadas nas pesquisas, crianças que trabalham, desaparecimento da infância, direitos, escola, escolarização, estrutura, estudos da infância, etnia, família, gênero, geração, idade, infância, jogo entre pares, mundo social, participação, pobreza, políticas culturais da infância, ponto de vista das crianças, protagonismo, proteção, representação, saúde, socialização, voz das crianças e vulnerabilidade.

Até a década de 1980, no Brasil, pode-se reconhecer que o destaque à infância pobre, abandonada, em situação de risco ou delinquência, ou em condição de trabalhadora,

predominou nas Ciências Sociais, constituindo o discurso e as políticas voltadas para "o menor" (Alvim & Valladares, 1988; Castro & Kosminsky, 2010). Paralelamente, também foram produzidos estudos sobre evasão e repetência escolar, focalizados nas crianças pobres e com estudos sobre o desenvolvimento infantil na escola, a tomar o "aluno" como referência, realizados numa convergência entre Educação e Psicologia.

A promulgação da Constituição Federal brasileira, em 1988, a elaboração e publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, como lei federal, e a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança promoveram uma nova maneira de conceber a infância, como parte do processo de redemocratização do Brasil. Foi ampliada a compreensão das crianças como sujeitos de direitos, o que provocou uma produção significativa de pesquisas, realizadas em várias áreas disciplinares, como Serviço Social, Educação, Psicologia, Direito, Saúde Pública, Artes, além das Ciências Sociais.

Nos anos 2000, começam a surgir publicações referentes à área da Antropologia da Criança (Cohn, 2005b; Nunes, 1999; Silva, 1987; Silva et al., 2002) e por historiadores (Freitas, 1997; Marcilio, 1998; Priore, 1999; Venâncio, 1999). Em relação à Sociologia da infância, uma primeira referência brasileira foi a publicação de dois artigos de Quinteiro (2002a; 2002b), sobre a emergência do campo, posteriormente foi lançado um primeiro dossiê, organizado por Delgado e Müller (2005), pesquisadoras brasileiras, com textos de autores internacionais. O estudo de Nascimento (2013) junto a outras pesquisadoras constata que a Sociologia da Infância se constituiu no Brasil principalmente em sua interface com a Educação, especialmente a Educação infantil.

2.3 - Culturas de infância

A análise das culturas infantis e suas articulações com as instituições para a infância, especialmente a escola, constitui hoje um tema de muita relevância nos estudos educacionais e sociológicos da infância no plano internacional. Este tema se aproxima da investigação proposta por conceber a infância como objeto de estudo sociológico situando-o nas correntes sociológicas com perspectivas estruturalista e interpretativa (Corsaro, 1997). A estruturalista coloca a ênfase na infância como categoria geracional e procura, numa perspectiva predominantemente macro-estrutural, compreender como a infância se relaciona, diacrônica

e sincronicamente, com as outras categorias geracionais, considerando indicadores predominantemente demográficos, econômicos e sociais, e de que modo essas relações afetam as estruturas sociais, globalmente consideradas; bem como a corrente de feição interpretativa, a qual enfatiza a ideia de que as crianças são simultaneamente, atores sociais e agentes culturais, esta concepção, todavia, contrapõe-se à concepção dominante da infância.

Corsaro (1997) estabelece uma relação entre as perspectivas micro e macro-estrutural, salientando a agência das crianças na sua produção e participação nas suas próprias e únicas culturas de pares. Estas culturas de pares resultam da apropriação criativa que as crianças efetuam da informação do mundo adulto para se direcionarem aos seus próprios interesses enquanto grupo de pares. Por outro lado, de acordo com a noção de reprodução interpretativa, argumenta que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas também contribuem ativamente para a reprodução e mudança cultural.

As ideias que a sociedade construiu sobre a infância ao longo do processo histórico, bem como a distribuição dos papéis sociais e as regras sociais para regular as gerações se transformam ao longo do tempo, contudo, há um ponto em comum na representação da infância que permanece até os dias atuais, é a negatividade instituinte (Sarmento, 2005a) atribuída aos conteúdos biológicos e simbólicos relacionados com a criança, bem como, pela ausência da linguagem e, na modernidade, a infância se consagrou a como a idade da não-razão.

Os novos estudos da infância propõem uma nova interpretação sobre a criança de forma a situá-la e identificá-la a partir das suas especificidades, das características que a distinguem de uma pessoa adulta, assim, compreender que, mesmo pertencendo a classes sociais, gêneros e culturas diferentes, tem um elemento em comum (Sarmento, 2005a). Nessas interpretações, a infância é considerada como uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Os estudos das culturas da infância encontram seu problema fundamental na investigação da sua autonomia em relação aos adultos, pois, concebe-se que as crianças, nas suas interações, têm seus modos próprios de ação em processos significativos e genuínos. Segundo Sarmento (2005a), elas são capazes de produzir conhecimentos, passíveis de serem

interpretados a partir dos conceitos sociológicos, pois, radica na sociedade e na história, de forma relativamente independente dos adultos.

As culturas da infância são passíveis de serem investigadas, se efetivamente se considerar a construção social da infância, ou seja, se analisarmos as condições sociais em que as crianças vivem e interagem. Isto implica considerar a cultura especificamente infantil e a da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente molda uma à outra, neste caso, as culturas infantis são enquadradas a partir dos modos de vida dos adultos.

Para Sarmento (2005a), refletir sobre as culturas da infância implica considerar a hegemonia da globalização e sua influência sobre a lógica de mercado na educação. Nesse sentido, a política educativa tem sido fértil na análise das articulações entre a globalização econômica e cultural e a expansão e gestão da crise educacional, e sua interferência na "administração simbólica" (Sarmento, 2005a) da infância, pautada na corrente academicista e disciplinadora.

A incorporação do discurso desenvolvimentista na administração simbólica da infância e da educação constitui mesmo o essencial do discurso legitimador dominante da ação educativa, embora esteja desligada das condições estruturais; essa dimensão de educação só pode fazer sentido se as populações escolares forem concebidas como parceiras ativas no seu próprio processo de emancipação (Sarmento, 2005a). Não há, porém, possibilidade da produção do dialogismo cultural sem que a escola se torne permeável à influência cultural das suas comunidades de inserção.

Torna-se, então de fundamental importância o aprofundamento da investigação em infâncias e crianças no campo das Ciências Sociais e Humanas e considerar toda a sua complexa multiplicidade, bem como propor compreender a evolução do objeto e do olhar sobre a infância, localizadas em diversos espaços sociais, que, muitas vezes, tem roubado o seu direito de brincar e ser criança. Esta perspectiva investigativa possibilita ampliar a produção de conhecimento no campo da análise das representações sociais das crianças e estabelecer novos modos que permitam observar, ouvir e interpretar as vozes da infância, recentemente registradas por pesquisadores em diferentes campos do conhecimento e das práticas sociais.

A brincadeira, portanto, é um elemento inerente à relação entre a criança e o mundo, na qual pressupõe a interação dela com os objetos culturais, entre si e delas com os adultos.

São diversas suas formas de brincar, sejam elas, solitariamente, em grupo, entre crianças de idades diferentes e entre adultos e crianças. Nesse sentido, o ato de brincar é um direito fundamental, que implica em estabelecer sua agência através da participação ativa e da colaboração para a organização das práticas sociais e da produção cultural, em especial as culturas infantis.

Nesse contexto, encontramos a brincadeira tradicional infantil, que "[...] é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer." (Kishimoto, 1993, p. 16). Ela apresenta-se como parte constituinte da cultura de um povo, isto é, através da expressão oral, é transmitida de geração em geração. É uma manifestação espontânea da cultura popular e tem a função de perpetuar a cultura infantil. Dessa forma, é um elemento importante no desenvolvimento de formas de convivência social. "A tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como a Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaio, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma" (idem, p. 15).

No plano social, a convivência com pessoas e objetos culturais, inevitavelmente insere a criança na sociedade. Ao brincar a criança traz para o seu cotidiano situações da vida real, dos adultos. "[...] As crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma, seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo" (Benjamin, 1984, p. 70).

De acordo com Brougère (2000, p. 9), a brincadeira é "[...] caracterizada pela possibilidade de a criança ser o sujeito ativo, numa situação sem consequências imediatas e incertas quanto ao resultado". A criança interage socialmente através das brincadeiras, esta, não precisa ser planejada com objetivos futuros, pois, a criança necessita dela para se desenvolver no momento presente.

As culturas infantis exigem, certamente, uma perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade para serem, efetivamente, compreendidas. A sociologia, em meados dos anos de 1980, procurou conhecer as crianças pelo contato direto com elas e por sua condição social específica, assim, construir seus "próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas" (Sarmento, 2008, p. 18). Contudo, no que tange às culturas infantis, observam-se, diferentes acepções: as culturas elaboradas por adultos, tendo em vista a transmissão para as crianças, ou seja, cultura para as

crianças e cultura sobre as crianças, e, por outro lado, as culturas elaboradas pelas crianças, de forma protagonizada.

Em situações de brincadeiras, as crianças desenvolvem um papel ativo nas tomadas de decisões sobre suas ações e também em outras situações do cotidiano, quando meninos e meninas exigem ser levados em consideração. De acordo com Tomás (2007), para uma participação ativa, é necessário considerar as crianças como atores sociais que possuem interesses, competências e necessidades, conhecendo-as em suas dimensões culturais, sociais, econômicas, promovendo possibilidades para que as crianças exerçam uma ação social importante. Para Trevisan (2012), é necessário promover experiências que permitam o reconhecimento da cidadania da infância enquanto coletivo, permitindo, assim, que essas experiências sejam significativas, tanto para as crianças quanto para os adultos. Essa autora aponta que, mesmo que não ocorra a participação das crianças a todo momento, e que elas encontrem dificuldades na tomada de decisões, é importante criar instrumentos com diferentes estratégias que correspondam a seus desejos e expectativas para que elas sintam que suas vozes foram ouvidas.

Ao brincar em interação com outras crianças podem desenvolver coletivamente uma consciência sobre as características de vida que compartilham, bem como seu direito de serem respeitadas como seres humanos e como sujeitos capazes de tomar decisões. Liebel (2000) relaciona o papel da criança com a categoria de sujeito social. Nesse sentido, ser protagonista de sua própria vida não significa apenas que a criança desempenhe um papel econômico ou assuma responsabilidades, mas o faça a partir de sua própria decisão, mas, em condições concretas, assim, desenvolver uma vida digna. A participação é uma condição necessária para a vida em comunidade, segundo Gaitán (2015), participar é tomar parte em algo, é também compartilhar ideias, opiniões, portanto, a participação de meninos e meninas ocorre de fato em múltiplas circunstâncias do cotidiano, tanto no seu comportamento na família e na escola, como nas brincadeiras e nas atividades culturais.

Sarmento (2004), ao buscar explicar os processos de constituição das culturas infantis, destaca quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Interatividade: O universo infantil é bastante diversificado, pois as crianças interagem com diversas realidades que lhes permitem assimilar valores e estratégias essenciais para a construção de sua identidade individual e social. Esse processo é influenciado pela família,

pelas relações na escola, pelas interações com os colegas, pelas conexões comunitárias e pelas atividades sociais que realizam, tanto em ambiente escolar quanto em tarefas familiares. A aprendizagem ocorre de forma interativa; principalmente, as crianças se desenvolvem ao interagir com outras crianças em espaços de compartilhamento coletivo.

Ludicidade: A ludicidade é uma característica essencial das culturas infantis. Embora brincar não seja algo exclusivo das crianças, mas sim uma atividade inerente ao ser humano e uma das suas interações sociais mais relevantes, as crianças se dedicam ao brincar de maneira contínua e apaixonada. Diferente dos adultos, que tendem a separar o brincar das atividades sérias, para as crianças, brincar é uma das suas ocupações mais importantes.

Fantasia do real: O "mundo da imaginação" é fundamental para que a criança construa sua percepção do mundo e atribua significados às coisas. Contudo, a expressão "faz de conta" não é a mais adequada para descrever a maneira como as crianças reinterpretam a realidade imediata e a recriam de forma criativa através do imaginário, seja ao trazer situações e personagens fantásticos para o seu dia a dia, seja ao interpretar de maneira lúdica os eventos e circunstâncias que vivenciam.

Reiteração: A não literalidade se complementa com a não linearidade do tempo. O tempo da criança é cíclico, constantemente repleto de novas possibilidades, um tempo que não pode ser medido e que pode ser reiniciado e repetido a qualquer momento. A criança desenvolve seus fluxos de (inter)ação em uma cadeia potencialmente infinita, onde articula práticas ritualizadas, propostas de continuidade ou rupturas que surgem e são rapidamente integradas. Nesses fluxos, as rotinas de ação se estruturam e reestruturam, os protocolos de comunicação são estabelecidos, as regras ritualizadas dos jogos e brincadeiras são reforçadas, e a habilidade de interação é adquirida: segredos são compartilhados, sinais codificados da vida em grupo são decifrados e pactos são formados.

A análise das culturas da infância, nos convida a refletir sobre a importância de considerar o contexto social e histórico em que as crianças estão inseridas. Reconhecer que as culturas da infância são dinâmicas e contidas socialmente nos permite compreender melhor as realidades das crianças e a importância de suas vozes nas discussões sobre educação, direitos e desenvolvimento humano.

CAPÍTULO 3

A INFÂNCIA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

3.1 - Globalizações

Devido à sua complexidade, diversos pesquisadores defendem que a expressão "globalizações" é mais apropriada para caracterizar os múltiplos processos em jogo (Santos, 2001; Ferreira & Scherer-Warren, 2002). A globalização não é uniforme nem segue uma trajetória linear, constituindo um espaço dinâmico repleto de conflitos, divisões e desigualdades. Como aponta Canclini (1999), o entendimento sobre a globalização se compõe de uma série de narrativas que são fruto de aproximações parciais e, muitas vezes, contraditórias.

A Segunda Modernidade está marcada por incertezas (Beck 1999), ou caracterizada por uma Modernidade Líquida (Bauman, 2001), pois, as certezas que por tanto tempo orientaram e organizaram o sistema-mundo perdem seu lugar em decorrência da instabilidade, da flexibilidade, da reestruturação. Na contemporaneidade, as relações se estabelecem em uma "sociedade de risco" (Beck, 1999), fora de controle, onde as situações vividas e as realidades apresentadas são marcadas pela imprevisibilidade, o que dificulta a tentativa de projetar, a longo prazo, imagens ou configurações de mundo. O processo de globalização configura-se como o grande anunciador destes novos tempos.

A globalização é um processo histórico que promove maior integração social, cultural e econômica entre os povos do mundo. Giddens (1990) define globalização como "a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice versa" (p. 64). Para Beck (1999) a globalização diz respeito aos processos de interferência dos atores transnacionais na soberania, identidade, redes de comunicação, orientações e aumento do poder sobre os Estados nacionais.

As tentativas de teorização da globalização (Beck, 1999; Featherstone, 1990; Robertson, 2000; Waters, 1995) ao analisar os diferentes vínculos e conexões que

transcendem o Estado-nação e cria o sistema mundial tomam a atenção das ciências sociais. Alguns campos ainda se ocupam com a questão da periodização do início da virada global, mas o principal debate sobre tal assunto refere-se ao fato de que o alcance e a intensidade dos processos de inter e transnacionalização ganharam significativo aumento nas últimas décadas, com o resultado de que uma civilização universal está ao ponto de eclodir. Objetivamente, os sistemas culturais, políticos e econômicos estão intensamente interconectados e interdependentes; subjetivamente, ampliou-se a consciência do mundo como um todo. Enquanto os produtos da mídia circulam em uma arena internacional, a humanidade está apta, em um sentido, a observar a si mesma em tempo real.

A globalização é conceituada por Santos (2001), a partir de três formas de percepção: a primeira seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; a segunda seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e a terceira, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização.

O mundo globalizado, visto como fábula, apresenta como verdade um certo número de fantasias, cuja repetição, a partir da máquina ideológica, feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema que na atualidade sustenta as ações preponderantes da sociedade. Por exemplo, ao falar em aldeia global faz-se crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. Outro mito trata da ideia do encurtamento das distâncias, para aqueles que realmente podem viajar, também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão.

A globalização implica considerar a morte do Estado, contudo, observa-se o seu fortalecimento para atender as demandas financeiras, econômicas e outros grandes interesses internacionais, em detrimento da valorização das necessidades das populações mais pobres cuja vida se torna mais difícil. A globalização como fábula de perversidade (Santos, 2001), é a que realmente está inscrita no mundo como ele é, pois, se impõe como perversa para a maior parte da humanidade. Na atualidade observa-se o desemprego crescer e tornar-se crônico; a pobreza aumentar e as classes médias perderem em qualidade de vida; uma desvalorização dos salários, com tendência a baixar cada vez mais e a fome e a pobreza acometerem milhões de pessoas no mundo inteiro. A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas.

Há implicações da globalização na organização social, política e econômica com efeitos potencialmente negativos, especialmente no que diz respeito ao aumento da violência e do conflito social. Conforme diz Appadurai (2013), ela influencia a organização de Estados, mercados e ideias no que se refere ao comércio e a governança, ampliando as condições de violência em larga escala porque produz um potencial curso de colisão entre as lógicas da incerteza e da incompletude. As forças da globalização produzem condições para o aumento da incerteza social (Beck, 1999) em larga escala, quanto às fronteiras tradicionais de soberania e controle econômico e também do atrito da incompletude, produzido no trânsito entre as categorias sociais de "maioria" e "minoria". Ao acelerar a circulação de ideias, pessoas e recursos, aumenta a complexidade social. Essa complexidade pode gerar insegurança e ansiedade, fomentando conflitos entre grupos majoritários e minoritários, muitas vezes por questões de identidade, acesso a recursos ou reconhecimento social.

A mudança na organização social e política, aliada às rápidas trocas culturais e econômicas, pode gerar tensões e conflitos. A globalização, ao desafiar estruturas tradicionais, potencializa situações de violência, que é o caminho para o genocídio de determinados grupos sociais (Appadurai, 2013), tal como se observa a ocorrer em diversas comunidades indígenas, sobretudo quando há resistência a adaptação às novas condições globais.

É importante considerar que a globalização não é um processo linear, tampouco consensual, mas um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro. As condições impostas pelos agentes transnacionais têm efeitos degradantes em Estados Nação economicamente frágeis. Nesse sentido, as desigualdades ocorridas em diversos países, especialmente os localizados no Sul Global, possuem diversas dimensões (política, econômica, social, entre outras), embora a econômica seja sempre a mais destacada de todas elas. Nesse contexto de polarização mundial, ocorre uma desconexão forçada das diversas periferias do sistema-mundo, com a perda de espaço na economia mundial. Isso intensifica a dependência econômica de uns em relação a outros e promove distintos padrões de bem-estar no mundo, uma assimetria de poder tanto em termos de direitos quanto de capacidades epistemológicas.

Entre as denominações utilizadas para referir-se ao lugar das nações não centrais na ordem geopolítica contemporânea destaca-se a noção de Sul Global. Essa noção é parte do processo de construção política do Sul, e seu emprego foi impulsionado pelas transformações

geopolíticas e econômicas na ordem mundial. A noção de Sul Global tem sido amplamente discutida, e parece proceder, já que não indica categorização geográfica estrita, mas se refere, sobretudo, ao conjunto mundial de desigualdades econômicas que tem alguma coerência cartográfica (Rigg, 2007). A noção de Sul Global emerge frente a reconfigurações recentes da economia política e geopolítica globais, e ainda que esse termo esteja sujeito a ressignificações ao longo do tempo, dado o dinamismo das mudanças na geopolítica, a noção parece pertinente por indicar uma relação entre diferentes e desiguais partes do globo (Dirlik, 2015). Em parte, há uma heterogeneidade do conjunto chamado Sul Global, já que algumas nações do Sul puderam se inserir com mais êxito que outras na economia capitalista internacional, ainda que, internamente, tenham mantido enormes disparidades entre grupos de pessoas. São nações cujas "elites, às vezes ínfimas, vivem e desfrutam de direitos e condições materiais e simbólicas como nos países do Norte, embora a maioria da população viva em condições de degradação, desamparo e desassistência" (Castro, 2021, p. 25). Estas "ilhas" de conforto e bem-estar atestam a condição neocolonial dos países do Sul Global cuja condição de "colonialidade" (Quijano, 2005) parece preservada.

A globalização é um processo que apresenta diversas influências externas para as diferentes nações, as quais interferem na vida dos seus cidadãos de maneira intensiva, afeta também o contexto cotidiano onde a criança cresce e interage com a sociedade. Ao atingir este cotidiano, age sobre as dinâmicas sociais e culturais em que a mesma está inserida, intensificando as diferenças entre as formas de vivenciar a infância nos diferentes espaços mundiais.

3.2 - A globalização e a infância

O que se afigura hoje como "[...] traço mais marcante da infância é a mudança e pluralização das suas identidades por efeito da globalização" (Sarmento, 2001, p. 15), pois as interações globais contribuem para a estruturação de uma visão de globalização da infância. Contudo, ao tentar unificar a infância do "Mundo Maior" e "Mundo Minoritário", ou Sul e Norte Global (Punch, 2016), não garante que as diferenças e desigualdades existentes no cotidiano das crianças do mundo inteiro deixem de existir e de intensificar-se.

A globalização, como um fenômeno com múltiplas dimensões, tem afetado de maneira significativa a infância em diversas partes do mundo. Os debates sobre esse processo têm, cada vez mais, incluído a dimensão cultural, com foco em questões de identidade, em vez de se concentrarem nas diferenças (Fraser, 2002). No contexto da infância, isso se manifesta nas batalhas por reconhecimento promovidas por movimentos internacionais dedicados aos direitos da criança. Esses movimentos se destacam por sua diversidade e variedade de enfoques, que vão desde iniciativas claramente voltadas para a emancipação, até aquelas que são totalmente reprováveis.

A maior parte da população mundial enfrenta as repercussões de uma "globalização não reflexiva" (Santos, 2001, p. 59), onde muitas crianças são privadas das condições básicas para levar uma vida digna. As desigualdades que atingem as crianças representam, de fato, uma manifestação da opressão e da exclusão. O grau de desenvolvimento social é fundamental para o bem-estar geral, incluindo o das crianças (Canclini, 1999; Qvortrup, 2005), mas as disparidades sociais persistem até mesmo em países mais abastados. É necessário ter cautela ao avaliar os impactos da globalização, reconhecendo que as desigualdades não foram originadas por ela, mas sim exacerbadas. A globalização pode ser responsabilizada pelo "processo de marginalização de amplas parcelas da população" (Hespanha, 2001, p. 167) e pelo aumento das desigualdades decorrentes do capitalismo globalizado. Contudo, as crianças não são meras vítimas desse processo; elas mostram resiliência e desenvolvem estratégias de sobrevivência, tanto de forma individual quanto coletiva (Bissell, 2001).

A situação global da infância é complexa. Enquanto alguns indicadores mostram melhorias, outros revelam retrocessos. Observa-se o avanço registrado: a taxa de mortalidade entre crianças com menos de 5 anos reduziu em 60% nos últimos 30 anos, enquanto a desnutrição teve uma diminuição de 45%. Mesmo com os desafios enfrentados durante a pandemia, o aumento na cobertura das vacinas salvou um número imenso de vidas – estima-se que 31 milhões de vidas foram salvas apenas com as imunizações contra o sarampo.

Entretanto, ainda estamos em um mundo onde a vida das crianças é severamente afetada por guerras, conflitos e violência – como ocorre na República Democrática do Congo, Gaza, Haiti, Líbano, Mianmar, Sudão, Ucrânia e em outros lugares. A relação de locais é lamentavelmente extensa. Além disso, continuamos a enfrentar uma realidade em que muitas crianças enfrentam a pobreza e a discriminação, enquanto mulheres e meninas sofrem com a

violência de gênero e sexual, sendo negadas oportunidades que lhes permitiriam atingir seu pleno potencial.

Estima-se que 333 milhões de crianças em todo o mundo vivam em situação de pobreza extrema. As crises acumuladas dos impactos da Covid-19, os conflitos armados, as mudanças climáticas e choques econômicos, impactam negativamente na melhoria da condição de vida da população infantil no mundo, conforme explicou a diretora-executiva do Unicef, Catherine Russell, em uma reportagem publicada[4] no ano de 2023. O noticiário divulga que a África Subsaariana detém a maior quantidade de crianças vivendo em extrema pobreza e responde pelo maior aumento na última década, saltando de 54,8% em 2013 para 71,1% em 2022. Na mesma reportagem, o diretor global do Banco Mundial para Pobreza e Equidade, Luis-Felipe Lopez-Calva, disse que um mundo onde as crianças são "privadas não apenas de necessidades básicas, mas também de dignidade, oportunidade ou esperança, é simplesmente intolerável".

Referente aos impactos da Covid-19, o relatório do UNICEF publicado em 2021, informa que, na população infantil em todo o mundo, os transtornos mentais representam uma causa relevante e frequentemente negligenciada de sofrimento, afetando a saúde e a educação de crianças e jovens, além de prejudicar sua capacidade de alcançar todo o seu potencial. A OMS - Organização Mundial da Saúde estima que mais de 13% dos adolescentes entre 10 e 19 anos tenham um transtorno mental diagnosticado. Isso equivale a 86 milhões de adolescentes de 15 a 19 anos e 80 milhões de adolescentes de 10 a 14 anos. Entre esses, 89 milhões são meninos e 77 milhões são meninas nessa faixa etária. As taxas de prevalência de transtornos diagnosticados são mais elevadas nas regiões do Oriente Médio e Norte da África, América do Norte e Europa Ocidental. A ansiedade e a depressão representam aproximadamente 40% desses transtornos mentais diagnosticados, enquanto os demais incluem transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtorno de conduta, deficiência intelectual, transtorno bipolar, transtornos alimentares, autismo, esquizofrenia e diversos transtornos de personalidade (Unicef, 2021).

O referido relatório informa também que o suicídio ocupa o quinto lugar entre as principais causas de morte entre adolescentes de 10 a 19 anos. Para a faixa etária de 15 a 19 anos, é a quarta causa mais frequente de óbitos, seguindo acidentes de trânsito, tuberculose

[4] Ver: https://veja.abril.com.br/mundo/onu-333-milhoes-de-criancas-vivem-em-situacao-de-pobreza-extrema

e violência interpessoal. No caso das meninas de 15 a 19 anos, representa a terceira principal causa de morte, enquanto para os meninos nessa mesma faixa etária, é a quarta.

A infância também é afetada por conflitos armados. O último ano apresentou índices alarmantes de violência contra crianças em contextos de conflitos armados[5], com um aumento de 21% nas violações graves, tais, como, como mutilações, agressões sexuais, recrutamento de menores, ataques a escolas e hospitais, sequestros e bloqueios de ajuda humanitária. Os dados indicam que houve 32.990 violações graves verificadas envolvendo 22.557 crianças. Os locais com o maior número de casos incluem Israel e os Territórios Palestinos Ocupados, a República Democrática do Congo, Mianmar, Somália, Nigéria e Sudão, conforme consta no relatório Assembleia Geral do Conselho de Segurança das Nações Unidas (Nações Unidas, 2024).

De acordo com as informações apresentadas no referido relatório, as crianças sofreram com a violação explícita de seus direitos e das proteções asseguradas pelo direito internacional humanitário e de direitos humanos, incluindo o direito à vida, que resultou em 11.649 crianças mortas e mutiladas. Esse número representa um aumento de 35% em comparação ao relatório do ano anterior e é a maior violação registrada (Nações Unidas, 2024).

Em 2023, cerca de 5.300 crianças perderam a vida em conflitos armados, o que equivale a quase 15 mortes diárias. Além disso, foram relatados o recrutamento e uso de 8.655 crianças, além do sequestro de 4.356. No contexto de Israel e Palestina, um dos aspectos destacados na análise é a inclusão das forças armadas e de segurança de Israel na lista de atores estatais que cometeram graves violações que impactaram crianças em situações de conflitos armados. Com o início do conflito na Faixa de Gaza em outubro de 2023, a ONU registrou mais de 8.000 violações graves envolvendo cerca de 4.300 crianças. As vítimas incluem 113 israelenses e 4.200 mil crianças palestinas, tanto em Gaza quanto na Cisjordânia (Nações Unidas, 2024).

A crise em Cabo Delgado, no norte de Moçambique, é mencionada, com a ONU verificando 153 violações graves contra 108 crianças, a maioria delas meninas. Entre os crimes estão recrutamento, mortes, mutilações, violência sexual, ataques a hospitais e sequestros,

[5] Ver: https://news.un.org/pt/story/2024/06/1833136

cometidos por grupos armados, pelas Forças Armadas moçambicanas e pela Unidade de Intervenção Rápida da Polícia (Nações Unidas, 2024).

A crise climática é um outro fator que impacta a população infantil. Estima-se que, nos últimos anos, aproximadamente 20.000 crianças por dia, em todo o mundo, foram deslocadas devido a inundações e tempestades exacerbadas pelas mudanças climáticas. Esses números tendem a aumentar, assim como os impactos devastadores das mudanças climáticas na saúde, no desenvolvimento das crianças e nas suas comunidades. O relatório da UNICEF, publicado no ano 2024 indica que as crises climáticas e ambientais se apresentam como uma das megatendências[6] que irá definir o futuro das crianças nos próximos 25 anos (Unicef, 2024).

No entanto, a maioria dessas crianças, nos próximos anos viverá em regiões muito mais vulneráveis a riscos climáticos e estarão expostas a ondas de calor extremas em países de alto risco. As mudanças climáticas afetam diretamente os padrões de migração e o crescimento urbano, enquanto a interação dessas com outras megatendências exerce um impacto indireto nas condições econômicas e nas decisões políticas que contribuem para a desigualdade.

A magnitude e a gravidade do problema são alarmantes. Aproximadamente 1.000.000.000 de crianças, quase metade da população infantil global, reside em países que enfrentam alto risco de perigos climáticos e ambientais. A poluição do ar é um dos principais fatores de risco para mortes de crianças menores de 5 anos, contudo, há outros: o acesso à água potável, que está cada vez mais ameaçado, especialmente para as crianças mais vulneráveis, ondas de calor, incêndios florestais, secas, tempestades tropicais e perda de biodiversidade representam riscos adicionais. Como resultado, poucas crianças no mundo estão livres das crescentes ameaças climáticas e ambientais (Unicef, 2024).

Não proteger as crianças das crises climáticas e ecológicas é uma violação de seus direitos, conforme afirmado pelo Comitê dos Direitos da Criança da ONU no Comentário Geral 26[7]. O Comitê reconhece os perigos climáticos e ambientais como uma ameaça urgente e

[6] Dentre a longa lista de forças e tendências que moldam o mundo, este relatório se concentra em três megatendências globais de longo prazo: demografia, crises climáticas e ambientais, e tecnologias de fronteira. Essas foram escolhidas porque a UNICEF e outros atores importantes – incluindo outras agências das Nações Unidas e analistas líderes do setor privado – acreditam que elas serão criticamente importantes para moldar o mundo para as crianças no próximo quarto de século. (...) Essas três megatendências terão impactos profundos e de longo prazo nas economias, sociedades e no planeta – e nas crianças do mundo. Sua convergência criará efeitos em cascata na sociedade e impactará outras tendências crucialmente importantes, como desigualdade, migração e urbanização. Por exemplo, mudanças demográficas e climáticas influenciam diretamente os padrões de migração e o crescimento urbano, enquanto a interação das três megatendências tem um efeito indireto nas condições econômicas e financeiras e nas decisões políticas que contribuem para a desigualdade. (Unicef, 2024, p. 2. Tradução nossa)

[7] United Nations Children's Fund, Child Friendly Cities and Communities Handbook, UNICEF, Geneva, 2018, p. 10.

sistêmica aos direitos das crianças e reafirma o direito das crianças a um ambiente limpo, saudável e sustentável.

Contudo, ainda existem desafios, como a exclusão das crianças das decisões e a continuidade das desigualdades. A infância é uma categoria social que é dependente, diversa e possui um futuro incerto, e sua proteção necessita de uma abordagem que leve em conta a variedade e a complexidade das realidades, tanto locais quanto globais. A globalização, de certa forma, promoveu uma uniformização das ideias sobre o que constitui a "infância ideal", mas é fundamental combater essa perspectiva e reconhecer a diversidade das infâncias (Archard, 1993). A violência, a pobreza e a exclusão permanecem como problemas globais que afetam milhões de crianças, exigindo ações coordenadas e políticas públicas eficazes.

A globalização também impactou a forma como a infância é socialmente construída. O conceito de "criança global" é considerado uma categoria questionável, uma vez que as infâncias são moldadas tanto em níveis locais quanto globais, interagindo de maneira complexa (Aitken, 2001). A concepção contemporânea de infância é moldada por fatores sociais e econômicos, e é fundamental levar em conta a diversidade das infâncias para evitar uma uniformização que desconsidere as particularidades locais (Prout, 2005). A Sociologia da Infância tem sido essencial na promoção de uma mudança de paradigma, reconhecendo as crianças como agentes sociais e a infância como uma categoria geracional (Qvortrup, 1995).

Se há uma proliferação de interesses científicos em torno da infância nos países industrializados, em avançado processo de globalização, evidencia-se também o crescimento dos paradoxos e ambiguidade entre o universo infantil e a sociedade adulta, enquanto categorias geracionais (Qvortrup, 1995). No Brasil, onde a globalização não é um processo alheio às sociedades indígenas, há uma luta constante por reafirmar as referências originárias.

3.3 - Efeitos do mercado global (económico e cultural) na infância, em uma lógica desenvolvimentista - criança e consumo

O desenvolvimento das Nações tornou-se um mantra evocado por grande parte da sociedade através da teoria do desenvolvimentismo, onde é necessário tornar-se humano a partir da gradual conquista de certas qualidades, nomeadamente: a racionalidade instrumental e discursiva, a autonomia, a independência psicológica e o controle intencional de emoções e os afetos (Castro, 2021). Este processo tornou-se uma teoria sofisticada da

constituição humana nos escritos de Jean Piaget (1928; 1932), na segunda metade do século XX. O teórico conceitualizou o desenvolvimento como o processo universal de aprimoramento da individualidade humana, em paralelo com a trajetória histórica da emancipação humana coletiva rumo ao controle de si e da natureza. Contudo, esta perspectiva está a transformar a natureza em algo sem qualidades a reduzir o homem a um determinado âmbito de virtudes racionais (Adorno & Horkheimer, 2002). Nesse entendimento, a aquisição total da condição de humano ocorre a partir da aquisição de um conjunto de conhecimentos e código moral para promover uma diversidade de práticas sociais e educacionais nas sociedades atuais. Nessa perspectiva, Castro afirma que:

> O desenvolvimento cunhou uma compreensão abrangente, uma visão de mundo, que direcionou uma trajetória desejável em duplo sentido: aquele que previa o percurso gradual da espécie humana ao se distanciar das espécies inferiores e aquele que previa o percurso em que os seres humanos tinham que ultrapassar suas próprias formas menores e menos complexas de existência, localizadas na infância. (Castro, 2021, p. 44)

Na sua condição atual de crianças, estão retiradas de parte importante das interações sociais e políticas de uma sociedade por serem consideradas emocional, moral e cognitivamente incompletas. Endossada pela psicologia do desenvolvimento, as crianças estão relacionadas com o que o adulto não é: irracional, imatura, dependente, impulsiva.

O estudo científico do desenvolvimento na infância tornou-se um paradigma da posição das crianças nas sociedades e têm moldado instituições adultocêntricas (Castro, 2012), especificamente, o desenvolvimentismo tem sido utilizado para valorizar um único tipo de humanidade a ser alcançada universalmente – aquele da racionalidade instrumental. O desenvolvimentismo impõe pensar a infância a partir de uma ideologia com dicotomias sobre o mundo das fantasias e desejos, bem como dos mundos culturais diversos, em termos de um antes e um depois ao longo de uma escala linear (Nandy, 2011), pois, há referências em modelos de adultidade.

Em diversas culturas, a ideia de progresso aproxima-se da ideia de desvalorização de práticas sociais diferentes que são vistas como tradicionalismo, subdesenvolvimento e primitivismo. Nesse sentido, a infância torna-se uma questão a ser disputada devido a sua posição central, tanto para preparar e acelerar processos de mudanças rumo ao que é

considerado o futuro, o único possível através do progresso; como para guardar, preservar e reproduzir os estimados valores e herança cultural de uma coletividade.

O dito progresso apresenta novas ondas econômicas e políticas no cenário mundial e os estudos da infância são interpelados pela necessidade de respostas aos questionamentos urgentes que os processos de globalização contemporâneos colocam para a produção das infâncias e na vida diária das crianças. A atenção dos pesquisadores foi atraída pela multiplicidade de mudanças sociais que abrangem uma vasta gama de novas formas de comunicação, disseminação de conhecimento e formas de consumo alavancadas pelo dinamismo dos mercados internacionais e pelos novos modos de produção capitalista.

As crianças, nesse contexto, aparecem como agentes dentro de ambientes de consumo, e constantemente alvo de pressões comerciais, manifestadas por meio de promoções e narrativas publicitárias. Como "consumidores", as crianças (ou representações discursivas delas) atraem a atenção de estruturas sociais, instituições e organizações de uma maneira que frequentemente excede a forma como são vistas quando são consideradas, por exemplo, como cidadãos. Cook afirma que:

> A grande mudança na comercialização da infância, aquele do qual as sociedades modernas não recuaram, envolve o reconhecimento cultural e o apoio institucional para crianças que são vistas como tendo algo de um direito social e com os meios para desejar bens e agir de acordo com aqueles desejos. (Cook, 2009, p. 333)

A mídia especializada, as redes de televisão, o design de espaços comerciais e embalagens de produtos, bem como publicações, destinos de férias e atividades de lazer em presentes, foram todos investigados, testados, promovidos e criados com o foco nas crianças (e, em certa medida, na formação dos pais). O consumo infantil vai além de compras isoladas e envolve uma interação significativa com o mundo; por isso, deve ser compreendido não apenas como ações isoladas, mas dentro de uma cultura de consumo mais ampla relacionada à infância. Além das campanhas publicitárias e das promoções, a estrutura do varejo está cada vez mais adaptada e reformulada para receber e acomodar a criança como consumidora, criando o que Leach (1993) denomina de um "universo infantil" de produtos.

A expressão "criança global", associada aos efeitos universalizados da economia global do final do século XX nas produções das infâncias ao redor do mundo, ganhou um *status*

autoevidente devido ao destino aparentemente inexorável infligido a todos os países, ao serem coagidos a participar da economia global de consumo e, consequentemente, a todas as crianças a serem cooptadas como consumidoras. A cultura do consumidor globalizado se apresenta a todas as crianças enquanto oportunidades de identificações globais – transnacionais – e "identidades coletivas", baseadas nos estilos de vida e nos hábitos de consumo de países do Ocidente desenvolvido. Tais oportunidades globais oferecidas às crianças de todo o planeta caracteriza-se em uma cultura dominante que proporciona sistemas de referência a partir dos quais as pessoas pensam, sentem e sonham e requer que os sujeitos se relocalizem frente a tais demandas (Hengst, 2005). São quase inevitáveis as induções de identificações das crianças pela cultura do consumo que se apresenta como cosmopolita, quando o global deixa para trás a cultura e os valores locais (Horschelmann & Schafer, 2005).

Com a força dos mecanismos de controle da indústria cultural exercida por grandes marcas como Disney, Mattel, YouTube, TikTok, entre outras, conforme analisado por Appadurai (2013), há uma significativa influência sobre o imaginário infantil. Isso ocorre no período da infância, criando, ao mesmo tempo, oportunidades de aprendizado e comunicação. Por outro lado, na esfera da globalização cultural, o aumento das interações interculturais e transculturais, assim como o surgimento de uma consciência cosmopolita (Tomás, 2006).

Personagens e animações frequentemente atuam como meios para atender a mercados e audiências transnacionais e globais (Cook, 2009). Os personagens de Vila Sésamo, por exemplo, que foram amplamente reconhecidos como programas "educativos" na televisão pública dos Estados Unidos, agora são transmitidos e adaptados para o idioma local e o contexto cultural em relação à mídia e à educação em mais de uma dúzia de países (Hendershot, 1998, pp. 179 - 186), acompanhados por uma crescente linha de produtos licenciados e extensões de marca. A adaptação de personagens e histórias aos gostos culturais locais é, em grande parte, responsável pelo sucesso extraordinário da franquia Pokémon, um produto japonês, desde o final dos anos 1990 nos Estados Unidos (Allison, 2006).

O advento da criança consumidora, conforme Cook (2004; 2009), está associado a um movimento maior em direção à emancipação das crianças na cultura ocidental, no qual a criança se apresenta como ativa, autônoma em suas escolhas, no que tange a escolha associada a aquisição de bens e produtos. Assim, é até capaz de influenciar seus próprios pais a favor de seus desejos e expectativas de consumo. Contudo, conforme Buckingham e Tingstad (2010), há uma dicotomia da criança como vítima, por ser explorada pelo mercado e a criança

com empoderamento, como agente, ativamente a recriar o mundo dos produtos e utilizar-se dele para definir seus gostos, identidades e estilos de vida.

Na contemporaneidade, os indivíduos são incentivados a desempenhar a própria vida de forma individual, definir projetos individualizados (Beck & Beck-Gernsheim, 2002), desvinculados de referências identificatórias convencionais, amparados por uma verdade supostamente universal sobre a posição das crianças ao redor do mundo, ou seja, a infância global, a qual representa uma versão da subjetividade que se demanda necessária na atual economia e cultura capitalista, que realça o sujeito reflexivo engajado em seu próprio autoprojeto. Trata-se de questionar como esse projeto de si de caráter individualizado pode relacionar-se a um certo projeto de sociedade que favoreça a emergência de ações cívicas e políticas relevantes.

A infância global é produzida a partir dos dispositivos da economia globalizada e das práticas culturais de consumo; nesta perspectiva, o ser criança está relacionado ao consumo de produtos feitos para crianças. Contudo, a infância global também está a se formar por meio da positivação dos direitos das crianças em todo o mundo propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) através da ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CIDC) em 1989.

3.4 - Efeito das agências internacionais na infância - o papel da UNICEF e de outras agências

A infância é uma fase crucial do desenvolvimento humano, e sua proteção e promoção têm ganhado destaque nas agendas internacionais, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Nesse contexto, as agências internacionais, como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OIT (Organização Internacional do Trabalho), desempenham papéis fundamentais na institucionalização da infância, promovendo políticas, diretrizes e programas que visam garantir os direitos das crianças e adolescentes em todo o mundo.

A UNICEF, criada em 1946, tem como missão promover e proteger os direitos das crianças em todo o mundo. Com a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, a UNICEF tornou-se um ator central na promoção da institucionalização dos direitos infantis. A agência trabalha para garantir que todas as crianças tenham acesso à educação, saúde,

proteção contra a violência e exploração, e que suas vozes sejam ouvidas nas decisões que as afetam.

A atuação da UNICEF é pautada em dados e pesquisas, o que permite a identificação de necessidades específicas e a formulação de políticas eficazes. Além disso, a agência colabora com governos, ONGs e outras organizações internacionais para implementar programas que atendam às diretrizes da convenção, contribuindo assim para a construção de sistemas de proteção à infância em diversas nações.

A UNESCO, por sua vez, tem um papel crucial na promoção da educação como um direito humano fundamental. A educação é um dos pilares para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, e a UNESCO trabalha para garantir acesso igualitário e de qualidade a esse direito. Iniciativas como a "Educação Para Todos" e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS, que visa assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, refletem o compromisso da UNESCO com a infância.

Além disso, a UNESCO promove a educação como meio de empoderamento e desenvolvimento social, abordando questões como a inclusão de crianças com deficiência, a educação em situações de emergência e a promoção de uma cultura de paz e direitos humanos. Essa abordagem holística contribui para a criação de ambientes educacionais que respeitem e promovam os direitos da infância.

A OIT, fundada em 1919, tem como um de seus principais focos a promoção do trabalho decente e a erradicação do trabalho infantil. A convenção nº 138, que estabelece a idade mínima de admissão ao trabalho, e a convenção nº 182, que proíbe as piores formas de trabalho infantil, são marcos importantes na luta contra essa violação dos direitos das crianças.

A OIT trabalha em colaboração com governos, empregadores e trabalhadores para desenvolver políticas que previnam o trabalho infantil e promovam a educação e a proteção das crianças. Além disso, a OIT busca conscientizar a sociedade sobre a importância de garantir que as crianças estejam fora do mercado de trabalho e, em vez disso, tenham acesso à educação e a oportunidades de desenvolvimento.

Apesar dos avanços promovidos por essas agências internacionais, a institucionalização da infância enfrenta desafios significativos. A pobreza, a desigualdade social, os conflitos armados e as crises climáticas continuam a impactar negativamente as vidas das crianças em diversas partes do mundo. Além disso, a pandemia de COVID-19 expôs e acentuou ainda mais as vulnerabilidades enfrentadas por crianças e adolescentes.

A influência das referidas agências internacionais que promovem os direitos das crianças, considerando a universalização no âmbito dos direitos da criança gera controvérsias que vêm sendo debatidas na sociologia da infância, pois essas organizações e convenções são fundamentais e refletem a cultura ocidental. A visão universalista é considerada importante para a promoção de um padrão mínimo de direitos que transcenda fronteiras nacionais e culturais. Ela também serve como um poderoso instrumento jurídico, permitindo que organizações internacionais e locais pressionem governos a respeitar e implementar esses direitos. No entanto, essa abordagem pode ser criticada por desconsiderar as especificidades culturais, sociais e econômicas de diferentes comunidades.

Muitas vezes, elas negligenciam as complexas realidades de crianças que não estão situadas no chamado Norte, ou Sul Global, resultando em tensões. Em alguns casos, argumenta-se que certos documentos e intervenções dessas convenções deveriam ser superados por políticas mais adaptadas às realidades específicas de regiões como América do Sul e África. No entanto, considera-se a ideia de que a universalização dos direitos da criança representa um avanço civilizacional (Sarmento & Tomás, 2020). Essa universalização não exclui a possibilidade de reconhecer as diferenças, mas, ao contrário, pode integrá-las, garantindo que todas as crianças tenham direitos iguais em qualquer parte do mundo, ou que formalmente possuam esses direitos.

3.5 - Os direitos da criança e as tensões entre universalismo e o localismo.

O surgimento dos direitos das crianças se encontra vinculado à criação dos direitos do homem. Sua origem está pautada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade que se propagaram com as correntes filosóficas da Revolução Francesa. Assim, com muito esforço, os adultos das sociedades ocidentais passam a reconhecer na criança o estatuto de sujeito e a dignidade de pessoa. A partir dos Estudos Sociais da Criança e da Sociologia da Infância, a criança é, portanto, alçada à condição de objeto legítimo das Ciências Humanas e Sociais, de forma que se pretende entender a infância como uma construção social; romper com o modelo “desenvolvimentalista” da Psicologia “impelido para uma estrutura de racionalização adulta permanentemente definida” (Jenks, 2002, p. 212); atacar o conceito de socialização da criança como inculcação, até então predominante na Antropologia, na Psicologia e na Sociologia e conceber a criança como ator social.

Janusz Korczak (1878-1942), desde a sua iniciativa precursora na luta social e política pelos direitos das crianças, considera a infância como os importantes anos na vida de uma pessoa e, sob uma conjuntura profundamente adversa, ousou dizer que a criança tem o direito de ser o que ela é e que o seu indiscutível e primeiro direito é aquele que permite que expresse suas ideias livremente. Contudo, para Korczak, as crianças eram uma classe oprimida: "As crianças, afinal, são ou não seres humanos? […] Para nós [falando como se fosse uma criança], não existem direitos nem justiça […] Somos uma classe oprimida" (Korczak, 1987, pp.112-114).

Nesse entendimento, o universalismo parte da premissa de que todos os seres humanos, independentemente de sua origem cultural, econômica ou social, possuem direitos inalienáveis. No contexto dos direitos da criança, isso significa que as normas e os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança devem ser aplicáveis a todas as crianças, em qualquer parte do mundo. Esse enfoque busca garantir que todas as crianças tenham acesso a necessidades básicas, como alimentação, educação, saúde e proteção contra a violência.

Por outro lado, o localismo enfatiza a importância das particularidades culturais e contextuais na definição e implementação dos direitos da criança. Cada comunidade possui sua própria visão sobre a infância e os direitos que devem ser garantidos às crianças, moldadas por suas tradições, valores e necessidades locais. De acordo com Featherstone, "O localismo e o sentido de lugar recuam diante do anonimato de "espaços de não-lugar" ou ambientes simulados em que somos incapazes de sentir que estamos em casa" (Featherstone, 1996, p. 10). O localismo argumenta que as soluções para os problemas enfrentados pelas crianças devem ser adaptadas à realidade de cada contexto específico, levando em consideração as vozes e as necessidades das comunidades.

As tensões entre universalismo e localismo podem gerar desafios significativos para a implementação dos direitos da criança. Por um lado, a promoção de um padrão universal pode ser vista como uma forma de imperialismo cultural, onde os valores ocidentais são impostos a sociedades que têm suas próprias tradições e formas de ver a infância. Por outro lado, o localismo pode levar a uma relativização dos direitos humanos, onde práticas prejudiciais, como o casamento infantil ou o trabalho infantil, são justificadas em nome da cultura.

Às voltas com a explicação da ordem social, as interpretações da Convenção dos Direitos da Criança adotam uma concepção de infância a serviço de uma reprodução social, pois pouca atenção é dada à contradição e ao conflito: uma criança ou se conforma, ou é tida

como desviante (Rosemberg & Mariano, 2010). Uma questão a ser problematizada é o modo de se conceberem a infância e as crianças que está baseado nos padrões e ideais do Norte. As limitações de tal perspectiva globalizada podem ser vistas através de como a noção de indivíduo na legislação internacional está baseada em uma certa concepção de subjetividade autônoma e agentiva (Arneil, 2002; Tisdall & Punch, 2012); e como este conceito de direitos está histórica e culturalmente circunscrito, ainda que seja transmitido como uma verdade universal. (Burman, 1996; Imani, 2008; Panikkar, 1982).

Alguns pesquisadores do Sul têm tentado demonstrar como o novo ideal de criança como sujeito de direitos, que se pretende universal e legítimo, encobre outras maneiras culturalmente relevantes de regular as obrigações e as emancipações das crianças em suas famílias e em suas relações intergeracionais. É possível citar, por exemplo, a participação de crianças indígenas da etnia Pataxó desde a mais tenra idade, em atividades econômicas, o que representa para a comunidade indígena, em geral, elemento essencial à formação de indivíduos plenamente aptos à vida social; contudo, a sua condição enquanto sujeitos de direito possui dupla implicação. Se, por um lado, assegura às crianças e suas famílias uma rede de proteção e benefícios, por outro, ao conferir a essas crianças o direito de não trabalhar, contradiz padrões socioeducativos específicos (Miranda, 2009).

Em países com enormes desigualdades sociais e econômicas, que preserva preconceitos enraizados de raça e de classe, os direitos das crianças, baseados em uma imagem-conceito de criança abstrata e universal, encontram muitos impedimentos para efetivamente mudar as práticas e instituições sociais. Assim, a noção de direitos das crianças propalada pela CIDC permanece um ideal distante e inalcançável para muitos países do Sul (Castro, 2021). Nesta perspectiva, ao considerar como norma apenas um determinado tipo de infância, desclassifica e exclui outros tipos de infância, dentre eles, a infância indígena, do plano ideal, da realidade social cotidiana e dos direitos que lhes estão internacionalmente assegurados. Certas crianças seriam, assim, “crianças” apenas no plano jurídico. Desse modo, práticas e concepções de crianças que se afastam da normatividade definida pelas classes e grupos sociais dominantes podem levar a excluir certas crianças do próprio estatuto social reconhecido da infância: tematizados como “não crianças” (Marchi, 2007).

Nieuwenhuys (1998), em análise das políticas do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef) para assistir as necessidades básicas das crianças pobres e suas famílias, argumenta que o interesse em resgatar as crianças de condições de

vida insalubres, ilícitas e anormais pode esconder intenções veladas de forças econômicas do capitalismo globalizado cujo imperativo consiste em se apropriar do local para o global, admitindo diferentes culturas no reino do capital e uniformizando as subjetividades de acordo com os requisitos de produção e consumo. Para a autora,

> [...] não apenas forneceu serviços aos pobres: também definiu e construiu um estilo e vida que se acreditava instrumental para expandir um verdadeiro mercado global... nisso apoiado pela mídia e pela disseminação dos bens de consumo em consonância com o estabelecido pelas sociedades do Norte a respeito do que serve para as crianças. (Nieuwenhuys, 1998, p. 280)

A criança global como o novo modelo, continua sendo uma referência abstrata que esconde os muitos resultados contraditórios e disfuncionais dos mercados globalizados nas vidas das crianças na contemporaneidade.

Nos últimos anos, o Brasil tem enfrentado sérios desafios para assegurar os direitos de crianças e adolescentes. Antes da pandemia de covid-19, a pobreza infantil e juvenil, em suas diversas dimensões, já afetava quase dois terços da população brasileira com até 17 anos de idade, conforme um estudo do UNICEF[8] baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), de 2019. Em números absolutos, isso representava cerca de 32 milhões de crianças e adolescentes vivendo em situação de privação no país. Para ilustrar a gravidade desse número, ele é equivalente à soma da população das sete cidades mais populosas do Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A referida pesquisa mapeou as múltiplas dimensões da pobreza, tais como alimentação, renda, educação, trabalho infantil, moradia, água, saneamento e informação. O estudo do UNICEF categorizou as privações em intermediárias (acesso limitado ou de baixa qualidade) e extremas (sem acesso algum), com base em critérios como faixa etária, dados disponíveis e legislação do país. Para entender a pobreza é importante analisar suas dimensões constitutivas. A decomposição dessas privações revela quais dimensões ou grupos são mais relevantes em termos de incidência, servindo como um guia para políticas públicas que visem mitigar ou combater esse problema.

[8] Ver: https://www.unicef.org/brazil/media/22676/file/multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil.pdf

Atualmente o cenário é ainda mais desafiador, uma vez que os dados disponíveis indicam um aumento no número de crianças e adolescentes privados de seus direitos durante a pandemia. A pobreza multidimensional mencionada vai além da concepção tradicional de pobreza monetária; ela resulta da inter-relação entre privações, exclusões e diversas vulnerabilidades às quais meninas e meninos estão expostos. O estudo do UNICEF revela que, entre os oito indicadores que compõem a pobreza multidimensional, três apresentaram uma deterioração significativa entre 2020 e 2022: alimentação, educação e renda.

Em nível nacional, a dimensão que mais contribui para a pobreza é o saneamento, representando 33,8%, seguida pela renda, com 32,9%. Isso significa que, a cada dez situações de privação que afetam crianças e adolescentes no Brasil, três estão relacionadas à falta de banheiro de uso exclusivo ou a um sistema de esgoto adequado, e outras três estão associadas a rendimentos inferiores à linha de pobreza e à pobreza extrema.

No que diz respeito à alimentação, educação e renda, três dimensões cruciais da pobreza multidimensional, o cenário atual é alarmante. Entre 2020 e 2021, a porcentagem de crianças e adolescentes com privação no acesso à alimentação aumentou de 16,1% para 25,7%. O analfabetismo também voltou a crescer, assim como as privações de renda. Em 2021, a proporção de crianças e adolescentes provenientes de famílias com renda abaixo da linha de pobreza monetária extrema atingiu o maior nível dos últimos cinco anos, alcançando 16,1%, em comparação a 13,8% em 2017.

É crucial ressaltar que as privações estão distribuídas de maneira desigual entre a população, especialmente quando se consideram critérios de raça/etnia, região de moradia e gênero. De forma geral, a pobreza multidimensional impacta mais severamente as regiões Norte e Nordeste, bem como as populações negras e indígenas.

As desigualdades raciais e regionais persistem de forma alarmante em todas essas dimensões. Assim como em outros indicadores, os grupos mais afetados geralmente incluem negros, indígenas e as populações das regiões Norte e Nordeste. Esses problemas não são novos; eles refletem desafios estruturais e históricos do Brasil, conforme evidenciado pela Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) de 2008/2009 a 2017/2018[9].

A pesquisa demonstrou que no ano 2017, 52,3% das crianças e adolescentes brancas e amarelas apresentavam alguma privação, enquanto 75,2% eram crianças negras e indígenas.

[9] A POF é realizada em períodos irregulares, entre a segunda metade de um ano e a primeira do outro.

No ano 2018, 50,7% eram brancas e amarelas e 73,2% eram negras e indígenas e em 2019, 49,2% eram brancas e amarelas e 72,5% eram negras e indígenas. Em quase todos os anos analisados, observou-se uma diferença de aproximadamente 25 pontos percentuais nos índices de privações entre crianças e adolescentes negros(as) e indígenas em comparação com brancos(as) e amarelos(as). Apesar de um ligeiro recuo nos números de 2017 a 2019, a disparidade entre brancos(as) e amarelos(as) em relação a negros(as) e indígenas permanece significativa, superior a 23 pontos percentuais.

Considerando a desigualdade regional, em 2019, seis das 27 unidades da federação apresentaram mais de 90% das crianças e adolescentes privados de algum dos direitos analisados neste estudo. Apenas no Distrito Federal e em três estados da região Sudeste, o percentual de privação ficou abaixo de 50%. Grande parte das privações de direitos pode ser um reflexo direto das condições econômicas regionais, com crianças e adolescentes vivendo abaixo da linha de pobreza monetária em estados com menor PIB per capita. Contudo, a disparidade regional também é significativa em relação às privações não monetárias. Três estados, nomeadamente, Amapá, Piauí e Rondônia, apresentam níveis de privação superiores a 90%, enquanto apenas São Paulo e o Distrito Federal possuem porcentagens abaixo de 30%.

A pesquisa indica que as diferenças também se manifestam em relação ao gênero. As meninas enfrentam menos privações na dimensão da educação, mas apresentam percentuais mais elevados de privação no que diz respeito ao trabalho infantil.

A discussão sobre os direitos da criança e as tensões entre universalismo e localismo é complexa e multifacetada. Para avançar na proteção e promoção dos direitos das crianças em todo o mundo, é essencial reconhecer e respeitar a diversidade cultural, ao mesmo tempo que se trabalha para garantir que os direitos fundamentais sejam respeitados e promovidos. O desafio reside em encontrar formas de integrar esses dois enfoques de maneira que as crianças, independentemente de onde vivam, possam usufruir de seus direitos de maneira plena e digna.

CAPÍTULO 4

APROXIMAÇÕES ENTRE OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA E OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

O colonialismo é um fenômeno que antecede o capitalismo enquanto sistema mundial e o acompanha como uma política em suas diferentes fases de desenvolvimento. A expansão europeia do século XVI tem o colonialismo, como um domínio direto de certas regiões do mundo, mais precisamente, o Sul Global, pelas potências imperiais, bem como seu componente central e são as relações de produção e acumulação primitiva e demais processos históricos engendrados nesse contexto que tornaram o capitalismo possível como modo de produção. Significa também, conforme Hall (2003), o processo interno de expansão, exploração, conquista, colonização e hegemonia imperial que constituiu a face mais evidente, o exterior constitutivo, da modernidade capitalista europeia e, depois, ocidental.

Como projeto político, o colonialismo moderno perseguiu um objetivo: a negação do direito à história pelos povos dominados, através da violenta usurpação do seu direito à autodeterminação. Segundo Aimè Cesaire (1978), tanto o processo de colonização quanto o processo de descolonização são violentos e autoritários, quer em situações de colonização direta, quer de neocolonialismo. O fio condutor desta realidade violenta passa pela permanente negação da humanidade do Sul Global (Meneses, 2016), o que impôs ao longo das etapas de consolidação do pensamento moderno, a ruptura ontológica entre corpo e mente, entre a razão e o mundo. Em qualquer discurso colonial, as posições metafóricas e agressivas funcionam simultaneamente em relação umas às outras, de forma semelhante à alienação, construindo os sujeitos dentro de uma rede de poder que possui como característica fundante um aspecto limitado de alteridade, que é denominado de estereótipo (Bhabha, 1998).

O pensamento Pós-Colonial implica a possibilidade de abrir o espaço a outros saberes sequestrados para ampliar o resgate da história, democratizando-a, condição indispensável a uma efetiva demodiversidade (Santos e Avritzer, 2002). A partir de uma análise multidisciplinar, Santos (1998) apresenta um debate à luz das Epistemologias do Sul. Sua reflexão se situa na dimensão epistêmica do colonialismo moderno, mostrando como a

imagem predominante da parte do Sul Global é ainda reflexo de representações forjadas no centro de um saber de matriz eurocêntrica, que reforçam a permanência das perspectivas do Norte sobre o Sul. Porém, apesar dos "múltiplos episódios de epistemicídio" (Santos, 1998, p.103), o mundo contemporâneo apresenta, ainda hoje, uma enorme diversidade de processos que conferem inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. "Este Sul global - onde múltiplas epistemologias rivalizam, interpenetram e dialogam entre si - é o espaço das epistemologias do Sul" (Santos e Meneses, 2010, pp. 6-7).

A perspectiva Pós-Colonial implica na (re) conquista do poder de narrar a própria história – e, portanto, de "[...] construir a própria imagem, a própria identidade, de recuperar e assumir uma diversidade de saberes – constitui-se como um dos alicerces do processo de descolonização" (Meneses, 2016. p. 35). Esse processo integra um diálogo crítico sobre as raízes das representações contemporâneas, questionando as geografias associadas a conceitos como Estado, nação, conhecimento tradicional, sociedade civil, etc. bem como, conforme Santos (2006), a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente inesgotável.

O incômodo da sociedade não europeia e, posteriormente, não norte-americana, enquanto sociedade que não se identifica com os modelos propostos pelos colonizadores, faz surgir uma gama de estudos, questionamentos e produção de ciência, que atualmente torna-se um grande movimento investigatório nas ciências humanas e sociais, voltado para as particularidades abaixo da linha do equador.

Desde o final dos anos de 1990, um grupo de intelectuais, autores herdeiros do debate estruturalista e pós estruturalista, nascidos em países da América do Sul e Caribe, a partir do trabalho em seus países, associados às universidades estadunidenses, formaram uma comunidade de argumentação em torno de um conjunto de problemáticas da modernidade (Mignolo, 2007; Castro-Gómez, 2005; Dussel, 2005; Maldonado-Torres, 2008; Quijano, 2005; Sanjinés, 2004; Lander, 2005; Escobar, 2003; Grosfoguel, 2008; Walsh, 2009; Coronil, 2005). Tal comunidade é denominada projeto de investigação da Modernidade/Colonialidade latino-americano (Escobar, 2003) ou grupo Modernidade/Colonialidade (Castro–Gomes, 2005; Grosfoguel, 2007). Outros autores pós-coloniais (Bhabha, 1988; Spivak, 2010; Hall, 2003; Said, 1990; Brah, 2006; Fanon, 2008) também contribuem ao trazer propostas para pensar as problemáticas político-econômico-sociais a partir dos próprios territórios periféricos, antes ocupados como colônias no Oriente, na África e na América Latina.

Territórios antes colonizados na América Latina apontam para a necessidade de debater estas problemáticas, a partir de uma perspectiva própria. Nesse sentido, Quijano (2005) contribui para pensarmos o nosso lugar no mundo, enquanto latino-americanos. Para tanto é necessária uma maior compreensão da raça enquanto conceito que foi criado em um determinado momento histórico, tendo como finalidade a dominação de um determinado "povo" objetivando o desenvolvimento da Europa, onde ele foi inaugurado, a partir do momento em que se operava sua expansão, com as grandes descobertas, a colonização e o que já é, desde o século XV, um processo econômico de mundialização. "Nessa perspectiva, em que o racismo é indissociável da modernidade, a noção de raça se difunde a partir do século XVIII" (Wieviorka, 2007, p. 18).

O racismo, relacionado à modernidade, pode ser analisado por duas abordagens principais. A primeira, em termos de sua origem histórica, o considera inicialmente como um fenômeno ideológico, um conjunto de doutrinas e ideias, mais ou menos desenvolvidas, que se impõem gradualmente. A segunda, com as formas como o racismo se manifesta na prática: como em massacres, exploração, discriminação e segregação:

> O termo racismo apareceu no período compreendido entre duas guerras para se impor na linguagem corrente das sociedades ocidentais, e em todo o planeta no pós-guerra. Mas se a palavra é recente (seu ingresso no Dicionário Larrousse data de 1932), as ideias e as práticas às quais ela remete são antigas e não procedem somente da experiência ocidental. (Wieviorka, 2007, p. 17)

Conforme argumenta Wieviorka (2007), o racismo não é uma construção natural ou inerente ao ser humano, mas sim um produto de contextos históricos e sociais específicos. O surgimento do racismo moderno está intrinsecamente ligado ao colonialismo e à escravidão, períodos em que a desumanização de grupos raciais se tornou uma justificativa para a exploração e a opressão. A construção de hierarquias raciais serviu para legitimar a dominação de uns sobre os outros, criando uma narrativa que perdura até aos dias atuais.

O colonizado aparece como o "outro da razão", o que justifica o exercício de um poder disciplinar, legitimado por um imaginário que estabelece diferenças radicais entre os colonizadores e os colonizados, sendo a "incapacidade" e a "barbárie" as marcas "identitárias"

do colonizado, enquanto que a “sabedoria”, a “possibilidade de construção de cultura” e a “racionalidade” são próprias do colonizador.

Para Quijano (2005), a globalização em curso é a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que, desde então, permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América, talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas, amparado pelas ideias do “racismo científico” (Wieviorka, 2007) entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre grupos. Segundo Quijano (p. 117) “[...] raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumento de classificação social básica da população”, numa exploração do trabalho escravo de seres não europeus, configurando uma divisão racial do trabalho assalariado branco, no topo, e negros, mestiços e indígenas, na base, escravizados. Raça, então, converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade, em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial: “A partir deste contexto se estabeleceu as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo” (Quijano, 2005, p. 122), as quais foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Ocidente, primitivo-civilizado, mágico-mítico científico, irracional-racional, tradicional-moderno, em suma, Europa e não-Europa.

Na Europa o nazismo marca o apogeu desse poderoso movimento de ideias, as quais amparava o racismo científico:

> Ele (o nazismo) recorre largamente a elas, em todos os domínios do saber, a medicina, a biologia, a química, a genética, mas também a antropologia, as ciências jurídicas ou

> a demografia, todas mobilizadas para definir, categorizar, balizar e classificar as populações em termos de raça – a começar pelos judeus, mas não apenas -, assegurar seu tratamento "científico". Paralelamente, o nazismo apoia-se nos mesmos conhecimentos para afirmar a superioridade da raça ariana e dotar-se de uma legitimidade histórica, cultural e natural. (Wieviorka, 2007, p. 17)

O término da Segunda Guerra Mundial e a compreensão das atrocidades cometidas pelo regime nazista resultaram, se não na extinção do racismo científico, ao menos na sua perda de legitimidade. Entretanto, no contexto da colonização nas Américas, raça e identidade racial, baseadas na cor da pele e diferenças fenotípicas, foram definidas como uma ferramenta fundamental para a categorização social da população.

Os estudos Pós-Coloniais, associados aos estudos da infância e da criança, buscam o rompimento com a forma adultocêntrica de produzir ciência, isto é, "a biologização e naturalização da criança [...], com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, que retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador" (Rosemberg, 1976, p. 17-18). Nesse sentido, considera-se pertinente abandonar a concepção iluminista da infância e de sua educação como preparação para o futuro, para o adulto que um dia será, o que desapropria a experiência humana das crianças, assim, questionar a educação como forma de colonização e trazer para infância a perspectiva emancipatória.

Faria, et.al. (2015) relacionam o colonialismo ao adultocentrismo, que pensa a "sociedade centrada no adulto e não na criança, considerando-a apenas como um vir a ser, sem individualidade, sem existência concreta e contextual. As crianças pequenininhas, com base nessa premissa e em nome de uma concepção de "proteção e aprendizagem", são desapossadas de experienciar diferentes relações, objetos e tempos. Assim se reproduz e se multiplica a condição de inferioridade da criança no interior da sociedade e, desta forma, se introduz uma injustiça cronológica contra as crianças menores, uma espécie de proibição disfarçada. Tal pressuposto organiza os sistemas saber/poder sobre as crianças, concebendo-as enquanto "as outras": aquelas que necessitam receber orientações constantes para se tornarem sujeitos dentro da lógica unificadora do discurso colonial.

As abordagens ativistas que entendem as práticas de pesquisa com crianças e infâncias e concebem a própria "criança como método" (Burman, 2019), incluindo práticas acadêmicas como intervenções políticas, carregam responsabilidades e oportunidades de solidariedade e transformação, bem como o engajamento com perspectivas feministas, pós-coloniais. O que a "criança como método" destaca é a necessária intersecção entre a economia política da infância e a dinâmica geopolítica, bem como essas relações locais e globais devem figurar como parte de um projeto pós-colonial, antipatriarcal e anticapitalista.

Juntamente com a reconfiguração de conceitos centrais em disciplinas-chave, o projeto de "criança como método" também é necessariamente interdisciplinar e transdisciplinar, ou mesmo o que pode ser chamado de "não-disciplinar". Para Burman (2019), "criança como método" critica o "desenvolvimento" como uma prática política de poder e dominação. Não se trata apenas da maneira como a vida, as subjetividades e as aspirações das crianças são dominadas e colonizadas pelos adultos, mas, como as políticas locais, nacionais e internacionais se concentram nas crianças como matéria-prima para a prosperidade, segurança e até a sobrevivência nacional.

Pesquisas inspiradas em "criança como método" promovem investigações pós-coloniais, sensíveis e inovadoras para, sobre e com crianças. Tais estudos, portanto, incluem o estudo de artefatos culturais da infância e sobre a infância, com abordagens teóricas e práticas educacionais transnacionais (Burman, 2019), de forma a tomar a criança como um ponto nodal em um conjunto de práticas, relações sociais e arranjos institucionais.

Temas contemporâneos da educação infantil e da sociologia da infância, especialmente no Brasil propõem como uma das possibilidades as práticas educativas na Educação Infantil, vistas como um espaço de diáspora, já que sua função essencial é acolher e produzir diferenças (Abramowicz & Cruz, 2015). Etimologicamente, a noção de diáspora deriva de experiências vivenciadas na dispersão, contudo perspectivas contemporâneas têm ampliado a noção de diáspora não apenas enquanto categoria descritiva, que caracteriza rotas de dispersão, mas como modos de distinção de movimento. A diáspora pode ser caracterizada por meio de quatro esferas de categorização: "como categoria social", "como forma de conscientização", "como forma de produção cultural" e "como um novo tipo de problema" (Vertovec, 2000, pp. 169-171).

É nesse sentido, que esta pesquisa se situa, por considerar a possibilidade da realização de traços, caminhos e percursos por parte das crianças indígenas para constituir as distintas

maneiras pelas quais se criam e se reelaboram processos de identificação e de diferenciação atravessados por configurações de gênero, raça, classe, etnicidade, experiência, cultura em espaços diaspóricos.

Apresenta-se com pertinência a distinção conceitual e de uso metodológico da diferença e de como ela é construída em termos de "racialização diferencial" sobre as diferentes formas pelas quais os grupos são racializados. Tais discursos produzem esferas de poder que atuam pelo racismo, sexismo, pelas relações patriarcais, etc. (Abramowicz & Cruz, 2015).

Segundo Brah (2006; 2011), a diferença, como categoria analítica, se apresenta a partir de quatro maneiras. Pode ser conceituada: como experiência, como relação social, como subjetividade e como identidade.

Enquanto experiência, torna-se um lugar de contestação: um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas. Assim, se direciona a enfrentar as questões de que matrizes ideológicas ou campos de significação e representação estão em jogo na formação de sujeitos diferentes, no âmbito dos processos econômicos, políticos e culturais, a partir dos quais inscrevem experiências historicamente variáveis.

A perspectiva conceitual da diferença como relação social (Brah, 2006; 2011) reverbera quando legados da escravidão, do colonialismo ou do imperialismo são invocados; ou quando a atenção se volta para a "nova" divisão internacional do trabalho e o posicionamento diferencial de diferentes grupos dentro de seus sistemas de produção, troca e consumo, em contínua evolução, que resultam em desigualdades massivas dentro e entre várias partes do mundo.

A diferença enquanto subjetividade tem como objetivo explorar a relação entre mudança pessoal e mudança social sem recurso a explicações redutivas de determinação simples, ou seja, ampliar os argumentos teóricos a fim de tratar plenamente a questão de que os processos de formação da subjetividade são ao mesmo tempo sociais e subjetivos (Brah, 2006; 2011), para entender os investimentos psíquicos ao assumir posições específicas de sujeito que são socialmente produzidas.

Por fim, as questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais. Para Brah (2006; 2011), as identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais e a

subjetividade, sendo o lugar do processo de dar sentido às distintas relações com o mundo. Portanto, as identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o próprio sujeito, desta forma, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança.

Ainda a se referir aos temas contemporâneos da educação infantil e da sociologia da infância no Brasil está presente a discussão sobre os processos de racialização de crianças pequenas em contexto educativo e social. O termo "Raça", em consonância com o pensamento de Stuart Hall (2003), é um "significante flutuante", uma categoria discursiva atuante, sob rasura, uma vez que adquire diferentes funcionalidades de acordo com o contexto histórico, cultural ou social. Abramowicz e Cruz (2015) afirmam que a raça, o gênero e a sexualidade se inserem como esferas de racialização da experiência da infância, produzindo um tipo de representação da infância. As crianças desde muito pequenas aprendem a "ler no corpo" as diferenças raciais e a verbalizá-las e, no limite, rejeitá-las. As crianças aprendem que um corpo envolto em uma determinada epidermização, ou um corpo pintado e coberto por adornos étnicos indígenas, ou seja, aquele que possui uma cor específica, é um corpo "sobre-determinado pelo exterior" (Fanon, 2008). Nesse contexto é que o corpo passa a habitar o lugar social da diferença no momento em que ele é lido e representado na linguagem.

4.1 - A infância em sociedades indígenas

De forma geral, pode-se afirmar que as crianças são membros plenos das sociedades indígenas e competentes nas culturas em que vivem (Cohn, 2002; Nunes, 2003; Tassinari, 2007). Entretanto, ao se considerar a infância indígena, é fundamental analisar outras fontes de conhecimento que se afastam daquelas tradicionalmente reconhecidas como legítimas. Essa infância, cujos significados e formas de vivência dependem de diversos fatores sociais e culturais, apresenta características únicas.

Em diferentes culturas, o tempo, o respeito às opiniões e a liberdade de ir e vir das crianças contrastam significativamente com o modo de vida de grande parte das crianças ocidentalizadas. Assim, é imprescindível reconhecer a diversidade das experiências infantis e compreender como essas experiências são moldadas por contextos específicos, que enriquecem o entendimento acerca da infância em sociedades indígenas.

As crianças indígenas têm liberdades de escolha que parecem improváveis na cultura ocidental, que priorizam a tutela de seus corpos. A criança indígena ocupa um outro lugar em sua relação com a sociedade, sendo tratada como um ser cosmológico, que possui uma interação íntima com a natureza. Dessa forma, trata-se de um ser que pode ter mais conhecimentos que os adultos, que possui sua especificidade, seu lugar reconhecido dentro de sua cultura. Como afirma Tassinari (2007, p.23), "[...] as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais" e nessas sociedades os adultos reconhecem nos meninos e meninas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.

Para entender a criança indígena é preciso primeiramente conhecer o contexto social no qual ela está inserida, o que envolve: ambiente, brincadeira, músicas, condições de vida, rotinas da comunidade, organização do trabalho, criatividade, seu modo de vida, sua cultura e suas diferentes formas de ver e viver o mundo ao seu redor, assim, considera-se que a criança tem um papel ativo dentro de sua comunidade. Nesse sentido, neste capítulo pretende-se apresentar algumas concepções indígenas de infância a partir de estudos antropológicos sobre algumas etnias. A inclinação pelas análises referente a um número restrito de etnia se justifica, conforme Nunes (2002), por considerar que muitas pesquisas não têm a criança como principal tema de investigação, ou suas questões investigativas não estão necessariamente dirigidas a elas. Cohn (2021) complementa que, se muito se aprendeu com a sociologia da infância e a antropologia da criança e da infância "[...] para estudos com crianças indígenas, a etnologia indígena pouco aprendeu, até o momento, sobre o tanto que as crianças podem revelar do mundo que pesquisadores buscam desvendar." (p. 35).

Não é possível definir um modo único de ser criança indígena e de conceber a infância, pois encontramos em populações indígenas variadas formas de tratar esse período da vida, sendo preciso, portanto, identificar os modos indígenas de conceber as crianças e os adultos, para poder compreender as relações estabelecidas entre eles.

Os trabalhos pioneiros (Melatti & Melatti, 1944; Schaden, 1945; Métraux & Dreyfus, 1958) dedicados à educação e cuidados com as crianças indígenas já ressaltavam algumas características como a autonomia e a independência das crianças indígenas, bem como o carinho e a complacência dos adultos em relação às suas atitudes e a ausência de castigos físicos. Ao referir-se às crianças Guarani, Schaden (1945; 1976) enfatizou a autonomia que lhe é reconhecida, os cuidados para seu desenvolvimento físico e a liberdade que se lhes permite,

bem como, Florestan Fernandes (1976) que dedica um texto às fases da infância entre os Tupinambá, em uma etnografia que apresenta as passagens na vida durante a infância dos Tupi da Costa. Contudo, a liberdade e autonomia infantis foram muitas vezes interpretadas como ausência de autoridade dos pais e inexistência de uma pedagogia nativa ou de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as contribuições recentes da Antropologia da Infância, (Hirschfeld, 2003; Cohn, 2005), afirmam que as crianças têm uma habilidade cognitiva para a aprendizagem que vai se perdendo com a idade adulta.

Será destacado a seguir alguns aspectos referentes a concepção indígena de infância em diferentes etnias, nomeadamente Ava-Guarani, Baniwa, Galibi-Marworno, Guarani, Kayapó Xikrin, Kaingang, Karipuna, Pataxó, Tukano, Xakriabá, Xavante, em uma perspectiva antropológica. Tais caracterizações e concepções apresentadas não podem ser generalizadas, pois são específicas para cada contexto indígena, também não podem ser tomadas como critérios únicos de indianidade.

Na concepção indígena de infância Kayapó, o reconhecimento da autonomia da criança, sua capacidade de decisão, a produção de corpos saudáveis e diferentes habilidades frente aos adultos são elementos de grande importância na produção da educação das crianças. Elas nunca são afastadas dos diversos eventos sociais, sendo a possibilidade de tudo ver muito importante no seu aprendizado. Na língua Kayapó, *mari* significa ouvir, fazer sentido, compreender, ensinar e aprender e, conforme Cohn (2000), o processo de aprendizagem deste povo envolve a transmissão de saberes e o fortalecimento dos órgãos sensoriais. Este processo transcorre cotidianamente e com informalidade, mas há certas habilidades que só podem ser ensinadas por especialistas em processos mais formais, e são as crianças e jovens que tomam a iniciativa de procurá-los.

As crianças indígenas têm uma liberdade atrelada a um reconhecimento, por parte dos adultos, de suas habilidades para a aprendizagem. Na concepção Kayapó, diferente dos adultos, as crianças podem circular por todos os espaços da aldeia. Há espaços de homens e de mulheres, de famílias próximas e distantes, que não podem ser percorridos indistintamente, a não ser na infância (Tassinari, 2007). Portanto, deixar as crianças observarem tudo é parte de uma pedagogia nativa. Nesse sentido, cabe aos adultos dar às crianças as condições adequadas de desenvolvimento do corpo, especialmente dos órgãos sensoriais que dizem respeito à aprendizagem, nomeadamente, o ouvido e o coração.

Há, portanto, para as crianças, a autonomia para escolher o que se deseja aprender e os processos de aprendizagem não retiram as crianças do mundo dos adultos. Os Kayapó dizem que as crianças tudo sabem, porque tudo vêem, mas ao mesmo tempo dizem que nada sabem porque são crianças e seus órgãos ainda não estão desenvolvidos para compreender tudo. A explicação para o fato de as crianças não saberem muita coisa refere-se sempre ao fato de que eles têm ainda os ouvidos e olhos fracos; quando os jovens passam a ser considerados portadores de ouvidos fortes, começam a ouvir os relatos dos velhos; isso não indica que eles não os ouvissem antes, mas que não se esperava que pudessem memorizar ou entender plenamente seu sentido (Cohn, 2000; 2002).

Entre os Kayapó Xikrin do Bacajá, grupo de língua jê que habita o sudoeste do Pará, o modo como os adultos definem a infância, o conhecimento e o aprendizado estão relacionados à construção e ornamentação corporal. Segundo Cohn (2000), assim que uma criança nasce é imediatamente pintada para ser integrada à sociedade. Conforme ela vai crescendo, o corte de cabelo, os adornos e os motivos gráficos da pintura corporal vão se modificando e tomando outros significados. A pintura corporal entre esses indígenas é uma atividade feminina, sendo que desde pequenas as meninas reproduzem em suas bonecas os motivos gráficos. A partir da implantação da escola, “tanto meninas quanto meninos passaram a utilizar do papel como um suporte novo para a expressão gráfica” (p.165). Essa pintura, vai além do grafismo geométrico explorado na pintura corporal, permitindo o desenvolvimento de um estilo figurativo próprio.

Para os Xikrin, as crianças pequenas requerem cuidados especiais e implica então em uma relação com a construção corporal. Este grupo tem grandes preocupações quando a criança chora demais, porque, assim ela correria o risco de perder o seu *Karon*, que significa a “alma” (Cohn, 2002). Estes indígenas acreditam que o *karon* de uma pessoa pode-se desligar dela, como nos sonhos, mas deve sempre voltar; nos casos em que não volta, ocorre a morte. As crianças de colo são tidas como as mais vulneráveis a perder o *karon*, no entendimento deste povo, porque sua pele ainda está fraca, e pode deixá-lo sair; as crianças um pouco mais velhas, se se zangam com os pais e se afastam chorando, nesse caso, com o *Karon* zangado pode ir embora e não voltar mais. De qualquer modo são tomados todos os cuidados para que a criança não chore. Quando uma criança de colo chora, tenta-se distraí-la e consolá-la, e a mãe pode-lhe oferecer o peito. É importante que as crianças mais velhas sejam bem tratadas.

Na etnia Galibi-Marworno, as atividades cotidianas das crianças transcorrem em grupos formados por irmãos e primos que convivem num mesmo segmento familiar: trata-se de uma transmissão horizontal de saberes (Codonho, 2007). Essa educação realizada entre crianças ocorre de forma independente dos adultos, e impõe uma outra forma de pensar nas crianças como sujeitos da educação, não apenas escolhendo o que deseja aprender, mas também ensinando as outras crianças.

É comum as situações em que as meninas se encontravam às margens do rio Uaçá lavando roupas enquanto os meninos pescavam, remavam nas proximidades ou brincavam de pular da ponte.

> Entre um esfregão e outro nas roupas, não era raro que as meninas caíssem na água e começassem a nadar. Ao lado delas, as crianças menores com cerca de 3 a 6 anos demonstravam interesse em brincar junto, mas ainda não sabendo nadar, apoiavam-se nas costas das maiores (tanto dos meninos quanto das meninas), que se locomoviam submersas enquanto as pequenas mantinham suas cabeças fora d'água. Depois deste primeiro mergulho, era ensinado que se tapasse as narinas para que a água não entrasse e então, se mergulhava com as pequeninas. (Codonho, 2007, pp. 108-109)

Esses mergulhos com sucesso dos aprendizes demonstra a transmissão entre as crianças deste tipo de técnica corporal. Outras situações também demonstram as situações onde ocorre a transmissão de saberes entre as próprias crianças: são arrancadas algas das pedras e batidas nas pernas das crianças para que tenham força de subir o rio contra a correnteza, ou “subir palmeiras altíssimas sem o auxílio de cordas ou outros artefatos, remar canoas, carregar bebês no colo, lavar roupas no rio carregando bacias sobre a cabeça” (Codonho, 2007, p. 109). Estas são atividades cotidianas que contribuem para que a construção corpórea das crianças ocorra de forma a adequar-se a todas essas práticas, que normalmente se dão de forma coletiva, num constante movimento de aprender e ensinar umas com as outras.

Entre os Karipuna, afirma Tassinari, (2007), o processo educativo se passa por meio das atividades cotidianas, o que envolve as situações de trabalho dos adultos com a participação

das crianças. Elas trabalham junto com os adultos, fazendo pequenas tarefas de crianças que se intensificam em complexidade e força, conforme vão crescendo, mas, se querem fazer outra coisa, as crianças podem deixar o trabalho inconcluso, coisa que os adultos jamais podem fazer. A maioria dos serviços rotineiros são feitos em família, geralmente na companhia dos filhos: caçar, pescar, cuidar da roça, cozinhar. As mulheres sempre trabalham apenas com suas filhas nos cuidados diários das roças, e inclusive no plantio dos alimentos (à exceção da mandioca). Os mutirões de fazer farinha contam com a ajuda das crianças, na divisão de tarefas, da preparação da farinha, "as mulheres descascam a mandioca e os homens se ocupam em ralar. Às crianças cabe lavar a mandioca e transportar água, ou o que mais for preciso" (Tassinari, 1998, p. 204)

Na concepção indígena, as crianças têm um papel importante como mediadoras das várias esferas cosmológicas, por não estarem totalmente assimiladas à categoria humana. Embora sejam consideradas e respeitadas como seres completos, em alguns casos, como entre os Guarani, ressalta-se sua proximidade com os deuses (Tassinari, 2007). Em outros casos, ressalta-se sua semelhança aos animais, numa concepção muito difundida de que os animais são também "gente", embora de uma qualidade corpórea diferente da nossa, que os fazem ter seus próprios "pontos de vista". Este aspecto tem sido explorado a partir do pensamento ameríndio definido por "perspectivismo" (Viveiros de Castro, 1996), em alternativa às antigas definições do pensamento indígena como "animista". Não se trata apenas de pensar que todos os seres têm "alma", mas de conceber o cosmos como habitado por várias categorias de seres, cada qual com um "ponto de vista" próprio.

Em diversas etnias, as crianças têm um papel de destaque na mediação entre os diversos grupos sociais. Os cuidados com as crianças, a sua correta "produção", é realizada num espaço familiar, entre aqueles que convivem juntos, partilham alimentos e substâncias corporais. Nas palavras de Tassinari (2007), na esfera familiar,

> [...] as crianças são educadas e seus corpos são produzidos. Mas, apesar do ideal de "identidade", essa esfera familiar só pode existir a partir da combinação de seres diferentes socialmente, pois não se pode casar entre os "mesmos" (aqueles considerados consanguíneos), mas deve-se casar com os "outros" (afins). Isso nos

> remete a outra ideia bastante explorada no pensamento ameríndio que é a oposição complementar entre “nós” e “outros”. Essa oposição [...], pode ser pensada em relação aos seres cosmológicos, mas também em relação à própria sociedade. É essa diferença que permite o próprio parentesco, que é visto como um balanço entre “nós” e “outros”. (p. 20)

Nas estruturas de sociabilidade indígena, em algumas populações, como as do Brasil Central, a oposição entre “nós/outros” é tematizada no interior da sociedade, entre segmentos que se opõem ritualmente e/ou que regulam os casamentos (Overing, 2002). Nesta perspectiva, a sociedade se divide entre parentes e não parentes ou entre consanguíneos e afins, isto define com quem se pode ou não casar. Para outras populações, como as amazônicas, essa oposição é reforçada em outras relações, nomeadamente, os estrangeiros, os inimigos, os mortos, os deuses. Dessa forma, se apresenta oposição entre as pessoas com quem se convive e estabelece algum tipo de troca e com pessoas de fora do convívio, com quem não se estabelece qualquer tipo de troca. Essas duas variações partem de uma mesma maneira de conceber o “outro” – o diferente, seja social ou cósmico, como potencialmente perigoso, bem como a forma de lidar com essa diferença, com o perigo da alteridade.

Nesse sentido, as crianças são importantes mediadores e ocupam lugar central nesses processos, apontando para a urgência de repensarmos essas comparações sobre a sociabilidade indígena tendo em conta o lugar ocupado pelas crianças. É possível dizer que as formas ameríndias de transformar o “outro” em “nós” dizem respeito aos cuidados com crianças, pois estas trazem a marca da alteridade e são associadas aos deuses, animais a outros segmentos sociais (Alvarez, 2004; Lecznieski, 2005).

Na “sociedade das crianças” Xavante da aldeia de *Namankurá*, Terra Indígena de São Marcos, Mato Grosso, o processo de aprendizado das crianças indígenas pode ser desvendado dando-se mais atenção às suas brincadeiras como um modo de conhecer e conhecer-se, ao “brincar de fazer coisas de verdade”, tendo momentos de transmissão e recepção próprios, não como simples reprodução do mundo adulto (Nunes, 1997; 2002). No cotidiano das crianças, em meio as tarefas domésticas que fazem sozinhas ou com a ajuda das pessoas mais velhas, as brincadeiras se misturam em ações cotidianas, nomeadamente, lavar roupa e louças, tomar conta dos irmãos e irmãs menores, dar-lhes banho, levar água para a casa,

ajudar a preparar algum alimento, levar e trazer recados, ou coisas, enxotar as galinhas de dentro das casas etc.:

> Essas tarefas domésticas e outras atividades produtivas de que as crianças fazem parte são de verdade, elas a desempenham utilizando instrumentos de verdade e o resultado final também é de verdade. Tudo é permeado por um significado real e tem uma aplicabilidade concreta. No entanto, o fato de ser tudo de verdade não impede a presença do componente lúdico, ainda que por vezes esteja dissimulado pela responsabilidade que também é preciso assumir. Por exemplo, enxotar as galinhas de dentro das casas é uma tarefa das crianças menores que, frequentemente, transforma-se numa brincadeira de pega-pega com as galinhas [...]. (Nunes, 2002, pp. 73-74)

Tais situações revelam características das crianças A'uwẽ-Xavante, em seus processos educativos, trata-se do que se espera delas, ou, o que elas têm capacidade, ou habilidade para fazer é respeitado e aceito como participação efetiva.

Se a infância é tratada normalmente como a vida após o nascimento, entre indígenas de algumas etnias, sua produção e capacidade agentiva começam muito antes, na gestação e no parto. Conforme Oliveira (2019), entre grupos Tukano Orientais contemporâneos, do médio Tiquié, afluente do Uaupés, TI Alto Rio Negro, o nascimento da criança é um momento considerado fundamental para a construção da pessoa e para a circulação de conhecimentos masculinos e femininos e envolve uma articulação intergeracional e entre gêneros, para atualização de certas práticas de cuidados.

Uma parte considerável dos procedimentos de parto se passam em domínios femininos, entretanto, o processo completo de nascimento envolve atuação de duplas. Entre casais que residem atualmente nas comunidades Sopori Bua, Wahpu Nuhku e Muhawai Tukurõ, no médio rio Tiquié,

> [...] a grande maioria dos partos é realizada na comunidade e conduzida por um benzedor e uma parteira. Nos partos dos primeiros filhos de um casal, estes papéis são

> preferencialmente desempenhados pelo avô e a avó paternos da criança. Na medida em que um homem vai tendo seus filhos, é comum que ele comece pouco a pouco a dividir responsabilidades com o seu pai ou tio paterno em relação aos benzimentos em torno do nascimento. Enquanto o avô paterno da criança benze o lugar do parto e nominação, o pai começa a benzer o banho; ou, enquanto o avô benze o banho, o pai benze o breu; e assim por diante. Compõe-se, provisoriamente, uma dupla de benzedores. (Oliveira, 2019, p. 43)

Há uma complexidade gradual relativa ao aprendizado e execução de tais benzimentos. Apenas quando os primeiros filhos de um homem começam a ter seus próprios filhos é que ele vai começar a benzer os nomes de seus netos. Esse procedimento é considerado mais complexo, mas há um limite de idade para se executar os benzimentos de nominação, pois se teme que aqueles com idades avançadas possam esquecer detalhes das encantações, o que pode ser danoso à saúde dos pais e do bebê.

Também para os Xakriabá de Minas Gerais, há grande importância dos cuidados na gestação e os perinatais, isto é, das ações que formam a pessoa logo em seus primeiros momentos, após o parto, do nascimento até quando estão maiores, por volta dos seis anos de idade. A educação das crianças Xakriabá ocorre em seu grupo doméstico, entre as casas e os quintais (Pena & Silva, 2019), com orientações específicas quanto a práticas de alimentação, as massagens, os benzimentos e as simpatias. Estas, revelam as noções do grupo sobre o desenvolvimento da criança frente ao ideal de corpo belo e saudável, o que envolve a participação da comunidade: mulheres, homens, outras crianças, parteiras, rezadores, benzedeiras, animais e coisas.

Em diversas etnias, às crianças em seu processo educativo, pressupõe-se a produção de corpos saudáveis, o qual se inicia na mais tenra idade. Este tema é muito explorado em estudos sobre povos indígenas da América do Sul (Seeger et al., 1979). Essas populações associam o ensinamento de valores morais e éticos à produção de corpos saudáveis e bonitos, mediante a ingestão de alimentos adequados e à prática de técnicas corporais. Entre os indígenas da etnia Kaingang, a produção correta dos corpos se inicia com os primeiros cuidados com o recém-nascido e o destino dado à placenta e ao cordão umbilical para que a

criança tenha um corpo saudável e seja forte. Assim, “o cordão umbilical é cortado com uma lasca de taquara e guardado em um recipiente para ser enterrado ao pé de uma planta forte, para que dessa forma, a criança também seja forte” (Limulja, 2007, p. 57). É preciso que haja tais cuidados com o umbigo da criança para que ela não cresça perdida, sem rumo, sem direção e para que também não tenha uma saúde frágil. “Já a placenta que é conhecida entre os Kaingang como o “companheiro” da criança deve ser enterrada próximo da casa, por um homem da família do recém-nascido”, nesse sentido é necessário, conforme a tradição deste povo indígena, que a placenta seja protegida em um lugar onde nenhum animal a encontre, ou a toque, para que a criança seja saudável.

Ainda sobre as crianças Kaingang do Rio Grande do Sul, que entre outras coisas nos fazem refletir sobre as modificações de olhar devidas para se entender o que seria a imitação neste contexto, Ferreira (2019) apresenta um diálogo com os Kofá (velhos/as) a respeito das formas de construir conhecimentos e sua transmissão para as crianças. Nessas comunidades, as crianças e os adultos ocupam os mesmos espaços para aprender, o que resulta em crianças mais autônomas, pois o seu aprender está baseado no ouvir, observar e experimentar. A imitação tem fundamentos importantes no aprendizado das crianças indígenas, pois elas observam e fazem; isto está relacionado ao desenvolvimento de tradições e costumes, da cultura como um todo, que são transferidos entre as pessoas através das gerações. A imitação envolve o ato de ouvir, observar, fazer junto e de seu modo, criar um jeito próprio de fazer. Assim, a construção do conhecimento da criança indígena kaingang faz parte de sua cosmologia, do seu jeito de estar nesse mundo, ela é parte legítima do cotidiano de sua comunidade.

Conforme descreve Ferreira (2014; 2019), uma mãe Kaingang e seus filhos, na colheita de taquaras e cipós, material para seu artesanato, se envolvem juntos para tal tarefa. Cada um dos filhos e filhas (crianças) tem uma função a desempenhar: os mais velhos tomam a iniciativa de ajudá-la a colher o material. Os filhos mais novos fazem outra parte do serviço, nomeadamente, organizar os montes de taquara e cipó que serão carregados pelos maiores. Essa tarefa está distribuída em diversos locais, pois o material não está exposto num único lugar no mato. Por isso, há a necessidade de estabelecer certa divisão entre as crianças para realizarem os trabalhos na coleta dos materiais e tal divisão acontece de forma espontânea pelas próprias crianças. Nesse sentido, o aprendizado é o resultado da elaboração conjunta de vivências e práticas entre pessoas de várias idades, no ambiente onde estão inseridas. A

colheita de taquaras e cipós é parte do saber tradicional, onde as crianças, aos poucos constroem tais conhecimentos através de suas vivências com os adultos. Assim, podem facilmente conhecer a separação de tarefas e a realizar de forma espontânea. Na atividade desenvolvida pela mãe Kaingang, não foi necessário dar as ordens aos seus filhos e filhas para que executassem as tarefas, pois a atitude das crianças já é conhecida pela vivência de seu cotidiano, dessa forma são atitudes internalizadas pelos filhos e filhas através da observação e práticas em suas rotinas junto a sua comunidade.

Na concepção indígena de criança, para o povo Ava-Guarani do Paraná, destaca-se a habilidade de sonhar e interpretar sonho. Segundo Refatti (2019), as crianças ouvem e aprendem sobre estas técnicas desde cedo e igualmente são estimuladas a contar seus sonhos e a escutar com atenção quando alguém está fazendo a narrativa de um sonho. Cada gesto tem um significado e possibilita aos Guarani controlar quase tudo o que envolve a experiência onírica, de modo que o aprendizado do controle dos corpos se reflete no controle dos próprios sonhos. Convém ressaltar que esta construção corporal não é fruto apenas de um esforço individual e consciente, mas o produto de uma prática que é ao mesmo tempo individual e coletiva, consciente e inconsciente (Mauss, 2003). As crianças têm na experiência de sonhar e interpretar os sonhos parte do seu processo de participação e aprendizagem na infância. Os modos como meninos e meninas desta etnia vivenciam a experiência do sonhar e os seus desdobramentos no cotidiano da aldeia Ocoy, localizada no oeste paranaense, parte do princípio de que as maneiras de experienciar os sonhos e suas interpretações não são universais.

Na cultura Ava-Guarani os sonhos são experiências coletivas que envolvem um conjunto de atividades, as quais possibilitam o acesso a um plano cosmológico que orienta a vida cotidiana (Refatti, 2015). Para que os sonhos possam transmitir mensagens é necessário o conhecimento de diversas técnicas relacionadas à capacidade de produzi-los. Estes indígenas entendem que:

> [...] o corpo e a alma devem estar preparados para o sono, que precisa ser confortável e tranquilo, de preferência sem barulhos e interrupções. Posteriormente, ao acordar devem refletir sobre o sonho que tiveram, relembrar em detalhes cada imagem ou diálogo vivenciado enquanto dormiam; também é de fundamental importância que

> prestem atenção em todos os atos a que dão seqüência ao acordar, por que um pequeno detalhe pode mandar todas as imagens dos sonhos embora, fazendo-lhes esquecer do que sonharam. (Refatti, 2019, p. 127)

As crianças desde muito pequenas aprendem a importância das vivências oníricas na sua comunidade, pois, o sonho de uma criança é muito valioso, por isso, elas aprendem desde cedo a entender o que significa sonhar e se relacionar com seus sonhos no seu ambiente familiar, construindo perguntas sobre o significado de seus sonhos. Assim, formam um conjunto de significações que fazem sentido para seus próprios quadros oníricos, do mesmo modo aprendem sobre as técnicas corporais que se relacionam aos seus sonhos. Quando uma criança narra um de seus sonhos, todos prestam atenção sem fazer distinção entre estes e os sonhos contados pelos adultos porque entendem que criança também sonha certo, pois seus corpos ainda estão limpos, referindo-se à inocência da criança, de modo que, "ao sonhar conseguem estabelecer uma conexão ainda mais intensa com o sagrado, especialmente porque têm a alma limpa" (p. 132), afastados de palavras e pensamentos que poderiam interferir na atividade de sonhar. Assim, a experiência onírica é entendida como uma fonte de conhecimento, uma vez que a atividade de sonhar para os Guarani é algo que se aprende e se ensina, é também um processo importante de transmissão de saberes, iniciado ainda na infância.

A concepção de criança também envolve as diversas relações de aprendizagem em diferentes ambientes. É nas águas que as crianças indígenas pertencentes ao Povo Baniwa descobrem e aprendem várias habilidades importantes em seu cotidiano. Conforme Marqui (2019), os banhos nos rios são frequentes e motivo de alegria e prazer entre as crianças da comunidade. Para elas, os banhos são momentos oportunos para as brincadeiras e também uma forma de aprendizado da disciplina de cuidado e limpeza do corpo Baniwa. A aprendizagem das crianças também ocorre nas roças e nas casas de farinha. Nestes locais as meninas acompanham suas mães na roça desde pequenas; elas são levadas em tipoias, caso sejam de colo, e aquelas que já andam seguem suas mães. No retorno, mãe e filha(s) trazem banana, abacaxi, cana, cará, batata, feijão e mandioca. Já no porto, as mandiocas são raspadas e colocadas em submersão para que a massa vire puba. Depois dessa tarefa, mães e filhas banham-se no rio e sobem para casa, deixando os frutos que irão amadurecer na casa de farinha e aqueles que logo serão consumidos na cozinha. As meninas também estão com suas

mães na cozinha e na casa de farinha, auxiliando-as nas tarefas culinárias e no processamento da mandioca (Marqui, 2017).

Os conselhos educacionais também são um modo de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a vida na comunidade Baniwa que auxiliam no sucesso, autonomia, liberdade política, econômica e cultural indígena. Além desses conhecimentos é necessário respeitar e ouvir os mais velhos e acolher as pessoas na sua casa. Outros momentos dedicados ao processo educativo das crianças Baniwa ocorrem durante os cultos religiosos aos domingos, as crianças (exceto as de colo) frequentam a escola dominical, na igreja, em seguida a "ordem do culto", com a leitura da palavra de Deus. Para Marqui (2017), esta instância educativa indica um discurso sobre a antiga tradição Baniwa, antes da conversão ao cristianismo, e a nova tradição evangélica, que estabelece continuidades e descontinuidades das relações entre a religião, a escola e a cultura no que envolvem a educação escolar diferenciada Baniwa.

As concepções de infância para os diferentes povos indígenas são diversas. Contudo, se reconhece que ainda há poucos dados etnográficos para uma compreensão mais ampla, considerando um grande quantitativo de diferentes etnias, sendo necessário reconhecer a diversidade sócio-cultural indígena e o caráter provisório das generalizações.

4.1.1 Criança indígena da etnia Pataxó

As crianças indígenas do povo Pataxó, conforme Miranda (2009), desempenham um papel importante no que diz respeito a participação nos processos de territorialização e no fortalecimento da identidade étnica e da cidadania, sobretudo, através da venda ambulante de artesanato. Tal participação nas atividades econômicas reforça e amplia a apropriação simbólica do território. A sua mobilidade espacial lhes assegura, assim, papel de difusoras dos elementos diacríticos utilizados pela comunidade Pataxó, localizada no perímetro urbano dos municípios de Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália, na Bahia, no contínuo processo de legitimação da identidade étnica, dentre os quais a língua indígena, *Patxohã*, recriada no âmbito da educação escolar indígena.

Em situações de contato com os não-índios as crianças indígenas ocupam uma importante posição como mediadoras. Segundo Miranda (2009), há um papel preponderante das crianças da etnia Pataxó no estabelecimento de relações com os não-indígenas, trata-se

de uma situação de extrema exposição frente aos turistas que visitam o Museu e o Shopping Indígena de Coroa Vermelha, no sul da Bahia. Nesta comunidade, as crianças parecem ter muito mais desenvoltura que os adultos para comercializar com os não-índios e impressioná-los com aspectos de suas culturas.

A partir dos cinco anos de idade, aproximadamente, as crianças começam a desenvolver suas habilidades produtivas. Este processo inclui tanto as atividades realizadas no cotidiano, na esfera doméstica, nomeadamente auxiliar nos cuidados de animais domésticos ou cozinhar, no caso das meninas, quanto a cadeia produtiva do artesanato, na confecção de colares, pulseiras, dentre outros objetos sendo uma parte a ser utilizada pelos indígenas e outra posteriormente colocada à venda:

> De modo geral, no que diz respeito à produção de colares, os mais novos tendem a auxiliar de maneira muito superficial, concentrando-se em observar o processo de confecção. Ao se deslocarem para a venda, são guiados pelos irmãos mais velhos, que lhes ensinam as habilidades comerciais. A partir de uns sete a oito anos já começam a auxiliar mais diretamente na confecção, perfurando as sementes e encaixando-as no cordão de nylon. Posteriormente, aprendem a fazer os feixes, podendo produzir, sozinhos, algumas peças, e, no caso dos que possuem maior destreza, modelos mais complexos, como os de "florzinhas". Nem todos, contudo, se detêm na fabricação, pois demonstram níveis diferentes de habilidade manual e maior ou menor interesse pela atividade (que se tornará, na fase adulta, essencialmente feminina). (Miranda, 2009, p. 209)

O nível de complexidade das atividades realizadas, bem como a responsabilidade que lhes é atribuída, aumenta gradualmente, na medida em que adquirem maior habilidade. Nesse sentido, a participação infantil em atividades produtivas representa, para essa comunidade, elemento essencial à formação de indivíduos plenamente aptos à vida social, mas a sua condição enquanto sujeitos de direito possui dupla implicação. Contudo, Miranda (2009) menciona que, se, por um lado, assegura às crianças e suas famílias uma rede de proteção e

benefícios, por outro, ao conferir a essas crianças o direito de não trabalhar, contradiz padrões socioeducativos específicos.

O encontro intercultural e intergeracional entre a agência dos *kitok* (criança) no processo de revitalização e (re)invenção da pragmática da poética social do *hãmiyá* (brincar) na rede da cultura e da cosmologia Pataxó foi analisado por Geovanda Batista (2015). Suas reflexões se situam em algumas das formulações que os Pataxó elaboram sobre os processos de iniciação das crianças e das gerações mais jovens à rede de relações sociais de alteridade entre parentes e no contexto do cotidiano em suas aldeias e comunidades. Centra-se aqui o interesse pelas experiências sociais das crianças da etnia Pataxó, enquanto crianças indígenas no contexto de relações com seus pares e em relações inter e intrageracionais. Quando brincam, produzem e reproduzem cultura infantil, são interações entre as crianças indígenas e suas formas de brincar, tais como, o *awê*, o brincar-de-índio e o *hãmiyá*, conforme Batista (2015). Para as pessoas dessa comunidade (Pataxó) [...], o *hãmiyá* é pedagogia cultural, possui um sentido e um valor ritualístico e, por isso, também normalizante. Especialmente, para as crianças, o(a)s pajés, as lideranças espirituais, políticas e demais mestre(a)s da educação comunitária (p. 154).

Com o *hãmiyá,* no brincar ritualístico pataxó em interação social, que envolvem crianças e adultos, as crianças fortalecem traços característicos e distintivos da cultura que foram social e historicamente marginalizadas pela cultura hegemônica, da ciência moderna. Nessa relação performática de vivência, suas crianças se constroem como projeto de povo fazendo-se a si mesmo.

O *hãmiyá,* está relacionado com o brincar, com o sagrado. Para o povo Pataxó, os elementos da natureza, sejam eles, viventes, como as muitas gentes, plantas, bichos, ou seres não viventes, como as pedras, o vento, as estrelas; os seres visíveis e invisíveis, corporal e incorporal, entes e seres diferentes de nós, também são reconhecidos como tendo sua própria agência, abrigam intencionalidades e motivações e é disso que trata o *hãmiyá*, o jogo tradicional pataxó (Batista, 2015).

O modo de *hãmiyá* ou brincar de “onça pelada”, uma das brincadeiras citadas por Batista (2015), em sua tese de doutorado, começa com um grupo que deseje brincá-la, porque dessa forma ela precisa ser, antes, preparada até chegar a hora da escolha ou do acolhimento do desejo pronunciado por alguma pessoa interessada em atuar como ‘onça pelada’ no ambíguo papel de caça-caçador.

As crianças, quando brincam, ficam bastante excitadas e adoram, quando a comunidade ou algum grupo nas aldeias decide fazer festa, realizar algum intercâmbio especial ou, simplesmente, resolvem acender uma fogueira quando é noite especial de lua cheia. As crianças ao mesmo tempo que interpretam a cultura que vivenciam, (Corsaro, 1997), são simultaneamente, atores sociais e agentes culturais. Na perspectiva micro-estrutural, estabelecem sua agência na produção e participação nas suas próprias e únicas culturas de pares, as quais resultam da apropriação criativa que efetuam da informação do mundo adulto para se direcionarem aos seus próprios interesses enquanto grupo de pares. Por outro lado, de acordo com a noção de reprodução interpretativa, Corsaro (1997) argumenta que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas também contribuem ativamente para a reprodução e mudança cultural. As ideias que a sociedade construiu sobre a infância ao longo do processo histórico, bem como a distribuição dos papeis sociais e as regras sociais para regular as gerações se transformam ao longo do tempo.

É certamente possível defender a participação das crianças na construção cultural do mundo, pois, as culturas infantis das crianças Pataxó são transmitidas e reelaboradas geracionalmente e caracterizam-se por estar relacionadas ao contexto de vida cotidiana das crianças na sua aldeia, tendo como base elementos materiais e simbólicos. As culturas infantis também são vinculadas à ludicidade, ao trânsito entre o imaginário e o real tão característico da infância. Longe de ser apenas uma atividade natural da criança, a brincadeira é uma aprendizagem social. As regras implícitas nas brincadeiras espontâneas, no jogo de faz-de-conta, e explícitas em outros jogos, ajudam a criança esperar a sua vez, respeitar a vez dos colegas, dirigir e acompanhar as brincadeiras e estabelecer relações afetivas com os companheiros, ao brincar, a criança amplia a imaginação, a criatividade e se desenvolve enquanto sujeito social.

4.2 - A infância indígena e educação no Brasil: estudos mais recentes sobre crianças indígenas

A etnografia e etnologias indígenas tem alcançado no campo da educação, ainda que de forma tímida, o interesse de pesquisadores, corroborando a intenção de eleger as crianças e a infância étnicas como pivôs para a análise social da realidade. Se há maior presença das crianças nos estudos elaborados no campo da antropologia, onde a etnografia é declarada

como uma metodologia de excelência, fundante da disciplina, no campo da educação, aos poucos toma a atenção de pesquisadores.

Os estudos sobre a criança indígena na área disciplinar da educação fazem parte de um campo maior de estudos sobre a educação indígena e sobre o diálogo intercultural proveniente da implantação das escolas em territórios indígenas. Nesse sentido, realizei uma consulta nacional (Brasil) no banco de dados de dissertações e teses (BDTD), com o objetivo de compreender quem são os pesquisadores nesta área; quais são os autores referenciados; onde as pesquisas estão sendo realizadas e; quais são as abordagens envolvidas nos estudos sobre infância e criança indígena, nos últimos 20 anos (2001 até 2021). Os descritores utilizados para a busca foram: criança, infância, educação e indígena.

Foram localizadas 13 pesquisas, produzidas no formato de teses de doutorado. Em relação aos centros de produção do conhecimento, estão distribuídas entre 09 universidades (07 públicas e 2 confessionais/particulares). As pesquisas trataram do estudo de 09 diferentes etnias nomeadamente, Xakriabá, Terena, Araribá, Arara-Karo, Kaingang, Sateré-Mawé, Guarani-Kaiowá, Pataxó, Guató. As universidades púbicas concentraram a maior parte das produções (08), seguidas das confessionais (05).

Quadro 1: Teses relacionadas com o tema "infância indígena".

Nº	Autor/a	Título da tese	Instituição de ensino	Ano
1	Mirian Lange Noal.	As crianças Guarani/Kaiowá: o Mitã Reko na aldeia Pirakuá/MS	Universidade Estadual de Campinas,	2006
2	Alceu Zóia.	A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação	Universidade Federal de Goiás	2009
3	Roberto Sanches Mubarac Sobrinho	Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des) encontros com as culturas da escola	Universidade Federal de Santa Catarina	2009
4	Rogério Correia da Silva	Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá	Universidade Federal de Minas Gerais	2011
5	João Luiz da Costa Barros	Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé	Universidade Metodista de Piracicaba	2012
6	Margareth Araújo e Silva	A identidade étnica da criança Guató da aldeia Uberaba, região do Pantanal (Corumbá-Mato Grosso do Sul)	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2012
7	Carlos Magno Naglis Vieira	A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças	Universidade Católica Dom Bosco	2015
8	Maria Geovanda Batista	Culturas de infâncias indígenas: processos de subjetivação e	Universidade do Estado Da Bahia	2015

		protagonismo dos kitok entre os Pataxó na Costa do Descobrimento		
9	Michele Aparecida de Sá	Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá	Universidade Federal de São Carlos	2015
10	Antonio Carlos Seizer da Silva	Kalivôno Hikó Terenôe: sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações	Universidade Católica Dom Bosco	2016
11	Josue Carvalho	Enquanto os adultos brincam: introdução aos processos próprios de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança indígena Kaingang.	Universidade Federal de Minas Gerais	2016
12	Jose Paulo Gutierrez	A circularidade das crianças Kaiowá na aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul.	Universidade Católica Dom Bosco	2016
13	Rozane Alonso Alves	Ya Ka Na Ãra Wanã, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO).	Universidade Católica Dom Bosco	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Serão apresentados, resumidamente, os principais aspectos das teses citadas no quadro acima, seguindo a ordem cronológica das produções, sendo a primeira publicada no ano 2006 e a última no ano 2017.

A tese intitulada **"As crianças Guarani/Kaiowá: o Mitã Reko na Aldeia Pirakuá/MS"**, de autoria de Mirian Lange Noal, apresenta como objetivo analisar como as crianças indígenas pequenas que habitam a Aldeia Pirakuá, Bela Vista/MS, pertencentes à etnia Guarani/Kaiowá, são educadas. A pesquisa tem como proposta conhecer as crianças indígenas inseridas no cotidiano da referida aldeia, evidenciando suas especificidades étnicas, registrando e descrevendo como vivem suas infâncias no espaço histórico e coletivo da aldeia: como brincam, como são inseridas no mundo dos adultos, com quem e como se relacionam, o que verbalizam, o que fazem, o que não fazem. A investigação se deu a partir de concepções que consideram as crianças como seres históricos, sociais, étnicos, culturais, políticos e, portanto, portadoras de trajetórias que precisam ser respeitadas pelos adultos e pelo processo educativo nos quais estão inseridas.

Através da pesquisa etnográfica foram conduzidas as estadas na aldeia para observações e registros fotográficos das crianças brincando, caminhando nas trilhas, nadando no rio, participando dos rituais e das festas de seu povo, estabelecendo relações com outras crianças e com os adultos. As crianças foram observadas nas proximidades de suas casas, no

cotidiano da aldeia e em momentos de festas e comemorações. Os dados coletados subsidiam o registro e a discussão do que significa ser criança em uma aldeia indígena através de vinhetas narrativas.

Noal (2006) observou, a partir das experiências vividas na Aldeia Pirakuá que, resguardadas as situações de pobreza e de perdas, impingidas por um processo colonizador massacrante, as crianças indígenas possuem o direito de, sendo crianças, serem sujeitos de suas experiências, de seus aprendizados, de suas liberdades e nessa dinâmica, são livres para experimentar suas possibilidades, para resolver situações-problema, para produzir cultura.

A presença de contradições e de elementos não habituais na cultura Guarani/Kaiowá são evidenciados e discutidos a partir do conceito de circularidade cultural. Dessa forma, as crianças, desde muito pequenas, têm a oportunidade de estabelecer relações com diferentes espaços e diferentes pessoas. Podem construir conhecimentos não fragmentados, diretamente relacionados com o modo de ser e de viver de sua comunidade, tornando-se aptas para a sobrevivência e para a vida de sua cultura (Noal, 2006).

O modo de ser Guarani/Kaiowá reflete o pensar e o fazer como unidade, assegurando às crianças a capacidade de permanecer longe da mãe e de fazer experiências, sem manifestar inseguranças ou choros. No entanto, como o processo permite que cada criança tenha o seu ritmo, elas vão se constituindo Guarani/Kaiowá dos seus jeitos, construindo as dimensões humanas mediadas pelo meio e por suas características pessoais.

A tese intitulada **"A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação",** com autoria de Alceu Zóia, apresenta como objetivos compreender como acontece o processo de formação das crianças Terena e identificar as concepções de infância e de educação que se fazem presentes nesta comunidade. Nesta investigação foi adotada, como metodologia de pesquisa, a etnografia, pesquisa documental e teórica, onde contou-se com a participação efetiva de diversos membros da comunidade no desenvolvimento da pesquisa. Para a construção dos dados foi realizada a análise de documentos, bibliográfica, entrevistas e as visitas na comunidade durante os anos de 2007 a 2009. A investigação está ancorada na abordagem teórico-metodológica sócio-histórica, organicamente vinculada a uma concepção crítica e transformadora da realidade, de mundo, de vida, de homem e de sociedade, pois entende-se que o indivíduo é aquilo que as condições históricas e materiais determinam a ser e a pensar e que nessa relação o homem não é passivo, ele também a determina.

Para o entendimento das relações sociais estabelecidas pelo grupo estudado foram apresentados alguns elementos históricos da constituição do povo Terena, sua organização produtiva e política, bem como os aspectos fundamentais de sua cultura e identidade. Foram reconstituídos, a partir dos relatos orais e de documentos históricos, a trajetória de lutas pela qual o povo Terena percorreu até a sua fixação na Gleba do Iriri no Norte de Mato Grosso. Assim, em uma perspectiva histórica de lutas deste povo, foi possível perceber como os processos educativos se desenvolveram permeados pelas inúmeras dificuldades pelas quais passavam para preservar a sua cultura.

Conforme Zóia (2009), o povo Terena possui uma preocupação constante com a educação das suas crianças, a qual está amparada pelos valores culturais defendidos pelo grupo. Nesta perspectiva, a criança é vista como um agente social e político, nela estão depositadas as esperanças de manutenção de sua cultura, sua língua e tradições. A educação escolar indígena tem lugar de destaque, por construir a educação em uma escola comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada e se caracterizar como local de resistência e reorganização do povo indígena.

As manifestações culturais contribuem de modo significativo para a formação da identidade infantil e a participação das crianças nas danças, desde a mais tenra idade, faz parte do processo de construção do conhecimento e da perpetuação da cultura indígena: “as danças, as pinturas corporais, são para as crianças e jovens, momentos significativos que servem para aprender algo sobre si mesmo e sobre o lugar que elas ocupam no mundo” (Zóia, 2009, p. 199). Contudo, a construção da identidade é observada também nas brincadeiras das crianças, o ato de brincar exige um domínio da realidade simbólica, para que assim elas possam atribuir novos significados para a sua prática e através das brincadeiras de faz de conta interiorizar o mundo adulto.

O comportamento das crianças é influenciado pelo contato com as pessoas do seu grupo de pertencimento e pelas diferentes manifestações ocorridas ao seu redor, nomeadamente, os costumes, valores e tradições advindos de sua cultura. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem nas comunidades indígenas se dá de forma ininterrupta, pois a educação não está separada da vida. Assim, toda a atividade deve ser encarada como situação de aprendizagens, especialmente os diversos momentos históricos importantes, de luta do povo Terena em que as crianças sempre se fizeram presentes. As crianças da etnia Terena se interessam por tudo que acontece a sua volta e a sua visão sobre estes

acontecimentos é sempre uma referência importante para a compreensão do seu modo de ver o mundo. Segundo Zóia, (2009), na realidade indígena se evidencia a compreensão do papel social da criança como sujeito político, elas sempre se fazem presentes e participam ativamente como guerreiros, entre os adultos, das lutas e das conquistas de seu povo, sejam elas, pintadas, empunhando seus arcos e flechas, seja brincando de atirar flechas em alvos de papelão, pulando corda, jogando bola, ou simplesmente correndo por entre os carros parados nas rodovias durantes os protestos.

A tese intitulada "**Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola"**, de autoria de Roberto Sanches Mubarac Sobrinho, apresenta como objetivo principal analisar como as crianças Sateré-Mawé vivem e constroem suas culturas da infância, tendo tanto os elementos tradicionais da cultura de seu povo quanto as diversas influências do meio urbano, elencadas nos seus jeitos de viver a infância. Os procedimentos metodológicos se deram a partir de uma objetivação participante e uma pesquisa etnográfica em contextos cotidianos da comunidade indígena da etnia Sateré-Mawé, localizada em uma área urbana na cidade de Manaus, estado do Amazonas, Brasil, tendo como sujeitos um grupo de 12 crianças entre 04 e 12 anos, que durante 12 meses foram as interlocutoras e evidenciaram os dados através de diversas linguagens nomeadamente, desenhos, escritas, falas, fotografias e vídeos. A pesquisa apresenta uma abordagem teórica a partir dos pressupostos dos Estudos Sociais da Infância e da Sociologia da Infância.

A tese de Mubarac Sobrinho (2009) apresenta a reflexão, juntamente com as crianças, sobre a importância da valorização da cultura Sateré-Mawé através da realização das brincadeiras, dos rituais, das músicas tradicionais e da língua, e como neste "entre-lugar", o espaço urbano, são construídas estratégias para garantir seus jeitos próprios de ser indígenas, de viver e construir suas culturas de infância, de ser da etnia Sateré-Mawé, e ainda de se relacionar com o mundo e a "escola do branco". Contudo, o autor salienta que as escolas no espaço urbano impõem às crianças Sateré-Mawé o "ofício de aluno"[10] através de uma perspectiva etnocêntrica de ciência e seus processos de regulação, pela via ideológica, assim, oprimir seus jeitos de serem crianças indígenas de forma a moldá-las para o ofício que lhes é imposto, "negando suas vivências comunitárias e os diversos elementos do seu grupo étnico afirmando-os como um corpo de conhecimentos ilegítimos" (Mubarac Sobrinho, 2009, p. 185).

[10] Ver: Sarmento, M, J. (2019).

A pesquisa se reporta à importância de olhar e compreender a infância sob o ponto de vista das crianças Sateré-Mawé, pois neste grupo indígena o conceito de infância é distinto dos conceitos apresentado em diversos espaços acadêmicos, o que provoca a reflexão sobre a necessidade de se passar a respeitar o seu direito de ser criança. São crianças, que ao valorizarem suas culturas, mostram a importância de ser diferente num mundo que tanto impõe a padronização. As crianças Sateré-Mawé ensinam que viver a infância é uma atividade plena e que se constrói nas relações mais intensas vividas no cotidiano, como um direito, enquanto prática normativa, a ser conquistada diariamente, elas e seu povo, lutam a cada dia pelo direito social de ser quem são.

A tese intitulada **"Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá",** com autoria de Rogério Correia da Silva, apresenta como objetivo investigar as formas de sociabilidade, a transmissão do conhecimento e o aprendizado da criança na sociedade indígena Xakriabá. Nesta investigação foi adotada a etnografia como metodologia de pesquisa. O autor apresenta como suporte teórico para a sua pesquisa as contribuições teóricas da Antropologia da Criança e os Estudos Sociais da Infância. Teoricamente, Antropologia da Criança, neste estudo, atesta as especificidades da vida das crianças em sociedades indígenas no Brasil, principalmente no que diz respeito ao lugar e o sentido que cada sociedade atribui à criança, na caracterização de cada cultura constituir sua pessoa, as idades socialmente definidas, das etapas e ciclos de vida, aos processos de socialização, como também a transmissão de conhecimentos e aprendizagens (Cohn, 2005). Os Estudos Sociais da Infância embasam importantes reflexões a respeito do lugar da criança na sociedade ocidental contemporânea e instauram um debate a respeito das contradições presentes nos processos de sua administração simbólica. Tais estudos desvelaram as incoerências entre o discurso social e político sobre a infância e as práticas sociais relacionadas com as crianças. Nesse contexto, observa-se a ampliação da valorização da infância como um investimento material a partir de aspectos demográficos e econômicos. Isto implica a conscientização pública acerca dos direitos da criança, mas também de ordem afetiva, com maior respaldo da família e da coletividade, em sua organização familiar, numa orientação centrada na criança.

Quando se trata da infância em grupos indígenas, se distingue as características de seus processos histórico-culturais, muito diverso dos vividos pela sociedade ocidental e prescinde outras possibilidades de construção social da infância. Tal investigação foi orientada pela teoria

formulada por Lave e Wenger sobre “modos de aprendizagem e coparticipação da criança no processo”, definidas pela expressão “comunidades de prática” (Lave & Wenger, 1991). As crianças participariam de “forma engajada” nas tarefas diárias a elas atribuídas de acordo com a idade e o gênero. O autor procurou, com isto estabelecer outro parâmetro para rediscutir o processo de transmissão do conhecimento e do próprio conceito de Cultura.

O trabalho de Silva (2011) lança um olhar atento às interações sociais em que meninos acima de oito anos de idade participam nas comunidades de prática de seu grupo social. Pertencentes ao grupo linguístico Jê, os Xakriabá habitam a região norte do Estado de Minas Gerais, próximo à cidade de Januária, no Vale do São Francisco, com aproximadamente sete mil pessoas, constituindo a maior população indígena do estado e vivenciam as mudanças ocorridas em seu território nestes últimos vinte anos, as quais contribuíram para o aumento de sua população, sendo mais da metade crianças e jovens. A pesquisa estabeleceu análise de situações de aprendizado provenientes da circulação dos meninos “rapazinhos” com idade entre 10 e 14 anos, pelo território e de suas respectivas participações em atividades de seu grupo familiar. As crianças participam de diversas atividades realizadas junto aos adultos como forma de acesso aos conhecimentos, seja no grupo familiar ou na comunidade. As interações sociais em que os meninos da Terra Indígena Xakriabá participam, especificamente, os seus modos de circulação e participação no trabalho da roça, no tanger o gado e nas caçadas e pilotagens, demonstram os aprendizados que se dão a partir da constituição de comunidades de prática. Os meninos deste grupo etário têm um importante papel na organização da vida familiar bem como na socialização das crianças pequenas e possuem maior domínio sobre o trabalho realizado, bem como, testam os limites impostos pela cultura ao acesso do conhecimento pelas crianças. Os meninos possuem maior mobilidade pelo território e compartilham de maior tempo de convivência com o grupo dos homens. Além do trabalho, compartilham também, outras experiências como o futebol, a vida fora do território e alimentam suas expectativas quanto à vida adulta.

A tese intitulada **“Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé”**, de autoria de João Luiz da Costa Barros, apresenta como objetivo analisar as relações interculturais que se estabelecem na educação escolar indígena, tendo como foco o brincar das crianças indígenas, na escola e nos contextos sociais específicos. Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizado um estudo de caso desenvolvido na escola Tupanã-Yporó, da aldeia Sahu-Apé. Foram utilizados como procedimento de coleta de dados a

observação participante na aldeia, na escola e nas brincadeiras das crianças e entrevistas semiestruturadas com professores e lideranças na aldeia e, ainda, entrevistas coletivas com as crianças indígenas. Foram estabelecidos três eixos de análise para estudar o contexto de educação escolar intercultural, tendo o brincar como foco: a escola na aldeia; a participação da comunidade na escola e o sentido da escola para os indígenas; as brincadeiras das crianças na escola e na aldeia.

Na comunidade indígena rural Sahú-Apé as crianças vivem num cenário bastante natural, próximo de suas tradições e costumes,

> [...] elas estão rodeadas por rios, igarapés e matas. Caçam e pescam com os mais velhos, o que a natureza os oferece, como jacaré, cutia, peixes entre outros. Aprendem a se proteger de animais peçonhentos, sem temê-los. Ela participa da colheita de milho, mandioca e no preparo da farinha. Elas sabem identificar as frutas da natureza e aquelas cultivadas. Aprendem a arte de andar de canoa e orientar-se pelo caminho do mato. Observam e ajudam na fabricação do artesanato, e ainda aprendem, aos poucos, a importância das plantas encontradas na natureza para a cura de doenças. (Barros, 2012, p. 133)

Contudo, as crianças indígenas também têm acesso a um aparato tecnológico que faz parte do modo de vida de todos na aldeia, entremeados com suas tradições e costumes. Nesse sentido, as crianças Sateré-Mawé que vivem no meio rural podem, nesse espaço de fronteiras, ser sujeitos ativos e criativos e encontrarem juntos aos mais velhos, no convívio familiar, estratégias que sustentem simultaneamente sua herança cultural e os novos conhecimentos.

Desta forma, se o brincar das crianças Sateré-Mawé pressupõe aprendizagem e desenvolvimento cultural, é possível pensar nas brincadeiras praticadas por elas dentro e fora da escola indígena, num sentido mais amplo, contemplando-as tanto em uma perspectiva tradicional oriundas de sua cultura indígena repassada de geração a geração, quanto das brincadeiras ensinadas e aprendidas pela sociedade circundante, pois as brincadeiras representam situações essenciais para se compreender o universo infantil em sua totalidade e complexidade. Nesta perspectiva, atribui-se à educação das crianças indígenas

características diferenciadas e com a chegada da escola na aldeia se constitui enquanto um espaço de trocas, respeito ao modo de vida dos indígenas, seus valores, seus costumes e suas brincadeiras e, sobretudo enquanto possibilidades da interculturalidade.

A tese intitulada "**A identidade étnica da criança Guató da aldeia Uberaba, região do Pantanal (Corumbá-Mato Grosso do Sul)"**, de autoria de Margareth Araújo e Silva, tem como objetivo central conhecer e analisar as práticas culturais das crianças Guató da Aldeia Uberaba, localizada na região pantaneira de Corumbá, Mato Grosso do Sul, onde está localizada a Terra Indígena Guató. A construção do conhecimento partiu de uma perspectiva contextualizada sob a qual se propôs descrever etnograficamente as práticas culturais das crianças em uma aldeia indígena, localizada na Ilha Ínsua, região do Pantanal. Esse estudo teve por base a pesquisa de campo, a qual foi constituída principalmente a partir das próprias crianças, através da observação direta respaldada por aportes teóricos da Antropologia, Educação e Psicologia Social.

Para se estudar as práticas culturais das crianças Guató foi preciso apreender o contexto no qual estão inseridas, suas atividades cotidianas e compreender suas percepções. Neste contexto, observou-se que a participação delas acontece em diversos ambientes, como no familiar, nuclear e extenso, no escolar, na vizinhança, na igreja, etc. A criança deve desempenhar em cada contexto, um papel específico. Tais processos de socialização promovem desenvolvimento, contudo, o ideal é uma transição ecológica efetiva e saudável, em que a criança possa contar com participação e apoio.

Para Silva (2012; 2018), o entendimento da infância Guató como fato social é um conjunto ativamente negociado de relações sociais; a infância, como uma variável, não se separa de outras variáveis como o pertencimento étnico, que foi contextualizado em relação ao tempo, ao local e à cultura. As crianças são atores sociais e suas relações sociais foram estudadas em si mesmas porque elas têm atividades e função específica e porque têm voz própria e foram ouvidas com seriedade, envolvidas no diálogo, assim percebeu-se que se orgulham de serem crianças indígenas Guató e contribuem para a ampliação dos recursos culturais e para a produção social.

A tese intitulada **"A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças"**, com autoria de Carlos Magno Naglis Vieira, apresenta como objetivo geral identificar os elementos que contribuem na produção de identidade e diferença das crianças indígenas em contexto urbano frente aos conflitos e às tensões produzidas na

Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono, no município de Campo Grande/MS. O autor apresenta como suporte teórico para a sua pesquisa as contribuições teóricas localizadas na versão Pós-Estruturalista dos Estudos Culturais, nos Estudos Pós-Coloniais e nas discussões realizadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade. A investigação se apresenta com caráter qualitativo e adotou as seguintes técnicas como procedimento metodológico: a realização de entrevistas, a observação participante, a análise documental e bibliográfica e outros recursos, como desenhos, redações, fotografias e vídeos.

Foi demonstrado por Vieira (2015), que as crianças indígenas, no espaço escolar urbano, nos quais as classes são compostas por alunos indígenas e não-indígenas, apresentam características originárias específicas, que se tornam invisibilizadas. Nesse sentido, o autor traz diversas situações nas quais isto ocorre, tais como, o preparo para a vida adulta, que entre as populações indígenas inicia muito cedo, materializada na responsabilidade dos irmãos mais velhos para com os irmãos menores, quando há a necessidade de acompanhá-los nas idas e voltas à escola. Ou quando as crianças demonstram a necessidade de estabelecer parcerias com outras crianças indígenas, quando os grupos são formados devido às afinidades e cumplicidades, para a realização dos trabalhos escolares. O autor demonstra que em algumas aulas de Educação Física, na separação do grupo, “eram visíveis olhares inconformados e gestos que demonstravam uma certa irritação” (p. 202), pois em muitas situações, observou-se que tal arranjo, com a separação das crianças indígenas, era feito propositalmente, justamente para diluir o grupo e fomentar a interação com os demais colegas. Quando o grupo está reunido e algo acontece nesse sentido, os estudantes indígenas “silenciam ou mostram que não entenderam o discurso, ignorando a ação e continuando inseridos no grupo” (Vieira, 2015, p. 203). Tal atitude pode ser compreendida como um silêncio colonial, pois permite uma legitimação de estratégias de invenção e de tradução do outro (Skliar, 2003).

Nas relações ocorridas no ambiente escolar também foram verificadas situações onde ocorrem preconceito e discriminação entre os grupos de alunos indígenas e grupos não-indígenas. As crianças originárias queixam-se de serem discriminadas, enquanto indígenas, pois estes não estariam ornamentados com penas na cabeça ou vestidos de forma características, ou porque são chamados de preguiçosos. As próprias crianças indígenas dizem que esse índio não existe mais (Vieira, 2015).

Muitas imagens referentes a uma raiz histórica de dominação estão vinculadas ao índio exótico e selvagem (Bonin, 2007), as quais propagam a discriminação e o preconceito em

relação aos povos originários. Uma parte considerável dos conflitos entre as crianças tinha como motivação a discriminação quando as crianças assumiam as identidades indígenas. Segundo Vieira (2015), no decorrer do trabalho, foi possível verificar o quanto "é difícil para a criança indígena em contexto urbano assumir a sua identidade indígena. São inúmeros os conflitos diários que a fazem pensar e [...] colocar à "prova" sua diferença (p. 205).

Presenças culturais marcantes e significativas no espaço escolar do município de Campo Grande/MS, as crianças indígenas em contexto urbano constituem um segmento pouco pesquisado nos meios acadêmicos, em especial no que se refere a aprender a ouvir as vozes que foram silenciadas e invisibilizadas pela modernidade homogeneizante. Vieira (2015) em sua pesquisa, aponta a referida escola como um lugar de desencontro para as crianças indígenas, pois, em sua prática pedagógica pouco discutem ou sinalizam questões relacionadas ao reconhecimento da identidade e a diferença indígena. A pesquisa evidencia, portanto, que as crianças indígenas que estudam nas escolas urbanas de Campo Grande/MS sofrem com uma prática pedagógica de exclusão, silenciamento, subalternização e marginalização do diferente e, por isso, fazem do espaço escolar um "entrelugar", constituindo estratégias próprias para garantir e afirmar o modo de ser indígena.

A tese intitulada **"Culturas de infâncias indígenas: processos de subjetivação e protagonismo dos kitok (criança) entre os Pataxó na Costa do Descobrimento"**, de autoria de Maria Geovanda Batista, apresenta como objetivo identificar a agência das crianças Pataxó no processo de constituição de suas próprias culturas de infâncias nas aldeias Kaí, Pequi e Tibá em Cumuruxatiba, no município de Prado, no Extremo Sul da Bahia. Reflete o desdobramento da análise longitudinal de um estudo compartilhado com um coletivo-pesquisador formado por 17 de meninos e meninas e 10 adultos da etnia Pataxó em sua comunidade de pertença, em Prado/BA.

O estudo está apoiado pela aliança epistemológico-metodológica tecida interdisciplinarmente, entre as formulações que ao serem postas em diálogos polifonicamente, informam sobre os meios e os modos através dos quais os *kitok* (crianças) recorrem às diferentes modalidades narrativas, agenciamentos, redes de saber, de poder e de desejos para experimentar seu protagonismo. As suas marcas ficaram inscritas no conjunto das imagens e autoimagens performáticas enredadas ao ambiente da terra indígena onde moram, presentes nos desenhos de sua coautoria, na fotografia e nas narrativas dos *tapurumã*

(jovens guerreiros) sobre suas experiências na condição de *kitok*, em sua própria geração e cultura de infâncias, entre os anos 2000 e 2004.

O trabalho resulta do encontro intercultural e intergeracional entre a agência dos *kitok* no processo de revitalização e (re) invenção da pragmática da poética social do *hãmiyá* na rede da cultura e da cosmologia Pataxó. “O hãmiyá é pedagogia cultural, possui um sentido e um valor ritualístico e, por isso, também normalizante, especialmente, para as crianças, o(a)s pajés, as lideranças espirituais, políticas e demais mestre(a)s da educação comunitária (Batista, 2015, p. 154).

O *hãmiyá*, o brincar, o sonho, o desenho, a pintura corporal, o projeto, o imaginário, a subjetividade e o virtual, o faz de conta, estão relacionados com a temporalidade do devir e se fazem por um efeito de ‘duração’ de um tempo aiônico, o tempo do seu próprio devir (Kohan, 2008; Deleuze & Guatarri, 1997). Trata-se da qualidade dos afetos e das virtualidades que ele mobiliza e realiza, por meio do dispositivo da novidade, da invenção, de seus próprios processos de compartilhamento e revitalização enquanto uma conquista coletiva, logo social e historicamente, construídos (Batista, 2015).

Os resultados demonstram o status que essa comunidade étnica atribui à agência das crianças, bem como os modos como expressam reconhecer e creditar valor específico ao legado de sua atuação nos projetos de futuro de seu povo e nos processos de subjetivação do *hãmiyá*, bem como na educação comunitária e na produção do conhecimento e da cultura.

A tese intitulada **“Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá”**, de autoria de Michele Aparecida de Sá, apresenta como objetivo descrever, analisar e compreender a relação entre a educação especial e a educação escolar indígena na Terra Indígena de Araribá, no Estado de São Paulo. A pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico e os procedimentos metodológicos foram compostos por entrevistas semiestruturadas com um professor e dois vice-diretores das escolas indígenas, com um pai, duas mães, duas lideranças e uma anciã; houve observações nas comunidades e nas escolas; e análise de documentos.

A Terra Indígena Araribá é habitada por 578 indígenas, pertencentes ao povo Guarani e Terena distribuídos em quatro comunidades, nomeadamente, Aldeia Kopenoti, com 195 habitantes; Aldeia Nimuendajú, com 85 habitantes; Aldeia Ekeruá, com 180 habitantes; e Aldeia Tereguá, com 118 habitantes. Os estudos demonstram a presença de seis pessoas com algum tipo de deficiência, destas três são crianças, sendo uma, de 5 anos de idade, com

Síndrome de Down, na Aldeia Nimuendajú e duas, com idades de 9 e 13 anos, com Deficiência Intelectual, habitantes das Aldeias Tereguá e Ekeruá, respectivamente. Outras três pessoas adultas, com idade de 33, 52 e 53 anos, destas, duas apresentam surdez e uma tem Paralisia Cerebral, todas residentes na Aldeia Kopenoti.

Nas palavras de Sá (2015), as crianças indígenas não são consideradas pelos pais como deficientes, no sentido estereotipado relacionado a incapacidade, elas são percebidas como "pessoas com um problema, ou diferente, porém com capacidade para aprender" (p. 128). Nesse sentido, a vida em comunidade é fundamental para o desenvolvimento das crianças indígenas, pois, "são criadas com autonomia e liberdade pelas famílias. Com frequência são encontradas crianças brincando e correndo por todo o espaço das comunidades e principalmente ao redor das casas e das escolas" (p. 128).

As pessoas com deficiência fazem parte de uma realidade concretas das comunidades indígenas e por esse motivo precisam de uma visibilidade e garantia dos seus direitos. Sá (2015) revela que no contexto concreto das comunidades indígenas estudadas a interface da educação especial com a educação escolar indígena ainda não se efetiva, e este não é um acontecimento específico só das escolas indígenas da Terra Indígena Araribá. Pode-se perceber um aumento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas indígenas de todo país; entretanto, verificou-se que apenas uma pequena parcela desses alunos recebe algum tipo de atendimento oferecido pela educação especial, o que revela que as escolas indígenas não têm recebido real atenção do poder público. Mas o problema da falta de atendimento especializado não é o único dentro das escolas indígenas. Ao investigar a configuração da educação escolar indígena no Estado de São Paulo, Sá (2015) identificou um descaso do governo paulista que resulta em: falta de material didático e adaptado as especificidades culturais de cada povo; formação inicial e continuada precária dos professores; baixo investimento financeiro; ausência de incentivo financeiro para ampliação da estrutura física e do número de escolas; falta de transporte escolar; descaso na efetivação e aprimoramento das políticas educativas existentes.

A tese intitulada **"Kalivôno Hikó Terenôe: sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações"**, de autoria de Antonio Carlos Seizer da Silva, tem como objetivo compreender o processo de construção da criança indígena Terena antes da escolarização. A estratégia metodológica para o desenvolvimento da proposta investigativa é o da pesquisa qualitativa – estudo de caso do tipo

etnográfico, tendo como instrumento a análise bibliográfica; entrevistas com adultos de três gerações e observação participante com as crianças indígenas Terena da Terra Indígena (T.I.) Cachoeirinha (Miranda/MS) e T.I. Taunay/Ipegue (Aquidauana/MS), consideradas historicamente "terras indígenas-irmãs", com registro no diário de campo. Tem como referencial teórico os estudos Pós-Coloniais.

Os Terena, desde os primeiros contatos com os não indígenas e ao longo desse processo histórico, têm se apropriado de saberes para construção da identidade da criança; porém, mesmo com essa permeabilidade dos conhecimentos externos "o jeito de ser Terena" (uma concepção de construção da pessoa Terena, numa conjunção corpo-alma) permanece na constituição da criança mesmo com uso de outros artefatos externos a sua cultura, implicando no fortalecimento identitário, linguístico e social.

Não é fácil mensurar quais são as idades que definem o que é ser criança/ infância Terena. Anteriormente, antes das categorizações ocidentais transpostas "para as comunidades Terena, se entendia a criança/ infância, como um período de dependência total e/ou parcial dos pais e do seu núcleo familiar" (Silva, 2016, p. 162), ou seja, todo aquele/a que não é provedor e não é provido por outro grupo familiar, é criança! Num primeiro momento a criança se estrutura por total dependência dos pais, avós, quando é recém-nascida, pois ainda é indefesa; o segundo momento o da dependência parcial, se estrutura com auxílio de crianças com mais idade, a partir das trocas de experiências; e o terceiro período antes da puberdade, em que são aconselhados a serem bons chefes de família, bons pais/ mães.

A criança Terena sempre esteve em todos os lugares na comunidade, em alguns momentos não muito perceptíveis aos olhos de quem vem de fora, elas brincam, correm livremente ou estão na roça: "As crianças são os "olhos e bocas" da comunidade, se percebem algo anormal ou a presença de estranhos, atravessam pelos corta-caminhos e vão para perto dos seus pais" (p.160). Conforme Silva (2016), há sempre uma e/ou um grupo de crianças correndo, brincando, andando de bicicletas, tomando banho nas águas do açude, na companhia de outras crianças e dificilmente com outros adultos.

Brincar para os Terena vai muito além do caráter recreativo, que contribui para aprendizagem e desenvolvimento da criança: trata-se de um fio que agrega, constrói e elabora a identidade étnica, que através do afeto se conta e reconta os saberes cosmológicos e a cosmovisão que nos orienta no tempo/ espaço indígena e por isso o brincar não tem tempo cronológico, nem idade, ocorre em diversos espaços, pode-se dizer que lavar roupa no rio,

pegar lenha, ir à roça também envolve situações de brincadeira. Em casa, assistem programas televisivos, brincam jogando nos celulares dos pais e/ou delas mesmas. São crianças indígenas Terena hibridizadas do/ no século XXI, com cuidados, brincadeiras e fazeres diários ressignificados.

A tese intitulada **"Enquanto os adultos brincam: introdução aos processos próprios de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança indígena Kaingang"**, de autoria de Josué Carvalho, apresenta como objetivo investigar, detectar e analisar de que forma acontece a aprendizagem da criança kaingang no presente, frente a contextos dinâmicos e multiculturais advindos da cultura do Outro e identificar em que medida acontece naturalmente a reinvenção do saber fazer tradicional interno. Metodologicamente, a investigação se desenvolveu como uma pesquisa etnográfica e apresenta também os diários de campo com as transcrições das narrativas orais, a partir do método Histórias de Vida, que nortearam a pesquisa e posteriormente a construção textual.

Nesse processo, o modelo etnográfico e a observação participante foram centrais, pelo fato de o pesquisador também ser um kaingang, atuante no campo do estudo. Assim, por ser integrante e participante do contexto de pesquisa, a ideia de um estudo auto etnográfico também favorece a proximidade com os sujeitos da pesquisa, se constituindo como a linha de fundo para chegar até as crianças. Foram utilizados também, para capturar, além do que foi possível apreender dos sujeitos, equipamentos técnicos como câmera fotográfica, gravador e filmadora, além das anotações manuais (cadernos de campo), em uma abordagem participativa.

A pesquisa apresenta abordagens de diferentes campos do conhecimento, como Educação, Comunicação, Sociologia e Museologia, mas o intuito foi propor um diálogo com o campo da Antropologia da criança, sobretudo da criança kaingang. É nos fazeres cotidianos da criança, na análise dos seus contextos próprios de ensino, aprendizagem e socialização que o estudo se justifica, fixa-se e ganha forma.

Os conhecimentos culturais são construídos a partir tanto das relações entre adultos e crianças, quanto entre as próprias crianças. Carvalho (2016) se refere a aprendizagem que decorre da situação em que um adulto explicita seus conhecimentos históricos e socioculturais como um movimento inerente à esfera da sociabilidade natural, inerente aos processos de convívio dentro da própria aldeia.

> O adulto compartilha com a criança os temas mais diversos, o que não precisa ser pensado como movimento natural, pois foi construído no próprio processo temporal do povo. Vale complementar, então, que o adulto prepara a criança através da ambientação em seu meio social, através da transmissão de fazeres e saberes que, a partir de então, se tornam cada vez mais claros e significativos para a criança que os aprende. (Carvalho, 2016, p. 177)

No imaginário do povo kaingang, referente à aprendizagem entre as crianças, há a ideia de não se constituírem como sujeitos passivos na recepção, construção e organização dos saberes que lhes são apresentados. Entende-se que a criança recebe os conhecimentos, mas não atua como passiva, ela segue difundindo o conhecimento aprendido, sendo ativa no contexto que configura o lugar em que vive, na Terra Indígena Kaingang Nonoai, integrando-se e construindo no grupo a pertinência de suas contribuições. Portanto, a criança é produtora de cultura, contudo não significa reclamar uma cisão entre ela e o mundo dos adultos, mas ao contrário, considerar que o aparato de manifestações socioculturais é construído conjuntamente.

A tese traz as formas próprias de aprendizagem da criança pertencente ao Povo Kaingang da Terra Kaingang Nonoai (RS), a partir de uma conversa atual com e a partir das próprias crianças, seus anseios, as concepções delas sobre elas mesmas. Também se procurou perceber as concepções da criança por parte dos mais velhos, sobretudo paralelo a outras linguagens de conceber a criança com que, ao longo do tempo, as famílias kaingang foram sendo acometidas.

A tese intitulada **“A circularidade das crianças Kaiowá na aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul”,** de autoria de José Paulo Gutierrez, apresenta como objetivo geral investigar a circularidade das crianças Kaiowá na aldeia Laranjeira Ñanderu, dentro de seu território. O referencial teórico-metodológico, encontra-se na interface entre a Educação e a Antropologia, em especial, nas contribuições dos Estudos Culturais e da teoria Pós-Colonial. Quanto ao aspecto metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em três momentos: bibliográfico, documental e de campo. Quanto aos procedimentos para a produção de dados, utilizou-se o método etnográfico, através do

trabalho de campo, levantamento de fontes orais, observação das crianças, entrevistas, atividades de desenhos e fotografias.

As crianças Kaiowá recebem uma educação tradicional proveniente do convívio com a família extensa a que pertencem, dos pais e irmãos do núcleo familiar e do contato com o território, mas, há também, conforme Gutierrez (2016), o entendimento de que elas vivenciam intensamente a circularidade no território onde estão inseridas. As rotinas vivenciadas diariamente no período vespertino (ou no período oposto ao tempo dedicado às idas à escola) e aos finais de semana remontam às atividades de brincar, de caçar e pescar, de circular nas trilhas para caçar passarinho e visitar os parentes, de coletar frutas e também tomar banho no córrego Karajá Arrojo. Tais vivências se diferenciam das atividades dos adultos, embora suas responsabilidades e liberdades sejam diferentes de acordo com a idade de cada uma.

A liberdade das crianças na aldeia se espalha durante todo o dia, enquanto elas se reúnem para brincar, mas há também responsabilidades, as quais se iniciam com relação aos afazeres domésticos, pois elas ajudam a mãe na arrumação da casa, a carregar água do córrego para fazer comida, a coletar lenha para fazer o fogo, a cuidar dos irmãos menores, e gradativamente a responsabilidade vai crescendo. A liberdade que elas vivenciam na aldeia também se refere à exploração que fazem de algumas trilhas específicas em que circulam, pois são locais considerados importantes para elas; assim, todos os dias as crianças circulam nas trilhas para andar, brincar, ir para a escola. Andar nas trilhas facilita a circularidade das crianças na aldeia, porque são caminhos em que elas podem andar na mata, ver as coisas que se movimentam nela e também se comunicar com sua família. (Gutierrez, 2016). Nesse sentido, a circularidade acrescenta a dinâmica espaço-temporal e simbólica realizada nas trilhas existentes na aldeia e relaciona-se com a organização social em que os caminhos interconectam parentelas, relações políticas e sociabilidades.

A tese intitulada **“Ya Ka Na Ãra Wanã, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO)”**, de autoria de Rozane Alonso Alves, tem como objetivo geral identificar as produções das identidades das crianças indígenas Arara-Karo da comunidade Pay Gap em meio às relações que elas estabelecem com o movimento indígena. O campo teórico-metodológico dentro do qual se produzem e analisam os dados insere-se no grupo Modernidade-Colonialidade e Estudos Culturais. A produção dos dados contou com a utilização de procedimentos de cunho etnográfico, além de entrevistas

narrativas ressignificadas, uso de desenhos, fotografias, diário de campo e as observações das circularidades das crianças no contexto da aldeia Pay Gap/movimento indígena.

As crianças Arara-Karo são sujeitos produzidos pelo movimento indígena, elas são produzidas em meio ao movimento e ao mesmo tempo ressignificam o próprio conceito de movimento indígena a partir da pedagogia indígena Ya Ka Na Ãra Wanã, ampliando e articulando tal conceito aos modos de ser desta comunidade, ou seja, aos seus modos de organização que se efetivam pelas vivências e experiências. Alves (2017) afirma existir uma pedagogia específica da etnia Arara-Karo que envolve a aprendizagem das crianças de maneira autônoma, pois elas circulam sem o cuidado de um adulto.

Ser e fazer-se criança Arara-Karo no contexto da comunidade Pay Gap exige das crianças e, da própria comunidade, estar atento às experiências e vivências delas na cultura, nos modos de ser da comunidade. Conforme Alves (2017), essas experiências são produzidas pela circularidade, assim, transitar, caminhar, conhecer, perceber, aprender, ensinar, essas são marcas da circularidade. Este contexto constitui o processo de produção das identidades das crianças Arara-Karo, pois seus modos de ser se traduzem em suas percepções do mundo, dos sujeitos, dos contextos, dos sentidos e significados atribuídos na produção de suas identidades.

Nessas circularidades, as crianças negociam com os conhecimentos ocidentais (vão ao barzinho “pegar” sinal da internet utilizando o celular de seus familiares) e, ao negociar com eles, constituem seus modos de ser articulados com conhecimentos específicos de sua comunidade, de seu povo, de sua cultura. Atrelada aos modos de organização e de ser das crianças Arara-Karo, esses modos de organização e de ser estão presentes nas atividades cotidianas que envolvem a circularidade.

A autonomia funciona como uma estratégia da comunidade no processo de aprendizagem das crianças. Por meio da liberdade de escolha, as crianças percebem a importância de cada decisão tomada. Uma criança pequena pode subir em uma árvore à procura de pássaros, desde que ela mesma observe seus galhos, a altura e quais táticas utilizar tanto para subir quanto para descer. O mesmo ocorre com as crianças Owen, ao escolherem o local do rio Prainha em que irão tomar banho: a profundidade, a correnteza, a largura do rio e até onde podem ir levando em consideração a distância das margens. Circular permite a elas conhecer novos sujeitos, perceber outras manifestações da fauna e flora e disseminar suas

percepções com os demais adultos Arara-Karo. Este é, de fato, para a comunidade Pay Gap, a sua pedagogia interna, pedagogia produzida pelas crianças e valorizada pelos adultos.

Os estudos apresentados acima, conforme Silva (2019), têm utilizado com frequência as contribuições dos estudos produzidos pela Antropologia da Criança (Cohn, 2005b) e trabalham com temas como: participação e aprendizagem da criança indígena; técnicas de construção da pessoa e caracterização da educação comunitária; circulação pelos espaços e ambientes; formação identitária da criança indígena; o ponto de vista das crianças e as produções infantis; participação da criança indígena em vários espaços para além da aldeia; criança indígena com deficiência. Os caminhos percorridos não se deram de forma estanque pois eles dialogam muito. Ora as pesquisas destacam a criança cujo pano de fundo é sua educação, ora destacam a educação cujo pano de fundo é estudar as crianças e suas produções.

Os estudos sobre participação e aprendizagem da criança indígena centram-se na participação de crianças Xakriabá (Silva, 2011) em atividades realizadas junto aos adultos como forma de acesso aos conhecimentos, seja no grupo familiar ou na comunidade. Zóia (2009) e Alves (2017) também investigaram os aprendizados decorrentes da participação de crianças indígenas Terena e Arara-Karo junto aos adultos nos movimentos indígenas voltados para a luta pela demarcação de suas terras.

Referente às técnicas de construção da pessoa e caracterização da educação comunitária, os estudos trataram especificamente do papel atribuído às técnicas corporais e a outros elementos específicos como a nomeação, as pinturas corporais, danças, alimentação, simpatias, amarrações etc. que são relacionados à constituição da noção de pessoa na educação das crianças indígenas (Silva, 2011). Uma parte tratou especificamente da formação da criança, considerando a educação tradicional (Zóia, 2009).

O tema referente à circulação das crianças pelos espaços e ambientes com o enfoque em uma pedagogia indígena consta no estudo de Silva (2011), o qual chama a atenção para o forte papel que a imersão nos ambientes naturais que envolvem a aldeia tem sobre a educação e conhecimentos etno-ambientais das crianças, com abordagem em uma pedagogia indígena.

A formação identitária da criança indígena traz questões como: O que é ser criança numa sociedade indígena? E para as próprias crianças? Como elas responderiam a essas questões? Parte dos estudos analisados procurou responder a estas questões (Zóia, 2009; Silva, 2016; Alves, 2017). O foco aqui deixou de ser os processos de transmissão dos

conhecimentos e a “cultura” tornou-se o principal tema de estudo. A relação entre a criança e a cultura era a principal fonte de preocupação destes trabalhos, os quais se diferenciaram no enfoque dado, ora para a cultura local, ora para tratar das relações interculturais (entre indígenas e não indígenas). Em sua maioria o foco recaiu sobre a busca pela definição de uma identidade étnica da criança indígena.

O ponto de vista das crianças e as produções infantis surgem como o movimento de grande renovação do pensamento educacional. A escola sob a perspectiva das crianças foi tema de estudos (Barros, 2012). A brincadeira (Barros, 2012) também foi uma produção infantil estudada nas pesquisas, as quais buscaram analisar os processos de socialização das crianças revelados através do brincar. Também buscavam mapear o brincar destas crianças (tipos de brincadeiras, locais, materiais, brinquedos). A tese de Batista (2015) resulta do encontro intercultural e intergeracional entre a agência das crianças no processo de revitalização e (re) invenção da pragmática da poética social do brincar na rede da cultura e da cosmologia Pataxó. Apoiado pela aliança epistemológico-metodológica tecida interdisciplinarmente, entre a etnografia e a Sociopoética, a análise incorpora algumas das formulações que os Pataxó elaboram sobre os processos de iniciação das crianças e das gerações mais jovens à rede de relações sociais de alteridade entre parentes e no contexto do cotidiano em suas aldeias e comunidades, situadas numa fronteira multicultural e inter-étnica eivada de conflitos, lutas pela terra, etnocentrismos e atravessadas por múltiplas forças de desejos co-ocorrentes (Batista, 2015).

A participação da criança indígena em vários espaços para além da aldeia está apresentada em pesquisas que retrataram a vida das crianças indígenas, sua inserção e presença em vários espaços muito além das aldeias, como as moradias nos grandes centros urbanos, na cidade de Manaus, em escolas públicas (Mubarack Sobrinho, 2009) e a presença de crianças indígenas em escolas não indígenas (Vieira, 2015). Em sua maioria estas pesquisas denunciaram os processos de exclusão, silenciamento, subalternização e marginalização das crianças que estes encontros interculturais promovem. O olhar para as crianças indígenas que vivem em contexto urbano e se inserem em contextos escolares não-indígenas é debatido, assim como sua infância deve ser negociada em contextos institucionais pouco preparados, ou frequentemente avessos, a estas suas particularidades. A questão indígena, no cenário atual, tem conquistado espaços bastante significativos, porém, estudos mais específicos com as crianças dos muitos povos nativos que ainda vivem nas terras brasileiras não têm alcançado o

mesmo destaque. Essa pesquisa traz à tona uma questão ainda mais frágil – a situação das crianças indígenas “urbanas” e suas relações com as escolas nas quais estudam (Mubarack Sobrinho, 2009).

A criança indígena com deficiência foi abordada na pesquisa de Sá (2015), na qual ela apresenta uma compreensão sobre a relação entre a educação especial e a educação escolar indígena na Terra Indígena de Araribá, no Estado de São Paulo Os resultados revelaram que no contexto concreto das comunidades indígenas estudadas a interface da educação especial com a educação escolar indígena ainda não se efetiva. Entretanto, verificou-se que apenas uma pequena parcela desses alunos recebe algum tipo de atendimento oferecido pela educação especial, o que revela que as escolas indígenas não têm recebido real atenção do poder público. Conforme as análises da autora (Sá, 2015), foi demonstrada a necessidade de defender uma prática educativa para os alunos indígenas com e sem deficiência que seja questionadora, crítica e emancipadora, assegurada pela proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual defende o acesso de todos ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido.

A questão indígena, no cenário atual, tem conquistado espaços bastante significativos, e estudos mais específicos com as crianças dos muitos povos originários vêm gradativamente alcançando visibilidade, com o foco recaindo sobre temas relacionados a sua infância, pois caracterizar o seu lugar nas pesquisas científicas possibilita maior compreensão dos processos educativos dos quais ela faz parte. Nesse sentido, o diálogo entre a Educação e a Antropologia tem-se revelado muito oportuno e promissor, pois produz uma compreensão duplamente ampla e profunda destes processos.

PARTE II

CAMINHOS METODOLÓGICOS

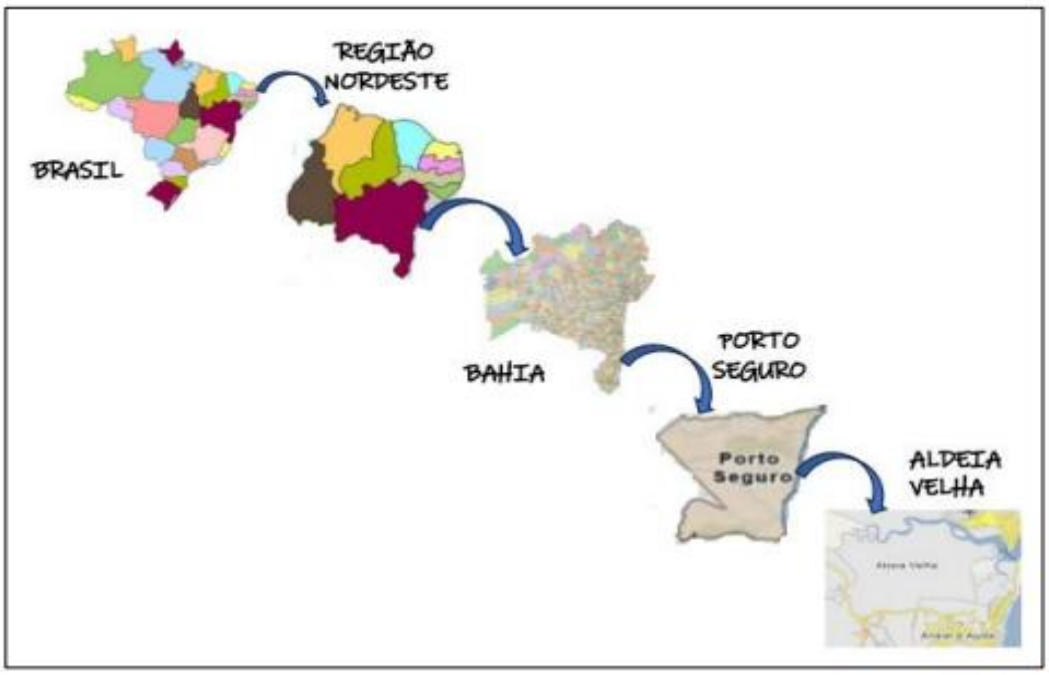
CAPÍTULO 5

TERRA INDÍGENA PATAXÓ DE ALDEIA VELHA

A Aldeia Velha abriga pessoas pertencentes ao povo Indígena Pataxó[11] e fica localizada em Arraial d'Ajuda, distrito do município de Porto Seguro, no Extremo Sul da Bahia. Abrange uma área de 2010 hectares, sendo que 40% dela é composta de mata nativa, 40% área de campo, 10% manguezal e 10% área residencial. Atualmente há 1.465 moradores, destes, 1.082 são indígenas e 383 são pessoas não indígenas (IBGE, 2023).

O censo demográfico de 2022 demonstra que o estado da Bahia possui a segunda maior concentração de povos indígenas do Brasil, num total de 229.103 indivíduos autodeclarados, correspondendo a 13,5% do total de indígenas no Brasil. Quando comparada com à população geral baiana, esse percentual chega a 1,62% (IBGE, 2023).

Figura 1: Mapa do Brasil – Região Nordeste – Bahia – Porto Seguro – Aldeia Velha.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

[11] Foi convencionado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), desde 1953, que a primeira letra da grafia dos nomes tribais e ou grupos étnicos deve ser escrita com letra maiúscula, tanto para registrar os substantivos, quanto o adjetivo gentílico e mesmo quando contextualizados no plural, neste caso substantivos e adjetivos não flexionam, dispensando o emprego do "s".

A T I - Terra Indígena Aldeia Velha, localiza-se onde estava situada a Fazenda Santo Amaro, é uma referência ao antigo aldeamento de Santo Amaro, que naquele local existiu no Séc. XVI. Mascarenhas (1998) confirma a existência desta aldeia ao citar Gandavo (2008) o qual referira-se à aldeia Santo Amaro a informar que esta teria sido destruída pelos índios no ano de 1564. Mascarenhas (1998), ainda relata um mito regional, registrado por Casal (1976, in Mascarenhas, 1998), o qual tem sua estrutura narrada por nativos da localidade de Vale Verde e dá conta da destruição da Aldeia Santo Amaro e da fundação da Aldeia da Patatiba. Esta, portanto, foi oficialmente reconhecida com o nome de Aldeia do Espírito Santo dos Índios e depois Vila Verde, constituindo-se no atual distrito de Vale Verde.

Pelas fontes históricas disponíveis a respeito da etnia Pataxó, verifica-se que a presença dos Pataxó no entorno do Monte Pascoal (como veremos mais adiante), localizado no extremo sul da Bahia, está registrada na memória dos anciões indígenas e nos documentos produzidos por colonos, religiosos e autoridades políticas no período colonial e evidenciam que a região referida era tradicionalmente ocupada pelos Pataxó, juntamente com outros grupos indígenas (Cancela, 2020).

> As florestas próximas do mucuri (situado no extremo sul bahiano) são principalmente habitadas pelos “Patachós”. Só acidentalmente andam os “botocudos” por esse trecho da costa. Várias outras tribos de selvagens residem nessas matas: nos limites de minas, os “Maconis”, os “Malalis” e outros vivem em povoados fixos. Os “Capuchos”, os “Cumanachos”, “Machacalis” e “Panhamis” também perambulam por elas. Dizem que as últimas quatro tribos se aliaram com os “Patachós”, para que assim unidos, possam fazer frente aos “Botocudos” mais numerosos. A julgar pelas semelhanças de linguagem, maneiras, costumes, as referidas tribos parecem ter entre si estreita afinidade. (Neuwied,1940, p. 173)

A Capitania de Porto Seguro foi doada em 1535 a Pero de Campos Tourinho, o qual ergueu na foz do Rio Buranhém a Vila de Porto Seguro, em posição estratégica para sua defesa, tanto dos ataques indígenas vindos do interior, quanto contra os inimigos vindos do mar. Contudo, sua localização era imprecisa,

> [...] contando com 50 léguas de costa marítima, a jurisdição territorial da capitania foi demarcada a partir do uso de referências geográficas imprecisas, sendo apenas declarado que "começa[vam] na parte onde se acaba[vam] as cinqüentas léguas de [...] Jorge de Figueiredo Correa na dita Costa do Brasil [...] e [daí] correndo para o sul quanto couber as ditas cinquentas léguas". (Cancela, 2012, p. 36)

Tal imprecisão motivou diversos conflitos, pois, os limites da capitania estavam estabelecidos, pelas autoridades locais, tendo o Rio Doce como fronteira com a Capitania do Espírito Santo na parte do sul e, ao norte, o Rio Grande, atualmente conhecido como Rio Jequitinhonha, como divisa com a Capitania de Ilhéus. O limite oeste de Porto Seguro, por sua vez, permaneceu móvel durante todo período colonial (Cancela, 2012).

A documentação colonial, especialmente a produzida pelos missionários jesuítas para a região dão conta quanto a serem esses índios Tupis, ou Tupiniquis, sendo que tais missionários se estabeleceram entre os indígenas desde as primeiras décadas do período colonial: "[...] esses Tupis, até então senhores de todo o litoral dos atuais municípios de Belmonte, Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália e de muitas outras porções da costa, tornaram-se de pronto não só bem conhecidos como subjugados ao colonizador [...]" (Sampaio, 2000, p. 32). O interior, portanto, era território de outras etnias que à época os portugueses identificavam apenas pela designação tupi genérica de Aymorés.

Os Tupis, vindos do sul, a ocupar a costa leste e nordeste do Brasil em geral são dados como afiliados ao tronco Macro-Jê, grupos formados pelas famílias Kamakã, Maxacali, Botocudo, Pataxó e Puri, entre outros. As tentativas de encontrar alguma unidade entre esses grupos são ainda bastante iniciais (Paraíso, 1992). A hipótese mais elucidativa, defendida por linguistas como Urban (1992), sugere que a área atualmente correspondente ao sul da Bahia, ao leste e nordeste de Minas Gerais e ao Espírito Santo – marcada pelas grandes bacias dos rios Doce, Mucuri, Jequitinhonha, Pardo e Contas – pode ter sido a região original onde se concentravam os grupos desse tronco linguístico.

Cercadas de todos os lados, às grandes concentrações indígenas foi imposto o contato com os não indígenas, intensificado pelo trabalho catequético dos jesuítas, bem como foram forçados ao trabalho escravo ou servil e à miscigenação. Parte considerável da população

indígena foi dizimada amplamente pelas epidemias europeias, as quais foram alastradas aceleradamente, de modo tal que, ao se encerrar o século XVI, praticamente já não havia tupiniquins livres na atual costa da Bahia (Sampaio, 2000). Com efeito, das próprias aldeias missionárias que, nas cercanias de Porto Seguro, chegaram a mais de uma dezena em meados daquele século, apenas duas sobreviveram, bastante depopuladas, entre as quais a Aldeia de Santo Amaro, as de São João Batista, atualmente Trancoso e Patatiba, também conhecida como Patativa, Vila Verde, onde atualmente é o distrito de Vale Verde a cerca de quatro ou cinco léguas a sul e a oeste da sede da capitania, tornando-se vilas com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, sobrevivendo aí uma precária sustentação da condição indígena de parcela dos seus habitantes (Mascarenhas, 1998).

Os indígenas Pataxó habitavam por toda a região do extremo sul baiano e em parte da região nordeste de Minas Gerais. Eles compartilhavam tais localidades com outras etnias, tais como, os Maxakali, os Botocudo e os Kamakã, na região mineira e a maior concentração desta etnia estava nos vales do Jequitinhonha e Mucuri, assim, com os Pataxó, compartilhavam o território entre o Rio João de Tiba e o São Mateus, os quais supõe-se serem da mesma família linguística, porém mantendo suas maiores concentrações mais próximas à costa. "Os Botocudos vagueiam pelo alto Santa Cruz; mais perto do litoral, porém o rio lhes demarca os limites do território, vivendo os "Pataxós" e os "Machacalis" na região situada à margem sul" (Neuwied, 1940, p. 222). Neuwied afirma que aquele rio demarcava os limites dos Pataxós e Maxacalis em relação aos Botocudos, etnia mais numerosa que habitava este lado do rio. Apesar de tudo, estes indígenas ainda manteriam uma situação de relativa independência até meados do século XIX, quando toda a população indígena ainda existente no extremo sul da Bahia já estaria concentrada junto às vilas costeiras, forçadamente trazidas para serem submetidas a serviço dos regionais.

Os Pataxós foram descritos por Wied-Neuwied (1940), em sua viagem ao Brasil entre os anos de 1815 a 1817 passando pelo Rio Doce. Ele relatou minuciosamente as primeiras descrições dos povos indígenas habitantes nesta região que limitava a capitania de Porto Seguro à Capitania do Espírito Santo. O viajante e naturalista notou que os indígenas mencionados eram mais altos e esguios do que os Botocudos e Puris. Seus cabelos eram soltos, cortados na nuca e na testa, com uma parte raspada no centro da cabeça, deixando apenas dois tufos: um na parte de trás e outro na frente. Frequentemente, faziam um furo no lábio

inferior, onde inseriam um pequeno pedaço de bambu fino, cujas extremidades eram pintadas de vermelho com urucum.

Desde fins do século XVII, a coroa portuguesa havia decretado o impedimento de desbravar os sertões[12] de Porto Seguro, Ilhéus e Espírito Santo, com o objetivo de formar uma barreira natural a fim de evitar o acesso às regiões com explorações de ouro e pedras preciosos das Minas Gerais. Portanto, proibidas a realização de entradas, a abertura de estradas e a derrubada das matas. Isto possibilitou ao sertão de Porto Seguro abrigar várias etnias que conseguiram manter seus padrões sociais e a integridade parcial de seus territórios.

> Nesse espaço avesso à presença europeia, diversos povos indígenas aproveitaram as condições ambientais, geográficas e ecológicas existentes nos sertões porto-segurenses para se refugiar do violento avanço da colonização. Ainda que pertencentes a um mesmo tronco linguístico, esses grupos possuíam territórios, hábitos e organização social diferentes, sendo comum a construção de alianças entre alguns e de conflitos bélicas entre outros. (Cancela, 2020. p. 21)

Os Pataxó eram descritos como guerreiros e inimigos dos colonos, eram organizados em pequenos grupos semi-sedentários e para os agentes coloniais eram uma espécie de barreira para o avanço da colonização no interior da capitania de Porto Seguro e responsáveis por inúmeros ataques aos habitantes das povoações luso-brasileiras. Em meados do século XVII foram criadas na capitania as “vilas de índios”, as quais foram importantes espaços de incorporação dos grupos de indígenas aliados à sociedade colonial, Segundo Cancela (2020, p. 25-26), nelas “existiriam escolas para que as crianças indígenas aprendessem a língua portuguesa, as casas deveriam ser construídas da maneira europeia e os costumes indígenas seriam terminantemente proibidos”. Contudo, nem todos eram aliados e, na luta pela terra, muitos grupos indígenas optaram pela reação militar, o que provocou destruição de suas aldeias, redução dos territórios de caça, pesca e plantio, bem como a restrição de circular livremente.

[12] O termo sertão era utilizado para designar toda região distante do litoral.

Em meados do ano de 1808, o príncipe regente D. João VI resolveu institucionalizar a violência como principal instrumento para a conquista dos sertões com a decretação da guerra justa aos povos indígenas dos sertões das capitanias de Ilhéus, Porto Seguro, Minas Gerais e Espírito Santo

> Baseada na reutilização dos princípios teológicos e jurídicos da guerra contra os chamados infiéis, a adaptação dessa modalidade de guerra ao mundo colonial foi justificada como uma obrigação de ampliar os "serviços de Deus" e propagar a doutrina da "Santa Fé Católica". A guerra justa contra os povos dos sertões também consistia num instrumento de resolução do problema da mão de obra. Este era um dos recursos legais para a escravização dos povos indígenas desde o primeiro século de colonização. A carta régia que decretou a guerra justa autorizava um movimento legal de expropriação das terras ocupadas pelos povos indígenas. (Cancela 2020, p. 30)

Os indígenas reagiram de diferentes formas ao avanço colonial sobre seus territórios. Alguns grupos, para fugir da violência, optaram por se deslocar para as "vilas de índios" em busca de abrigo e proteção. Essa alternativa era vista por esses grupos como menos desfavorável, pois a permanência nos sertões poderia resultar no extermínio de todo o grupo ou na escravização dos sobreviventes. Nesta perspectiva, foi decretada em 1854 a regulamentação da aplicação da Lei de Terras, estabelecendo no que se refere à questão indígena que seriam "reservadas terras devolutas para a colonização e aldeamento de indígenas nos distritos onde existirem hordas selvagens" (Cancela, 2020, p. 36). Nesse contexto jurídico-político, frente às constantes denúncias dos moradores do Prado sobre a presença de grupos indígenas considerados "selvagens" e "errantes" no entorno do Monte Pascoal, o governo da Bahia, em 1861 criou um aldeamento para os povos indígenas daquela região, dominada sobretudo pelos Pataxó. Nesta ocasião, os proprietários de terra da região aproveitaram o momento da proposta de criação do novo aldeamento para a liberação de terras que eram ocupadas também pelos grupos indígenas que habitavam as vilas criadas. Esta povoação ficou então conhecida como Barra Velha, hoje, considerada "Aldeia mãe".

Em 1861, devido a conflitos entre indígenas e a população local, e diante da possibilidade legal de reivindicação das terras que ocupavam, foi determinada a concentração forçada de toda a população indígena remanescente em uma única aldeia, localizada na Barra do Rio Corumbau, onde foram encontrados indícios da presença dos índios Pataxó, que ainda eram resistentes. Essa aldeia, que mais tarde foi registrada como Belo Jardim, é, conforme apontam Carvalho (1977) e Sampaio (2000), a atual Aldeia de Barra Velha, nome que se originou da mudança, comprovada geologicamente, na foz do Rio Corumbau, após a sua instalação. Essa concentração forçada levou à convivência permanente dos Pataxó com índios deslocados de outras aldeias, como Maxakali, Botocudos, Kamakã e uma parte dos Tupiniquim remanescentes das aldeias de Trancoso e Patatiba, que também foram reassentados para que suas aldeias se transformassem em vilas. Em Barra Velha, a união desses grupos foi consolidada, com o etnônimo Pataxó prevalecendo, possivelmente por conta da maior presença desse povo na aldeia e por ela estar situada em seu território tradicional (Sampaio, 2000).

A intrincada estrutura da aldeia de Barra Velha possibilita que haja um senso de identidade entre todos os indígenas remanescentes da área, incluindo aqueles que escaparam da concentração forçada e que vivem em pequenos grupos familiares no interior da floresta, assim como aqueles que escolheram esconder sua identidade indígena e se identificam como "caboclos", habitando as vilas formadas em suas aldeias ancestrais.

Em 1943, foi decretado pelo governo federal a criação do Parque Nacional do Monte Pascoal (PNMP), o qual foi elevado à condição de monumento nacional, que deveria ser preservado em seus aspectos naturais e paisagísticos, contribuindo para perpetuar a memória do fato histórico que supostamente teria dado origem à nação: o "descobrimento" do Brasil em 1500 e em contraponto impõe a retirada dos indígenas deste território tradicional.

Retornando à proposta de criação do Parque Nacional de Monte Pascoal, apresentada pela comissão mencionada, ele foi oficialmente estabelecido apenas por meio do Decreto Nº 12.729, de 19 de abril de 1943. Essa notícia motivou os Pataxó de Barra Velha a reivindicarem, pela primeira vez, oficialmente sua condição de indígenas, realizando uma viagem ao Rio de Janeiro em busca de apoio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Um dos líderes da comunidade, conhecido como "capitão" Honório, fez essa longa jornada sozinho e sem recursos. No entanto, ele não conseguiu mais do que a promessa de que alguém seria enviado a Barra Velha para avaliar a situação e encontrar uma solução para o problema.

Inconformada com a demarcação do Parque Nacional Monte Pascoal, essa comunidade indígena se viu envolvida em conflitos com a polícia das cidades de Prado e Porto Seguro, durante os quais ocorreram confrontos entre indígenas e militares, que os Pataxós chamam de Fogo de 51. Por muitos anos os indígenas tentaram a retomadas deste território, até que,

> No ano de 1951, dois indivíduos chegaram à aldeia de Barra Velha com a notícia de que eram os responsáveis pela demarcação da terra indígena. Identificados genericamente como "engenheiro" e "tenente", os dois homens estimularam a rivalidade contra os não indígenas dos arredores, resultando num saque a uma venda na povoação de Corumbau. Na fuga, os indígenas foram instruídos a cortar as linhas do telégrafo e a se aquartelar na igreja da aldeia. Três dias depois, uma forte repressão policial atacou Barra Velha. Policiais de Prado e Porto Seguro chegaram na aldeia disparando intensa chuva de balas e queimando o que encontravam pela frente. Os dois líderes não indígenas foram mortos, o capitão Honório foi preso, dezenas de indígenas foram detidos e inúmeros fugiram para o mato em busca de proteção. Perseguidos, os indígenas foram se espalhando pelas fazendas da região. Após o cessar fogo e a ordem de libertar os indígenas, algumas famílias resolveram retornar à aldeia destruída, outras optaram em silenciar sua origem étnica como defesa contra a violência e o preconceito. Segundo descreve Cornélio Vieira de Oliveira (1985, p. 49), "Barra Velha ficou vazia. O mato crescia no meio da rua e no lugar das casas. As roças foram destruídas, ou melhor, colhidas pelo pessoal de Caraíva". (Cancela, 2020, pp. 42-43)

A partir desse acontecimento, grupos se dispersaram, sendo obrigados a abandonar o território devido à intimidação e perseguição, o que resultou na negação de sua identidade étnica e no abandono de sua língua. Apesar das várias tentativas de resistência, organizadas em um momento posterior, os Pataxós acabaram perdendo parte de suas terras.

Embora tenha sido a origem de todo esse conflito, o Parque Nacional de Monte Pascoal foi oficialmente estabelecido apenas em 1961, dando início a uma nova fase de tensões com os indígenas que resistiram em Barra Velha e nas florestas ao redor do Monte Pascoal, os quais já estavam, na medida do possível, retornando à normalidade em suas vidas. Esse período gerou uma nova diáspora, com consequências tão severas quanto a de 1951. Entretanto, foi também nesse tempo que se firmaram ocupações permanentes em outras áreas de uso tradicional, como uma alternativa à desocupação de Barra Velha; além disso, houve a formação de um grupo constante de "desaldeados", que estabeleceu núcleos familiares e de vizinhança nas cidades e distritos da região, especialmente em Porto Seguro e Arraial d'Ajuda, conforme relatado pelos moradores de Aldeia Velha.

> Em 19 de agosto de 1999, os Pataxó escreveram uma importante página da sua história. Depois de quase 500 anos de um longo processo de invasão das suas terras, os Pataxó retomaram a principal referência geográfica, simbólica e histórica de seu território: o Monte Pascoal. A retomada aconteceu após três dias de reflexões e discussões realizadas na reunião do Conselho de Caciques Pataxó, que foi sediada na aldeia Boca da Mata e teve como principal tema a luta pelo direito à demarcação das terras indígenas. Através da *Carta do Povo Pataxó às Autoridades Brasileiras*, os indígenas argumentaram que o Parque Nacional do Monte Pascoal foi criado nos limites de suas terras, o que lhes dava o direito de "imediatamente retomar" o seu território, sob a proteção jurídica do "direito constitucional" e amparo inquestionável da "memória dos antepassados". (Cancela, 2020, p. 20)

Finalmente, em 1988, o governo reconheceu 8.627 hectares no entorno de Barra Velha como área "de posse imemorial indígena". Assim, propôs sua regulamentação com o nome de "Colônia Indígena Barra Velha" e em 1991 a Presidência da República decretou a homologação e demarcação da aldeia Pataxó.

A demarcação da terra indígena de Barra Velha foi percebida pelos indígenas como ponto de partida da luta Pataxó, pois reconheciam que a área delimitada ainda era insuficiente

para a sua reprodução social, cultural, demográfica e espacial, ela estimulou o retorno de algumas famílias, fortaleceu a organização política em defesa do direito à terra, bem como, estimulou os outros grupos Pataxó espalhados pela região a reivindicarem a demarcação do seu território, o que favoreceu um forte movimento de afirmação étnico-cultural e de mobilização política.

O ano de 1990 marcou o momento mais acirrado da luta Pataxó, com uma maior organização do próprio movimento indígena a nível local, o que favoreceu os processos de retomada territorial e amadureceu na virada dos anos 2000 a criação de uma Frente de Resistência Pataxó, que foi o principal instrumento coletivo das reivindicações políticas do grupo étnico.

Como resultado deste protagonismo indígena, atualmente existem 7 Terras Indígenas (T.I.), nomeadamente: T. I. Coroa Vermelha, T. I. Aldeia Velha, T. I. Mata Medonha, T. I. Imbiriba, T. I. Águas Belas, T. I. Comexatibá/Cahy-Pequi e T. I. Barra Velha, em diferentes situações jurídicas de demarcação. Tais territórios estão localizados em 5 municípios do extremo sul da Bahia: Itabela, Itamaraju, Prado, Santa Cruz Cabrália e Porto Seguro, abrigando quase meia centena de aldeias.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA VELHA

> Temos na escola de Aldeia Velha, uma educação escolar indígena de qualidade. Precisamos melhorar sim, porque toda a educação precisa a cada dia ser ampliada, ser revisada, e ter melhoria constante. Não acreditamos que exista uma educação perfeita, visto que esta segue um movimento contínuo, vivo e pulsante da sociedade que se transforma a todo instante.
>
> (Santos, 2023, p. 80)

A educação indígena refere-se ao desenvolvimento dos processos tradicionais educativos e aos modos dos indivíduos das diferentes etnias de viverem suas culturas, bem como de transmitirem seus conhecimentos às outras gerações (Meliá, 1979), tal processo se distingue da educação escolar indígena a qual está relacionada com a inserção da escola formal dentro dos territórios indígenas.

No Brasil, a educação escolar indígena pode ser identificada a partir de dois paradigmas, o primeiro foi denominado como “Assimilacionista” (Maher, 2006), cujo objetivo era uma educação, na qual se propunha a negação da identidade étnica e abdicação da sua língua originária, bem como das suas crenças e padrões culturais, para assim, assimilar os valores e comportamentos da sociedade nacional, especialmente a aquisição da língua portuguesa em detrimento da língua indígena. Este paradigma se classificava a partir de dois modelos, inicialmente o “Modelo Assimilacionista de Submersão”, caracterizado pela retirada das crianças indígenas de suas aldeias e colocadas em internato para participar de uma educação catequizada, sob a responsabilidade dos religiosos, particularmente os jesuítas, da Igreja Católica. Os missionários acreditavam que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Tal modelo não se mostrou eficiente, pois, era extremamente violento e não proporcionava a aprendizagem nos moldes previstos, especialmente da língua portuguesa, pois o principal interesse era uma submersão cultural e linguística do índio na sociedade dominante, contudo, este modelo de ensino foi feito com as populações indígenas por algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro durante muitos anos.

A educação jesuítica continuou até a expulsão dos padres da Companhia de Jesus em 1759, após 210 anos de permanência no Brasil. O fim do poder temporal das missões foi decretado pelo ministro Dom José I, o Marquês de Pombal, o qual criou, posteriormente, o Diretório dos Índios. Conforme os argumentos de Meliá (1979), esse diretório constituiu-se como um instrumento de destruição da cultura indígena, de modo a introduzir nos povos conquistados o idioma do conquistador. A reforma político-administrativa realizada pelo Marquês de Pombal foi determinante para a imposição do português e para a erradicação da maioria das línguas indígenas do Brasil, as quais eram consideradas selvagens e atrasadas; os colonizadores tinham de manter o domínio ideológico, cultural, religioso e, sobretudo, linguístico.

Posteriormente, foi adotado o "Modelo Assimilacionista de Transição" (Maher, 2006). Nele, cria-se escolas na aldeia, as quais funcionavam geralmente em casas de taipa, onde os indígenas aldeados eram doutrinados com aulas de catequese realizadas pelos missionários. As primeiras instruções eram apresentadas na língua indígena; depois que a criança era alfabetizada em sua língua materna, introduzia-se o português paulatinamente até que a língua indígena fosse totalmente excluída do currículo escolar. A intenção era impor um modelo hegemônico de sociedade aos povos indígenas e excluí-los dos processos políticos, econômicos e sociais e contribuindo, desta forma, para negar o direito de serem reconhecidos como grupos culturalmente distintos, detentores de saberes, cosmovisões, costumes e tradições. Tal modelo é adotado a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio- SPI em 1910 e, posteriormente esteve atrelado à política de ensino da Fundação Nacional do Índio- FUNAI, sua sucessora (como veremos mais adiante), com a articulação do *Summer Institute of Linguistics* - SIL e outras missões religiosas. A educação escolar, ancorada em concepções de assimilação para a integração dos indígenas, funcionou como aparelhamento do Estado para a negação dos direitos indígenas, cujos principais objetivos eram catequizar, civilizar e integrar. Estes movimentos definiram os modelos de escola impostos aos indígenas, promovendo submissão, imposição da língua nacional e abandono de práticas culturais ancestrais.

O segundo paradigma de educação escolar indígena que surge na sociedade brasileira no final da década de 1960, é o "Paradigma Emancipatório" (Maher, 2006), construído pelo movimento indígena e organizações não governamentais indigenistas, destacando entre elas: Conselho Indigenista Missionário- CIMI, Centro de Trabalho Indigenista- CTI, Comissão Pró-Índio, entre outras. O paradigma emancipatório nasce a partir da organização da sociedade

civil-indígena em oposição ao paradigma assimilacionista. Nesta perspectiva, os grupos indígenas iniciaram a realização de assembleias envolvendo líderes de diversas partes do Brasil, fortalecendo ações de luta e resistência, especialmente contra o projeto do governo voltado à emancipação dos povos indígenas e teve como modelo o "Enriquecimento Cultural e Linguístico", no qual, insistia-se em uma proficiência nas línguas ancestrais, para que fosse de fato a língua indígena de instrução a iniciar na educação infantil e permanecer no processo educativo ao longo de toda a escolarização, assim, visando o respeito às crenças, aos saberes e práxis culturais indígena.

Em 1967, durante a ditadura militar, foi extinto o Serviço de Proteção ao Índio, perante as denúncias existentes de corrupção, irregularidades administrativas e gestão fraudulenta do patrimônio indígena e por meio da Lei 5.371, foi criado outro órgão governamental, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Esta agência possibilitou algumas mudanças favoráveis à questão indígena, como a adoção do ensino bilíngue, de forma a respeitar os valores tribais e atender, assim, às exigências estabelecidas pela Convenção de Genebra[13]. Contudo, houve críticas, pois para os indígenas que não eram "aldeados", restava transformarem-se em cidadãos brasileiros em detrimento de suas origens culturais e ancestrais. Para Prezia e Hoornaert (1992), significou uma segunda edição da política do Marquês de Pombal, pois, favoreceu a extinção de um grande número de nações que já estavam inseridas na sociedade envolvente.

Como resultado das Assembleias de Lideranças Indígenas, que aconteceram ao longo da década de 1970, apoiadas pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, foram criadas diversas organizações indígenas. Uma delas foi a União das Nações Indígenas – UNI, fundada em 1979. Esta instituição somou-se aos esforços dos Povos Indígenas pela Constituinte a fim de pressionar o Congresso Constituinte para uma nova estruturação das políticas indigenista no campo da Educação Formal. As diferentes reivindicações feitas por organizações indígenas e movimentos de apoio aos índios possibilitaram a oficialização, mesmo com limitações, de uma política indigenista brasileira, formalizada na Constituição Brasileira, promulgada em outubro de 1988, a qual garantiu importantes conquistas para os povos indígenas, frutos de uma pressão direta de suas lideranças e do trabalho discreto de grupos de apoio e de

[13] A Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, Convocada em Genebra pelo Conselho Administrativo da Repartição Internacional do Trabalho e tendo ali se reunido a 7 de junho de 1989, em sua septuagésima sexta sessão delibera sobre as normas internacionais enunciadas na Convenção e na Recomendação sobre populações indígenas e tribais (Convenção n° 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais).

organizações não governamentais. Esse documento, organizado a partir dos princípios de igualdade, liberdade e justiça social, assegurou aos indígenas o direito de manterem sua identidade cultural (Brasil, 1988).

O detalhamento dos princípios e objetivos da nova política de Educação Escolar Indígena foi amparado pelo Decreto Presidencial n. 26, de 1991, com base nos dispositivos da Constituição de 1988, que atribuiu ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a competência de integrar a educação indígena aos sistemas de ensino regular, dando origem à Portaria Interministerial do Ministério da Justiça e da Educação n. 559/1991 (Brasil, 1991) e posteriormente, o reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos foi reafirmado no Decreto de n. 1.904/96, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 1996). Tais documentos garantem o direito ao reconhecimento das diferentes culturas, a partir de cada etnia, bem como a diversidade linguística e a participação das comunidades indígenas na sistematização das estruturas administrativo-pedagógicas das instituições escolares indígenas, na organização curricular, na produção de materiais específicos e na formação do pessoal técnico para as novas responsabilidades atribuídas pelas Secretarias de Educação, o que pressupõe o desenvolvimento das práticas escolares de uma escola intercultural e diferenciada.

Em 1998, membros do Comitê de Educação Indígena elaboraram o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, o qual proporcionou uma ampliação e um detalhamento dos princípios apresentados em outro documento, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasil, 1993), por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais documentos intencionam a promoção de uma educação intercultural e bilíngue, de forma a assegurar a interação e parceria na oferta de subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar que possam melhor atender aos anseios e interesses das comunidades indígenas (Brasil, 1998). Privilegiam, também, como interlocutores, os profissionais que têm por responsabilidade a implementação e regularização de programas educativos nas comunidades indígenas. É importante ressaltar que a categoria escola indígena no Brasil foi criada com o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. Em seu entendimento, do ponto de vista socioantropológico, pressupõe a extrapolação dos espaços e dos tempos institucionalizados, visto que sua concepção inclui a vida comunitária e seus processos de produção sociocultural. As escolas indígenas são definidas como espaços de fronteiras, ou "[...] espaço de trânsito, articulação étnica de

conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo e não-índios" (Tassinari, 2001, p. 50).

A Escola Indígena na Aldeia Velha

Na terra indígena Aldeia Velha, a primeira instalação arquitetônica para funcionamento da escola ocorreu no ano 2002; nos dois anos letivos anteriores ela funcionava de forma compartilhada na casa de farinha da aldeia. A nova construção continha uma sala pequena, uma cozinha, um banheiro e uma varanda, para alunos do ensino fundamental, em classes multisseriadas[14] e Educação de Jovens e Adultos. No ano 2005, foi implantada a primeira turma com crianças de 5 anos de idade. No ano seguinte, 2006, a escola foi ampliada, passou a ter dois banheiros, cozinha, uma sala pequena para guardar materiais diversos, duas salas de aula e um corredor, com um total de área construída de 100m². Isto se deu a partir de parcerias com organizações não governamentais, instituições públicas e com muita luta deste povo. Neste período, a demanda por mais matrículas crescia rapidamente. Meses depois, a escola foi contemplada com uma nova ampliação. Tratava-se de um projeto padrão contendo quatro salas de aula amplas, uma cozinha, com dispensa para materiais da alimentação escolar e área de refeitório, banheiros masculino e feminino, depósito para material de limpeza e uma secretaria com almoxarifado. A nova construção, acrescida da antiga, totalizou 680m² de espaço construído e no ano letivo de 2009 foi inaugurada. No ano de 2012 a escola passou a atender, além da educação infantil e ensino fundamental I, o ensino fundamental II (Carmo, 2022). Conforme uma das primeiras professoras indígena a lecionar na Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha:

> No ano 2000, após a retomada do território indígena Aldeia Velha (que ocorreu em 1998), quando eu vim morar na comunidade, fui escolhida em coletividade, com a liderança do cacique Ipê para dar aula na escola indígena de aldeia Velha, em 2002, que neste período funcionava no fundo da casa do cacique, mas o espaço era muito

[14] As classes multisseriadas são salas com alunos de diferentes idades e níveis educacionais nas quais estão cerca de 60% dos estudantes do campo. Segundo o Censo Escolar 2017, existem 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação em todo o País, número que vem permanecendo praticamente inalterado nos últimos dez anos.

precário, tinha muita pingueira quando chovia, então o cacique achou melhor as aulas acontecerem na farinheira, mas quando era época de produzir a farinha, por causa do pó de farinha, do barulho das máquinas e do cheiro forte da fermentação da mandioca que fazia as crianças passar mal, ficou muito difícil. A sala da farinheira não era escola, fazia parte das "Escolas do Núcleo do Arraial". Então juntou os moradores e a FUNAI para construir a primeira sala de aula, a gente chama de escola, mas, na verdade, foi uma sala. Em 2005, nós conseguimos a reforma da escola, pelo governo do estado e uma ampliação pela prefeitura de Porto Seguro, então a escola, para nós já era um sonho, para quem estava na farinheira, então agora já era uma escola mais avançada. (Nota de campo: 40º dia - Conversa com a professora Mainá)

A Escola Municipal Indígena Aldeia Velha, no ano 2023, apresentava um total de 265 alunos matriculados, abrangendo o atendimento aos alunos das etapas, educação infantil, com as turmas de Pré I e II, Ensino Fundamental I e II, regular e a Educação de Jovens e Adultos – EJAI, no 3º e 4º segmentos, com funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Quadro 2: Quantitativo de alunos.

Turno	Turma	Quantitativo de alunos por turma
Matutino	Pré II	24
	4º ano	22
	5º ano	23
	7º ano A	16
	8º ano	11
	9º ano	13
Vespertino	Pré I	19
	1º ano	23
	2º ano	26
	3º ano	23
	6º ano	24
	7º ano B	12
Noturno	6º/7º	10
	8º/9º	19
Total	14 turmas	265 estudantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os alunos da Escola Indígena Aldeia Velha vivem na própria aldeia, a maioria mora próximo da escola; contudo, alguns necessitam de transporte escolar para chegar à instituição. No total, são 20 (vinte) crianças, conforme informação da gestora escolar, por morarem mais distantes.

A estrutura física da escola é composta por sete sala de aula, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma secretaria, dois banheiros, uma cozinha, um almoxarifado, um refeitório em espaço aberto e algumas áreas abertas para convivência dos alunos. Em relação aos materiais de infraestrutura, a escola dispõe de televisão, retroprojetor, caixa amplificada, computadores e datashow.

A equipe docente da escola indígena Aldeia Velha é composta por dezoito professores/as, em relação ao nível de escolarização e formação, apresenta quinze com a graduação em nível superior completa; um com especialização lato sensu e dois com mestrado.

Dentre os/as professores/as, quatro apresentam vínculo de trabalho através de concurso público e catorze através de contratos precários, com duração anual de aproximadamente dez meses. Na equipe diretiva, tem uma diretora geral e duas coordenadoras pedagógicas; essas três profissionais têm curso em nível superior completo e tanto a diretora quanto as duas coordenadoras estão vinculadas administrativamente, a partir de contratos precários. Uma coordenadora responsabiliza-se pelo trabalho pedagógico das turmas de Educação Infantil e do Ensino fundamental I e a outra pelas turmas do ensino fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos – EJAI.

A equipe de apoio ao trabalho da escola indígena é composta por três auxiliares administrativo escolar; duas auxiliares de classe; duas auxiliares de classe/cuidadoras; quatro auxiliares de infraestrutura; três cozinheiras; dois vigilantes e três monitores dos Programas Programa Brasil na Escola (PBE) e SISALFA[15]. Dentre estes/as profissionais apenas uma auxiliar administrativa apresenta vínculo de trabalho através de concurso público.

A Escola Indígena Aldeia Velha participa dos programas vinculados ao governo federal, nomeadamente, Programa Brasil na Escola (PBE) – MEC e o Programa Tempo de Aprender

[15] O Tempo de Aprender é um programa de alfabetização que visa elevar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas de todo o país. Para alcançar esse objetivo, o programa implementa ações voltadas para melhorar a formação pedagógica e administrativa de professores e gestores, oferece materiais e recursos fundamentados em evidências científicas para alunos, educadores e administradores escolares, melhora o monitoramento do aprendizado dos alunos por meio de um atendimento individualizado e valoriza os educadores e gestores envolvidos na alfabetização.

(SISALFA) – MEC, os quais estão também direcionados a outras escolas do município. A escola possui um Conselho Escolar e o último pleito para eleição de membros gestores ocorreu no ano 2022. A instituição possui uma Proposta Político Pedagógica, cuja atualização última ocorreu no ano 2017, atualmente estão ocorrendo reuniões para a reelaboração. Ao se tratar de outros regulamentos para sistematizar as atividades administrativas e pedagógicas desenvolvidas com especificidades referentes às tradições indígenas, a diretora afirma:

> Por se tratar de uma Escola Indígena, Especifica e Diferenciada, em nosso Calendário Escolar temos; a Festividade da Comunidade (29 de Abril), Intercâmbio Cultural (Projeto realizado com os alunos do Fundamental ll conhecem outras Aldeias Pataxó), Jogos Infanto Juvenil (Projeto que envolve toda a comunidade escolar), Intercâmbio com escolas não indígenas. Dentro do nosso sistema de avaliação, a Cultura Indígena é considerada de suma importância. E um exemplo desses é através do Intercâmbio, pois é uma aula de campo em que os alunos saem de seu território e vão até outra comunidade e conhecem outras realidades e apesar de serem do mesmo povo, são realidades diferentes. E no retorno os alunos realizam um seminário avaliativo e apresentam para toda a comunidade escolar com as temáticas abordadas: Território, Meio Ambiente, Cultura e Sustentabilidade. Essa avaliação é realizada na III Unidade e vale como nota de teste (2,0 pontos), ou seja, o aluno não fará a avaliação escrita, mas sim, como produto final será a apresentação do seminário. E para além disso, além do Intercâmbio Cultural, temos também o projeto que envolve toda a escola, que são os Jogos Infanto juvenil. Toda a escola participa do Ensino Infantil ao Fundamental II e EJAI (dividido por equipes, de forma mista, cada equipe deve ter componentes de cada série). E os jogos estão diretamente ligados às questões culturais, tais como, modalidades indígenas (arco e flecha, corrida de maracá, cabo de guerra e outros), produção de adereços (cada equipe desenvolve o seu adereço próprio de acordo a sua

cor, cores essas que estão ligadas diretamente a natureza/tradicional indígena), danças e músicas (*Awê/Hehuê*), noite cultural, desfile cultural, comidas típicas e outros. Essa avaliação é realizada na IV Unidade e vale como nota de teste, ou seja, se o aluno participar diretamente dos jogos terá a sua nota garantida (Nota de campo: 65º dia - resposta do questionário aplicado à diretora).

A ação pedagógica em uma Escola Indígena, Específica e Diferenciada envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a valorização e preservação de culturas, tradições e línguas indígenas. Em consonância com Porto e Bonin (2020, p. 117) o povo Pataxó, através da educação, empenha-se na "[...] recuperação de signos étnicos, entre eles o *Awê* (dança tradicional), os cantos em *Patxohã* (na língua nativa), a cauinagem (bebida fermentada de mandioca), as indumentárias, o grafismo (pinturas corporais) e a fabricação de artefatos e artesanatos". Essa abordagem pedagógica está centrada na identidade e nas necessidades da comunidade, reconhecendo a importância do contexto cultural no processo de ensino-aprendizagem. Uma das principais características da ação pedagógica que a Escola Indígena prioriza é a valorização da cultura local. A educação deve ser um espaço onde as tradições, histórias e conhecimentos ancestrais sejam respeitados e ensinados. Isso não apenas fortalece a identidade dos alunos, mas também proporciona um ambiente de aprendizado mais significativo, onde o saber tradicional é considerado tão importante quanto o conhecimento acadêmico convencional.

Educação Infantil na Escola Indígena Aldeia Velha

O atendimento à educação infantil na Escola Indígena Aldeia Velha ocorre no período matutino, com a turma de Pré II, composta por 19 crianças com 5 anos de idade matriculadas e no vespertino com o Pré I, com 21 crianças de 4 anos, um total de 40 crianças. Destas, são 18 (dezoito) meninas e 22 (vinte e dois) meninos.

Nesta escola não há atendimento em creche (criança de 0 a três anos). As crianças dessas duas turmas são atendidas pela mesma professora, a qual, conforme afirmação da

gestora, participa semanalmente de reuniões pedagógicas com a coordenação pedagógica, para o apoio na organização do seu trabalho docente:

> A professora que trabalha com educação infantil possui um horário, semanalmente planejado com a coordenação pedagógica, com duração de 1 hora para análise e discussão do seu planejamento. A gestora participa do planejamento, indiretamente, acompanhamento e avaliação na educação infantil, na observação, orientação e ajudando no que for preciso. Ela organiza momentos sistemáticos para que as famílias possam acompanhar as vivências e produções das crianças da educação infantil. Ela diz: "A nossa escola é comunitária e dessa forma a escola sempre recebe os pais, pois há essa parceria diretamente entre escola e comunidade." (Nota de campo: 65º dia - resposta do questionário aplicado à diretora.)

As crianças da educação infantil, divididas em uma turma de Pré I e uma de Pré II, estão no mesmo espaço que os alunos das turmas de ensino fundamental I e II, ou seja, crianças com várias idades, desde os quatro até catorze anos. A sala de aula da Pré Escola contém mesas e cadeiras adequadas para as crianças pequenas; contudo, outros espaços, como os banheiros não estão adaptados às crianças menores, ou ausência de espaços externos amplos para a circulação delas, especialmente para o desenvolvimento de atividades que requerem uma ação motora mais intensa, isto se torna um grande desafio para a realização dos trabalhos educativos. Tanto a diretora da escola quanto a professora, especialmente, queixam-se em relação aos espaços da escola e mobiliários (banheiros, pias, vasos sanitários, lavabos, etc. não são adequados ao tamanho das crianças); apenas as mesas e cadeiras da sala de aula são do tamanho adequado para o uso das crianças; os móveis encontrados na biblioteca e em outros locais de uso coletivo não favorecem adequadamente as experiências das crianças da educação infantil, por não considerar o tamanho das crianças.

A resolução nº 5/2012[16] que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, foi publicada posteriormente, em 2012. Ela

[16] Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, Brasil. 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

define as diretrizes para o trabalho pedagógico para a educação infantil indígena e menciona que não há obrigatoriedade do atendimento institucional para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesse sentido, a comunidade de Aldeia Velha fez a opção pela implantação da Pré Escola e não o fez para a implantação da creche, referente ao atendimento institucional das crianças de 0 a 3 anos:

> Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.
>
> § 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola. (Brasil, 2012, p.4)

A família é a principal instituição responsável pela socialização das crianças nos primeiros anos de vida das crianças indígenas da Aldeia Velha, mas os parentes e outras pessoas do convívio comunitário também se ocupam na tarefa de integrá-las na vida social e cultural, transmitindo os valores tradicionais. A educação das crianças pequenas se dá na família e em outros espaços da organização social, nos rituais, dançando e cantando no ritual do *Auê/Heruê*, nos movimentos de luta por retomadas de terra, nas assembleias do povo, dentre outros. A educação das crianças pequenas, no interior da comunidade indígena ocorre espontaneamente, de forma interativa e natural. O tratamento dado às crianças está relacionado ao respeito à sua liberdade, a valorização dos fazeres próprios das crianças pequenas, no qual as brincadeiras de criança são parte das aprendizagens adequados à idade delas, sobre a convivência com os pares e com os adultos. O brincar livre nos quintais, na rua com outras crianças, primos, parentes, amigos e vizinhos, com regras criadas por elas mesmas, são contextos de vivências que se constituem como formas de aprender a ser indígena. Entretanto, as crianças de 4 e 5 anos, além desta convivência familiar e comunitária, frequentam a instituição formal de educação infantil.

A ampliação das instituições de educação infantil em terras indígenas é bastante controversa, Rosemberg (2005) aponta, em relatório produzido pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil – MIEIB, oposições de diversas comunidades étnicas quanto a tal proposta de expansão, especialmente a creche para crianças de 0 a 3 anos de idade; questiona, se de fato irá beneficiar a qualidade de vida das crianças pequenas indígenas "ao refletir sobre a implementação de propostas de Educação Escolar Infantil em terras indígenas surgem questionamentos inquietantes: trata-se de uma demanda legítima e construída a partir da vivência e dos processos pedagógicos próprios das famílias envolvidas?" (Nascimento, Brand, Aguilera Urquiza, 2006, p. 2).

Uma educação diferenciada propõe considerar a diversidade referente aos aspectos culturais protegidos por um povo e suas relações interétnicas. No caso da educação indígena, considera-se pertinente compreender que alguns comportamentos, atitudes e valores estão ligados ao aprendizado, pelo exemplo e pela experimentação, pois, a tradição cultural dos antepassados é valor fundamental, é a base para as construções educativas e pedagógicas. Na tradição indígena se valoriza o trabalho como meio educativo e se entende que ele é uma forma de inserção da vida no grupo social; ensina-se também o valor fundamental da terra e aprende-se a conhecer e respeitar a natureza. Estes aprendizados, portanto, ocorrem desde a infância. Contudo, a comunidade indígena de Aldeia Velha, desde o período da retomada do território, reivindica a instituição educativa formal, a educação escolar indígena, conforme menciona o excerto do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Aldeia Velha:

> A educação infantil indígena se dá não somente na família, mas também em outros espaços da organização social: nos rituais dançando e cantando *Awê*, nas retomadas de terra, nas reuniões e assembleias do povo, nos brinquedos e brincadeiras inventados por elas. Em todos esses espaços as crianças não só aprendem os conteúdos específicos do povo adequados à idade delas como também se apropriam da metodologia que cada povo dispõe de ensinar e aprender a que chamamos processos próprios de aprendizagem. "A infância é uma construção cultural", e como tal, as crianças indígenas vivenciam suas infâncias no meio rural onde a brincadeira se dá

> dentro do trabalho e não há separação entre o lúdico e o trabalho. Também no brincar livre, junto com outras crianças, na vizinhança onde as mesmas inventam seus brinquedos e brincadeira, sob regras postas por elas próprias. Todos esses contextos de vivência das crianças indígenas se constituem aprendizagens fundamentais para o ser índio. Considerando que mesmo tendo brincadeiras, o espaço escolar é cheio de regras, na maioria delas instituídas por adultos, com espaço e tempo contado. Nas escolas indígenas, esses saberes são expressos no contato com o meio natural, além de ter autonomia e segurança de ir e vir, citamos alguns exemplos tais como: Tomar banho de rio, pescar, brincar e o cuidado com os animais, levar as crianças a ter o conhecimento da existência de várias origens culturais, diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores. Podendo criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho. (Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Aldeia Velha, 2017)

A educação infantil indígena é um processo rico e multifacetado que vai além do ambiente familiar, englobando diversas práticas e espaços da organização social das comunidades. Essa educação é profundamente enraizada na cultura, nas tradições e na vivência coletiva dos povos indígenas, tendo a família como o primeiro espaço de aprendizado para as crianças indígenas; os rituais, como danças e canções *Awê*, são momentos significativos de aprendizado; a luta pela terra, que é central para a sobrevivência e identidade dos povos indígenas, também é uma forma de educação; as reuniões e assembleias são momentos de tomada de decisão e discussão sobre questões comunitárias; os brinquedos e brincadeiras, muitas vezes inspirados na vida cotidiana e nas tradições da cultura indígena, também são uma forma de aprendizado.

O Povo Pataxó de Aldeia Velha escolheu a implantação da instituição de educação infantil em seu território, mas, as conquistas para uma escola de qualidade ocorrem gradativamente, a partir de uma luta constante deste povo. Fica evidente que o espaço da escola para o atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade ainda requer muitas melhorias.

Compreendendo que há necessidade de assegurar direitos garantidos, protegidos e respeitados, igualmente em todas as políticas públicas às crianças indígenas. Os direitos da criança pequena estão previstos na Constituição Brasileira (ECA, Lei n. 8069/90), identificados socialmente pela Lei Orgânica da Assistência Social (Lei n. 8742/93) e no âmbito da educação, está amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96). No Relatório sobre a Infância Brasileira produzido pela UNICEF, em 2002, estava sustentada a ideia de expansão da educação infantil para as crianças indígenas, com a implantação de creches e pré-escolas e territórios indígenas, como ampliação dos direitos das crianças pequenas.

Em meio a ordem institucional na sala de aula: entre o ofício de criança e o ofício de aluno

Um olhar desatento para a sala de aula da Escola Indígena Aldeia Velha, inicialmente causa a impressão que se trata de uma sala comum, como tantas outras já vistas. A sala de aula das crianças participantes desta pesquisa tem turmas da educação infantil, a turma Pré I, das crianças de 04 anos de idade e a turma Pré II, das crianças com 05 anos de idade. Neste ambiente, contém diversos mobiliários, nomeadamente, quatro mesas com seis cadeiras cada, no tamanho adequado para meninos e meninas com as idades referidas; uma mesa com uma cadeira para a professora e uma mesa para apoio das tarefas das auxiliares de classe e quatro armários, um com duas portas e outros dois com quatro gavetas cada, uma caixa com alguns brinquedos. Nas paredes, encontram-se um quadro branco, um cartaz com os nomes das crianças da turma Pré I e um com os nomes daquelas da turma Pré II; pequenos cartões contendo os numerais do 0 ao 10; um tecido com pequenos bolsos para acomodar livros de literatura infantil; um pequeno varal para pendurar alguns papéis com as produções das crianças. As paredes, pintadas com a cor branca, contendo uma faixa colorida, com cores vermelho, amarelo e preto, disposta na posição horizontal, composta figuras losangular. Tal faixa colorida remete-se ao grafismo indígena, o qual representa suas cosmologias. As formas geométricas estão presentes na pintura corporal e em diferentes objetos, como nas cerâmicas, nos adereços, colares, bustiês, cintos, pulseiras, brincos, dentre outros, bem como na escola e nas casas: “As pinturas nas casas da comunidade exprimem uma autoafirmação e visibilidade do território da Aldeia Velha, as quais são feitas de tinta óleo ou tinta látex à base de água por terem mais durabilidade” (Carmo, 2022).

Fotografia 1: A sala de aula.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A sala de aula torna-se um importante espaço-tempo (Giddens, 1989) tanto para as ações das crianças indígenas da educação infantil, quanto para os adultos que ali, fisicamente, estão co-presentes (Giddens, 1989): os pares e adultos, um grupo heterogêneo, pertencem a uma ordem institucional capaz de criar integração social e reconhecimentos interpessoais.

A sala de aula das crianças do Pré I/II, como parte da Escola Indígena Aldeia Velha, é reconhecida como uma estrutura social, pois trata-se de uma instituição de educação organizada para a infância e está "constituída por um conjunto de regras sociais que auxiliam na regulação das atividades, definindo-as como sendo de um determinado tipo e sujeitas a determinadas sanções (Giddens, 1989); tais regras promovem determinados padrões, tanto de atividades quanto de relações sociais, com regras institucionais definidas pela professora. Tais propostas educativas estão amparadas a partir da sua interpretação dos documentos oficiais que regem a educação formal, nomeadamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Infantil), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena - DCNEI (Indígena), a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, os quais especificam o que poderá ou deverá ser realizado. Portanto, os elementos presentes espacial e temporalmente favorecem a regularização das ações sociais. Vale destacar que a DCNEI (Infantil), ao referir-se às Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, apresenta as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo (Brasil, 1998).

A estrutura social da escola se traduz em uma ordem institucional adulta (Ferreira, 2002, 2004), definida pela professora, a qual demonstra a organização do espaço e tempo para

as atividades do cotidiano vividas pelas crianças indígenas, bem como suas regras e princípios de ação. Também demonstra a articulação das dimensões espaços-tempos onde os encontros são instituídos, tanto das crianças, entre pares, quanto delas com os adultos, organizadas pelas rotinas que alicerçam e estruturam o cotidiano das relações sociais, a partir de princípios e valores que legitimam e que fundamentam as bases do contrato social estabelecido entre os interesses da criança (Ferreira, 2002).

O termo "espaço" tem diversas concepções, a mais comum significa extensão indefinida. Embora essa definição nos dê uma ideia de espaço físico, é necessário entendê-lo, também, como um espaço de vida. Para as crianças o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço com tudo o que efetivamente o compõe de forma a proporcionar desenvolvimento das diversas interações e vivências a partir do desenvolvimento de atividades coletivas, jogos, brincadeiras, etc. além de proporcionar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O espaço escolar é considerado, fundamentalmente, como ambiente de aprendizagem. De acordo com Zabalza (1998) e Horn (2004), os itens que constituem esse ambiente nos falam do tipo de atividade que se realizam, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações entre o mundo externo, dos interesses dos alunos (as) e dos professores (as). Sua estrutura apresenta-se com diversas dimensões definidas: dimensão física, que se refere ao aspecto material e suas condições estruturais; dimensão funcional, relaciona-se com a forma de utilização dos espaços; dimensão temporal, que refere-se a organização do tempo, aos momentos em que serão utilizados em diferentes espaços, o tempo de brincar, de comunicar-se, de contar história, de lanchar, de trabalhar individualmente ou em grupo, etc.; dimensão relacional, que refere-se às relações que se estabelecem dentro da sala de aula. Essas dimensões têm a ver com os diferentes modos de ter acesso aos espaços, como se estabelecem as normas, os diferentes agrupamentos para a realização das atividades, a participação dos professores (as) nos diferentes espaços, entre outros. Dessa forma deve-se ter em mente que a organização do espaço e do tempo é fundamental. Nesta perspectiva, legitima-se como um elemento curricular, portanto, o espaço nunca é neutro, ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas.

O exercício de pensamento que envolve a experiência das crianças e a relação com o tempo nos propõe a pensar a administração a partir de marcas sociais e culturais nas construções históricas. A percepção da realidade supõe a ocorrência de situações, o que supõe

a existência de um tempo administrado, reproduzido no espaço escolar, o qual interfere nas construções das subjetividades das crianças.

A ocorrência de situações – atividades, eventos e experiências – acontece dentro de um tempo, que é entendido como uma condição existencial. Essa temporalidade é essencial para que as crianças possam experimentar, aprender e se relacionar com o mundo. Entretanto, o espaço escolar impõe uma organização do tempo, muitas vezes rígida e padronizada, que reproduz essa temporalidade social e cultural. Essa gestão do tempo no ambiente escolar influencia sua maneira de entender o mundo, de se relacionar e de se desenvolver.

A pressão econômica e produtiva na modernidade está a forjar uma identidade para criança, cujo ofício é ser aluno, com perspectivas específicas, que se projetam através do seu desempenho, aprovação e sucesso escolar. O ofício de aluno caracteriza-se, quase que exclusivamente, por uma socialização com valorização na competitividade e na autonomia compulsiva, pagando o preço do constrangimento do mundo de coisas e valores da criança que dão lugar ao trabalho escolar para se promover os resultados da aprendizagem, por meio de programas educativos que restringem o espaço-tempo da criança em detrimento do controle adulto (Kuhz, 2017).

Os conceitos de “ofício de criança” e “ofício de aluno” são interpretados a partir do paradigma da criança/infância, enquanto construções sociais. Tais categorias se inscrevem em uma perspectiva escolar e se remetem aos **processos de invenção** (Chamboredon e Prévot, 1986), a partir da organização de programas, regras instrumentos e práticas pedagógicas que caracterizam a escola como um lugar de criança, um lugar onde meninos e meninas devem exercer o seu ofício e adotar comportamento definido pela natureza da identidade infantil, definida socialmente. Portanto, a infância, se configura a partir da existência de elementos comuns que caracterizam todas as crianças e possibilitam a consideração da sua realidade social coletiva distinta, tais como, a peculiar situação de vulnerabilidade e dependência social, económica e jurídica dos seus membros; a ausência de direitos cívicos e políticos formais; o conjunto de concepções socialmente produzidas que, sendo heteróclitas e contraditórias, têm o poder de referenciar distintivamente o que é ser “criança” (Sarmento, 2011 p. 584). A noção de “ofício de criança”, estabeleceu-se a partir da sociologia da educação francesa, e foi incorporado no campo sociológico, estabelecendo assim um cruzamento com a Sociologia da Infância, o qual possibilitou a emersão da noção de “ofício de aluno”.

O “ofício de aluno” se caracteriza pela aprendizagem, por parte das crianças, do funcionamento da instituição escolar, a ter como objetivo final, ser “bom aluno”, o que significa, não apenas adquirir conhecimentos, mas, conhecer os mecanismos de controle presentes na cultura da escola e incorporá-los de forma conformista e competente, ou seja, desempenhar o “papel de aluno”, sem causar perturbações na ordem institucional (Sirota, 1993). Nesse sentido, a significação explicita da expressão “ofício de criança” (Sarmento, 2000), a partir da raiz funcionalista, impõe a ideia de que “as crianças são construídas como seres sociais pelas atividades e funções que lhe são socialmente atribuídas” (Marchi, 2011, p. 192). Portanto, ser criança é exercer o papel social atribuído a todas as pessoas que estão na infância e nessa perspectiva o “ofício de criança” se expressa através do desempenho do “ofício de aluno”.

O tempo escolar constitui um dos elementos estruturais e estruturantes da cultura da escola. Sua finalidade é a consolidação da ordem que outorga a governabilidade nas instituições educativas que formam a infância, bem como, atua intensamente nas mediações entre os sujeitos. Nessa perspectiva, a ordem social adulta, se configura em um autoritarismo, que nem sempre permite habitar a infância. Nesse sentido, Schérer (2009, p. 35) afirma ser preciso “libertar a criança da infância, quero dizer, dessa situação de controle estrito”, em nome do dito amadurecimento, justificado pela interiorização de coações, em relação aos adultos, que lhe são incutidos pela pedagogia. Nesta perspectiva “a criança é um ser utópico precisamente pelo fato de estar confinada nesse lugar escolhido para ela e que é um vazio, um não-lugar” (p.31).

A escola amparada por um discurso moderno, atrelada à ideia de formar, disciplinar e docilizar os sujeitos, em sua organização e interioridade, cria possibilidades de vida, projetos e sonhos. Contudo, ela também produz e sustenta uma relação de poder, pois, as práticas de coabitação de diferentes grupos sociais não se situam simetricamente. Para Lima (2010, p. 28), “nas irregularidades, nas bordas de uma organização escolar, reside um cotidiano intenso, borbulhante, no interior do qual assistimos a diferentes práticas culturais que (des) organizam e (des) territorializam a escola”.

As crianças vivem e experienciam o tempo de maneira concreta e sensorial, o que influencia sua compreensão do mundo e de si mesmas. Sua percepção do tempo está relacionada às suas atividades, rotinas e eventos significativos, sendo fundamental para a construção de sua subjetividade. O tempo é uma construção social e cultural que regula a vida

das pessoas. Essas marcas sociais (valores, normas, costumes) e culturais (tradições, práticas culturais) moldam a maneira como o tempo é percebido e organizado na sociedade, inclusive na rotina escolar.

Para Kohan (2010), é preciso problematizarmos a questão. No grego clássico, há várias palavras para se dizer o tempo, a mais conhecida é *khrónos*, a continuidade de um tempo sucessivo, mercadológico, da produtividade. Outra palavra é o *kairós,* trata-se do tempo da oportunidade. Uma terceira palavra é *aión*, que designa a intensidade do tempo da vida humana, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva e qualitativa. Assim, a temporalidade da infância é aiônica.

Há um outro tempo, o tempo indígena, o tempo originário, que é um tempo da natureza. Conforme Munduruku (2021), a natureza é cíclica, sistêmica, se debruça sempre sobre si mesma, para se renovar. Para ele a natureza não dá saltos, ela tem uma lógica própria, da circularidade e assim é o tempo da experiência e da infância, que propõe cultivar a atenção e a delicadeza, é um deslocamento, um permitir sair do lugar e se encontrar com o outro. Contrariamente, o tempo da escola está relacionado a criação dos calendários, dos dias letivos, feriados, períodos de avaliação, datas de reuniões, dentre outros, um tempo *khrónos.* A escola, não prioriza o tempo do ócio, o tempo livre, de *kairós,* compromete assim o tempo do brincar.

Na modernidade a escola se configura simbolicamente sob o caráter produtivo, nela maximiza-se o tempo de forma eficaz; nesse sentido o ócio ganha o caráter de um tempo secundário, senão de negação: “neg-ócio”, proveniente do latim negotuim ou negação do ócio, posto que as atividades espontâneas e o brincar é uma delas, perdem legitimidade na reestruturação da nova escola administrada pelo estado e pelo *khrónos*. Nessa perspectiva, o tempo toma posse da infância, se apropria da sua natureza espontânea e da sua liberdade, como assinalou Norbert Elias, (1998). As estratégias civilizadoras disciplinam e condicionam a sociabilidade das crianças e também dos adultos.

A rotina dos fazeres das crianças e dos adultos

O modo como a professora organiza a rotina das atividades prevê o funcionamento das aulas, mas também das ações dos sujeitos ali presentes, ou seja, dos diversos encontros sociais, das pessoas adultas, a professora e as auxiliares de classe para com as crianças e delas com seus pares. Tais atividades se estruturam a partir de uma padronização, previsibilidade e

regularidade e se sedimentam em rotinas no espaço-tempo de forma a permitir a inferência no sistema de regras sociais estabelecidas pela ordem social adulta em consonância com a ordem institucional. A rotina orienta a continuidade dos fazeres das crianças, da professora e das auxiliares, na medida em que percorre os caminhos das atividades cotidianas das instituições e da sociedade, ela está baseada na consciência prática e estrutura as ações, mediante uma contínua reprodução (Giddens, 1989). Abaixo está a demonstração de uma manhã no espaço-tempo da aula das crianças da Escola Indígena Aldeia Velha;

> 7:30h – Ipakéy chegou junto com a professora na sala de aula, pois sua mãe trabalha na escola e ela chega na escola antes de seus colegas. Depois a auxiliar de classe, em seguida a cuidadora, elas, as adultas colocaram seus materiais nas mesas grandes e Ipakéy escolheu o lugar onde iria ficar neste dia e acomodou sua mochila. Logo foram chegando os/as colegas, alguns vieram com irmãos mais velhos, que estudam em outras salas, alguns chegaram acompanhados de outros familiares, mãe/pai, tios/tias, avôs avós, os que vem no transporte escolar, alguns vem sozinhos porque moram ao lado da escola. Cada criança escolhe o lugar onde quer sentar e pendura a mochila no encosto da cadeira. Alguns trazem alguns brinquedos de casa e começam a manuseá-lo.
>
> 7:40h – A professora canta junto com as crianças um canto/oração na língua indígena *Patxôhã:* ***Kanã pataxi petoĩ /*** *Kanã pataxi petoĩ / Baixutxê nãahã pokaiaré / Ahnã petoĩ puhuy / Ahnã petoĩ akuã / Ahnã petoĩ sara dxahá txóp haré / Kahab'txê siratã* ***/*** *Dxahá umip apóy umip mayõ.* Depois no idioma Português: **Na minha aldeia tem** / Na minha aldeia tem, beleza sem plantar / Eu tenho o arco, eu tenho a flecha, tenho raízes para curar / Viva Jesus, viva Jesus, viva Jesus / Que nos veio trazer a luz. / Viva Jesus, viva Jesus, viva Jesus / Que nos veio trazer a luz. Algumas crianças que chegam após o

horário da entrada, entram em silêncio, acomodam seu material na cadeira onde vai sentar e juntam-se ao grupo para acompanhar o canto/oração.

7:50h – A professora apresenta às crianças a atividade, é comum esta tarefa está relacionada com a produção de desenho, escrita de letras, de números, do nome próprio, pintura, colagem, modelagem, manuseio de livros (didático ou de literatura), ou de objetos específicos da cultura indígena. A maioria das crianças trazem nas mochilas seu material escolar, lápis com grafite, borracha, lápis de cor, canetas hidrocor.

9:30h – Essa é a hora de lanchar, muitas crianças trazem algum lanche de casa, bolachas, salgadinhos, sucos, refrigerantes, mas a escola prepara diariamente um lanche único para todos os alunos da escola: frutas e outros vegetais: banana, laranja maçã, melancia, banana da terra cozida, batata doce cozida, mingau de milho, mingau de tapioca, arroz, feijão com caldo, feijão tropeiro, farofa, carne cozida, frango cozido, macarrão com molho de carne, suco de fruta. A professora ou as auxiliares levam as crianças ao refeitório da escola para que elas comam primeiro a merenda da escola. A maior parte das crianças comem a comida preparada na escola, depois voltam para a sala e comem o lanche que trouxeram de casa. As crianças que levam o lanche de casa, vão comer e é comum compartilhar com aquelas que não levam e querem experimentar. As que não levam lanche de casa vão para o recreio, mas esse é um momento em que as crianças brincam por escolha própria, então lancham e brincam ao mesmo tempo.

10:00h – A professora apresenta às crianças mais uma atividade que envolve uma leitura em voz alta realizada por ela, cantar, ou uma brincadeira proposta pela

professora, com regras já definidas. Depois entrega as crianças a tarefa de casa e explica os procedimentos para a sua realização.

11:30h – As crianças recolhem e guardam seus materiais pessoais, a lancheira, o material escolar, lápis com grafite, borracha, lápis de cor, canetas hidrocor, bem como outros objetos que trouxeram de casa e aguardam a chegada dos familiares, mãe/pai, tios/tias, avôs/avós para buscá-las. (Nota de campo: 10º dia)

Quadro 3: Rotina das Crianças – Turmas: Pré I e Pré II.

Atividades da rotina do Pré II		Atividades da rotina do Pré I	
Horário	Atividades	Horário	Atividades
7:30h	Chegada das crianças	13:00h	Chegada das crianças
Até as 9:30h	Atividade proposta pela professora	Até as 15:00h	Atividade proposta pela professora
9:30h às 10:00h	Lanche/ Recreio	15:00h às 15:30h	Lanche/ Recreio
Até as 11:30h	Atividade proposta pela professora	Até as 17:00h	Atividade proposta pela professora
11:30h	Saída das crianças	17:00h	Saída das crianças

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro demonstra a rotina diária das crianças, o tempo da aula, quatro horas diárias e baseia-se em segmentos de tempo específicos correspondentes as atividades, tempos para a chegada das crianças na escola, tempo para realizar as atividades propostas pela professora tempo para se alimentarem, a hora o lanche, tempo para brincarem no recreio, tempo para a saída das crianças. Nesta rotina das crianças da turma do Pré II, no turno vespertino, entre as 7:30h e as 11:30h e a Pré I, no turno vespertino, entre 13:00h e as 17:00h, existem algumas atividades que acontecem diariamente nos mesmos horários, conforme quadro acima. As atividades propostas pela professora ocorrem em dois momentos ao longo de um turno de aula (no matutino, até as 9:30h e até as 11:30h, no vespertino, até as 15:00h e até as 17:00h) e estão relacionadas com o conteúdo pretendido no dia. Neste momento não envolve as escolhas das crianças, pelo tipo de atividade, estas propostas se desenvolvem, com maior frequência na sala de aula e é ofertada a todas as crianças, de forma homogênea. Cada criança utiliza um tempo específico para o cumprimento das propostas. Algumas crianças realizam de forma autônoma, outras solicitam apoio de outras crianças, mas há incidência maior da procura pela ajuda da professora e da auxiliar de classe para a realização de sua tarefa. Então,

ao finalizar as tarefas, as crianças procuram envolver-se em outros fazeres. Não era comum perceber algo planejado a ser oferecido às crianças após o término destas tarefas, elas de forma autônoma, procuram estabelecer interações, as mais diversas, com colegas, ou manusear os objetos presentes na sala, ou aqueles que trazem de casa. Estas interações ocorrem facilmente por meio das brincadeiras, que em diversos momentos da aula ocorrem de forma relativamente transgressora, em face do seu ofício de aluno.

As brincadeiras, em face do seu ofício de criança, ocorrem com certa frequência na rotina das crianças, pois, quando elas não estão a dar conta das tarefas definidas pela ordem institucional, com instruções definidas e de caráter pedagógico, sempre se envolvem em algum tipo de ação lúdica; contudo, o tempo que é determinado institucionalmente para brincar e se movimentar na escola é rigorosamente administrado, geralmente reduzido e intercalado entre outros momentos da rotina, com frequência dedicados ao cansativo trabalho escolar. Conforme observado anteriormente na descrição da rotina, o tempo dedicado ao brincar a partir da livre escolha das crianças ocorre somente na hora do recreio. O qual é considerado um tempo para recuperar as forças para o trabalho e não necessariamente para brincar, pura e simplesmente. O tempo para brincar é visto de forma servil, serve para outro tempo, o do trabalho escolar, em uma perspectiva utilitarista do lazer e às suas demandas na cultura escolar.

O brincar na rotina escolar é relevante na medida em que adquire um caráter instrumental e se coloca ao serviço de aprendizagens pedagógicas. Portanto, ele é gradativamente suprimido, ou ocupa um lugar periférico, com uma dedicação mínima de tempo e espaço, na rotina das crianças, em decorrência de um aumento do tempo e espaço para o trabalho escolar.

Subentende-se aqui uma concepção de ordem e limites de tolerância que, ao serem definidos pelo livre arbítrio da educadora, podem agir como fatores de constrangimentos às ações das crianças e revelar o exercício do poder e violência simbólicos do adulto (Bourdieu, 1989). As crianças se confrontam diariamente com a organização dos espaços-tempos institucionais adultos, elas fazem uso desses espaços, nesse tempo, mas, também o transformam. Na rotina está definido o tempo para o trabalho escolar, o qual é proposto pela professora; entretanto, nota-se que as crianças se conformam em alguns momentos e em outros subvertem aquela organização institucional. Tais acomodações ou subversões são evidenciados.

Ao considerar as crianças como atores sociais competentes e a ordem social estabelecida no contexto da educação infantil da Escola Indígena Aldeia Velha, a partir da organização do espaço-tempo, evidencia-se os ajustamentos primários criados pela adulta-professora e os ajustamentos secundários que as crianças instituem nesse espaço-tempo. A partir da análise das instituições totais, em Goffman (1961), considera-se também nas instituições educativas, os ajustamentos primários e os ajustamentos secundários como definições sociais coexistentes nesta instituição. Nesta perspectiva, crianças e adultas educadoras integram a instituição

Ao coexistirem os participantes da instituição, neste caso, a professora-adulta e as crianças se integram a forma de organização da escola, com suas regras, objetivos e valores existentes nesta organização educativa, mas também se distanciam em determinados momentos ou situações e criam outras possibilidades de ação. As crianças facilmente se engajam nos fazeres referentes a organização dos espaços realizados pela professora e auxiliares; assim incorporam a ordem institucional adulta. Sua inserção como criança, como membro da instituição ocorre por meio dos ajustamentos primários, ou seja, quando elas participam das atividades proposta pela professora dentro desta organização. Contudo, quando elas desafiam o que está estabelecido e usam "[...] meios ilícitos, ou conseguem fins não-autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser" (Goffman, 1961, p. 160) elas lançam mão dos ajustamentos secundários, os quais, também podem ser definidos como um submundo da instituição. No excerto abaixo, fica demonstrado, que as crianças elaboram suas próprias incursões na ordem institucional nos espaços tempos previstos instituídos pela adulto-professora.

> Ao finalizar uma atividade, as crianças pegaram na caixa presente na sala um brinquedo de E.V.A. em forma de encaixe com letras e números. Elas começaram a montar observando onde os números e letras se encaixavam. Realizaram os encaixes e logo desinteressaram-se por aquele modo de manusear o objeto. Então dividiram em dois grupos, os que estavam com as placas com letras e outro grupo com as placas com os números, haviam 05 meninos com os números. Estes então inventaram outro jeito de

brincar! Arrumaram as placas em duas partes, colocadas no chão, e estas já não eram mais parte de um jogo pedagógico. A disposição das placas divididas e distanciadas entre si desafiava as crianças a dar saltos, de um conjunto de placas para um outro conjunto, ao final era essa a brincadeira. Primeiro, o espaço entre as placas era curto, então todos pulavam com facilidade. Hemũgãy liderava essa brincadeira, ele disse: "Assim tá muito fácil!" e afastou mais um pouco as placas. Passarinho e Akeĩg, desistiram de pular quando a distância entre as placas aumentou muito. Então eles passaram a se ocupar em arrumar as placas no chão de forma a aumentar o desafio para os meninos, Hemũgãy, Megalothon e Sonic, que ainda continuavam a brincadeira, pois perceberam que era possível dar saltos mais largos. As crianças estavam eufóricas com o desenvolvimento da brincadeira, falavam em voz alta, até gritavam, então a professora chamou-as para guardar o brinquedo, assim encerrou a brincadeira, pois já era hora de começar outra atividade. (Nota de campo: 8º dia)

Fotografia 2: A brincadeira desafia a ordem institucional da sala de aula.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Os ajustamentos secundários estão associados a qualquer disposição pelo qual as pessoas participantes de determinada organização empregam meios transgressores da ordem institucional, ou desenvolve meios não-autorizados de forma a escapar daquilo que a instituição supõe que deve fazer ou daquilo que dever ser. "Os ajustamentos secundários

representam formas pelas quais o indivíduo se isola do papel e do eu que a instituição admite para ele" (Goffman, 1961, p 160). Tais ajustamentos são considerados ações proibidas, que propiciam um sentido de autonomia e autenticidade em relação aos constrangimentos da instituição "[...] sendo também capazes de gerar, entre as crianças, um conjunto de saberes e fazeres que as envolvem em ações cooperativas entre elas em busca de seus interesses" (Buss-Simão, 2012, pp. 133-134).

No entanto, como alerta Goffman (1961, p. 165), isso não significa que as crianças se comportem como um grupo homogêneo, pois, "[...] o que é ajustamento primário para uma categoria de participante pode ser ajustamento secundário para outra". Esse fato não invalida a ideia central de que, por meio dos ajustamentos secundários, as crianças têm possibilidades reais de gerarem atividades ou organizações novas e qualitativamente diferentes, como também atividades e organizações iguais ou muito semelhantes, mas, percebidas por elas como distintas, pois fazem parte de sua estruturação como um grupo, com dada cultura, que procura se afirmar perante os enquadramentos primários definidos pela ordem institucional adulta. Segundo Goffman (1961) os ajustamentos secundários podem se apresentar de variadas formas, desde substituições no sistema em que os "[...] participantes utilizam os artefatos disponíveis de uma maneira e para um fim que não são oficialmente destinados, e assim modificam as condições de vida programadas para eles" (Goffman, 1961, p. 173). Os ajustamentos secundários podem também se revestir do que Goffman (1961) define como trabalhar o sistema, ou seja, quando os participantes agem num sentido de explorar o conhecimento que tem da organização da instituição, no qual, "[...] o espírito da atividade legítima da instituição pode ser mantido, mas é realizado numa extensão não prevista; [...] a exploração de uma rotina completa de atividade oficial para fins particulares" (Goffman, 1961, p. 175). Ainda conforme esse autor "[...] a fim de explorar eficientemente o sistema é preciso conhecê-lo profundamente" (Goffman 1961, p. 177) para, a partir das vulnerabilidades da instituição, poder legitimar práticas. Tendo em conta que as instituições revelam suas fragilidades por meios dos ajustamentos secundários, elas podem também, para manter o controle e a soberania, legitimar seletivamente algumas dessas práticas, sobretudo as mais visíveis ou, as que mais se desenvolveram. Desse modo, um ajustamento secundário pode tornar-se um ajustamento primário legitimado institucionalmente.

Na finalização da atividade proposta pela professora, os desenhos sobre os meios de transporte, alguns meninos, Tohõ, Megalothon, Hemũgãy, iniciaram a brincadeira "Bobinho", eles usaram um cubo de tecido grande de aproximadamente, 30 cm², que estava na caixa de brinquedos presente na sala e o utilizou como bola. Na brincadeira de "Bobinho" os jogadores permanecem nas extremidades do local do jogo. Uma ou mais crianças eram o/os bobinho/os. O objetivo é que o bobinho pegue a bola arremessada e ocupe o lugar do jogador que arremessou. Posteriormente, Tohõ reiniciou a brincadeira de Bobinho e neste novo momento outras crianças se interessaram em participar. Tohõ estava com o cubo/bola e começou a jogar para Hemũgãy e Xohã era o "bobinho". Logo entraram no jogo mais crianças, para ser "bobinhos": Megalothon, Ipakéy e Mahrikó. Hemũgãy pedia sempre para Tohõ jogar para ele, de forma a garantir que os dois permanecessem na liderança do jogo. Tohõ jogava o cubo e gritava, direcionando sua a fala à Hemũgãy: Pega! Mas, na terceira jogada de Tohõ, Megalothon, que era um dos bobinhos, conseguiu pegar a bola, então Tohõ passou a ser "bobinho". A brincadeira continuou por um certo tempo, pois os atuais arremessadores apresentavam destreza tanto no arremesso, quanto na recepção do cubo. Mais crianças entraram no jogo para ser "bobinhos": Passarinho, Akeĩg e Arara. Neste momento já haviam muitos bobinhos o que dificultava a posse do cubo, pelos atuais arremessadores. Depois de mais algumas jogadas de Hemũgãy, Ipakéy conseguiu tomar o cubo e passou a ser arremessadora, enquanto que Hemũgãy passou a ser "bobinho". Hemũgãy estava bastante eufórico, com muita vontade de ter a posse do cubo novamente. Ele gritava para os arremessadores: "Joga logo que eu vou pegar!". Após alguns arremessos de Ipakéy, ele conseguiu pegá-lo Neste momento as regras mudaram de forma que o "bobinho", Hemũgãy, ao pegar a bola começou a

> correr por outros espaços e os jogadores assim como os outros “bobinhos” correm atrás dele, que estava com a bola na mão, logo a brincadeira havia mudado. Observei, neste momento da brincadeira que a alteração das regras teve a adesão das crianças participantes. Hemũgãy, corria com a bola na mão e dizia: “Agora é minha e ninguém pega!”. Todas as crianças agora começaram a correr atrás dele para pegar a bola. As regras da brincadeira mudaram, pois houve negociações e consensos. Mas a plenitude desta nova brincadeira, que envolvia o correr pela sala com a posse do cubo, chocava-se com a rotina prevista pela professora, a qual exigia maior concentração das crianças que ainda não tinham terminado a tarefa proposta por ela, então a docente pediu para as crianças encerrarem a brincadeira. (Nota de campo: 17º dia)

A fim de perceber tanto aos ajustamentos primários como aos ajustamentos secundários, no confronto dos espaços-tempos dos adultos e dos espaços-tempos das crianças, gostaria de retomar, como afirmei anteriormente, que o funcionamento da organização desse espaço efetivado pela professora continha regras e restrições quanto ao uso desses espaços e dos materiais que estavam atrelados ao tempo da rotina institucional. Ou seja, não havia, necessariamente, uma restrição ao uso dos materiais, mas havia uma restrição de acesso ao uso, o qual, era determinado pela rotina institucional. Além dessas restrições, havia também duas grandes temporalidades, as quais já abordei anteriormente, ou seja, os tempos do adulto-professora e os tempos instituídos pelas crianças.

O tempo, enquanto construção social e cultural, é fundamental na formação da experiência infantil. A organização do tempo no espaço escolar, moldada por marcas sociais e culturais, influencia a percepção da realidade das crianças e contribui para a construção de suas subjetividades. Assim, o desenvolvimento infantil não ocorre de forma neutra, mas é mediado por práticas sociais de gestão do tempo, que refletem e reproduzem valores e contextos históricos.

A organização do tempo na escola formal exerce uma influência significativa nos modos de vida das crianças indígenas, muitas vezes contribuindo para a perda de práticas culturais, conhecimentos tradicionais e formas de convivência que são essenciais às suas identidades.

Quando o calendário escolar, as rotinas diárias e as metodologias de ensino seguem um ritmo padronizado, muitas vezes alinhado às necessidades e valores da sociedade dominante, isso pode gerar um descompasso com os modos de vida indígenas, que são pautados por ciclos naturais, eventos comunitários e saberes tradicionais.

As interações das crianças, trazendo à tona a necessidade de uma maior valorização do seu ofício de criança, demonstram a urgência de uma abordagem mais sensível às especificidades infantis sua relação com a cultura da comunidade indígena, que respeite seus ritmos e ciclos, a fim de favorecer uma educação que valorize suas identidades e fortaleça seus modos de vida. Assim, refletir sobre a organização do tempo na escola formal como fundamental para promover uma educação mais inclusiva, que reconheça as múltiplas temporalidades e respeite a diversidade cultural das crianças indígenas, contribuindo para a preservação de suas identidades e para o fortalecimento de seu povo.

CAPÍTULO 7

INFORMAÇÕES SOBRE AS CRIANÇAS INDÍGENAS PATAXÓ PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS FAMÍLIAS

Com o intuito de conhecer algumas características das crianças indígenas Pataxó, participantes desta pesquisa, bem como de suas famílias, foi realizada a aplicação de questionários com algumas perguntas fechadas, onde os respondentes poderiam responder sim ou não, além de questões de múltipla escolha e questões abertas em que poderiam descrever livremente suas respostas. Trata-se de uma técnica amplamente utilizada para coletar dados de forma sistemática e organizada. Os questionários foram entregues aos respondentes, os quais optaram por duas formas de respondê-los: uma delas foi presencialmente, assim poderiam esclarecer quaisquer dúvidas imediatamente, sobre o instrumento de recolha de dados; outra forma foi responder em suas residências e devolvê-los preenchidos ao responsável pela aplicação. Os questionários foram entregues a todos os pais/mães das crianças participantes da pesquisa, um total de 40 pessoas. Foram respondidos 33, o que equivale a 82,5%, do universo total de participantes.

A seguir apresenta-se os dados descritivos do grupo estudado, as famílias das crianças indígenas participantes da pesquisa, fornecendo uma visão geral das principais características dos participantes, como idade, gênero e outros atributos relevantes. No entanto, é importante destacar que essas informações representam apenas uma descrição geral e não permitem inferências causais ou generalizações amplas. Além disso, as limitações estatísticas incluem o tamanho da amostra, que não incluiu a totalidade do grupo de pais/mães, bem como a restrição nas análises inferenciais.

As respostas dos questionários foram sistematizadas a partir de análise quantitativa, utilizando estatísticas descritivas para interpretar os dados numéricos.

Observou-se que a participação foi predominantemente feminina, com 30 mães respondentes; e apenas 3 pais responderam aos questionários. Sobre a distribuição etária dos respondentes, as respostas indicam que a maioria tem mais de 30 anos, com 26 participantes, situados nas faixas etárias entre 30 e 40 anos. Observa-se também um pequeno número de respondentes acima dos 50 anos (2 pessoas) e uma parcela que não respondeu à pergunta (5

pessoas). Sugerindo assim que a maior parte dos participantes pertence a uma faixa etária adulta consolidada.

Em relação ao grau de escolaridade dos respondentes, a maioria (22) possui o Ensino Médio como seu grau de escolaridade. Isso indica que a maior parte da amostra tem uma formação básica completa, mas não avançou para estudos técnicos ou superiores. Há baixa representação de níveis extremos, tanto os indivíduos que não leem nem escrevem (1), quanto aqueles com formação técnica (2) ou superior (2) são minoria. Isso sugere uma distribuição desigual, com a maioria concentrada no Ensino Médio. Há uma pequena representação de indivíduos com formação até o Fundamental I (4) e Fundamental II (2). Isso indica uma parcela da população com escolaridade básica incompleta. A presença de diferentes níveis de escolaridade, embora com predominância do Ensino Médio, indica uma certa diversidade educacional.

No que se refere à raça ou cor, depreende-se que a maioria dos respondentes (22) se identifica como indígena da etnia Pataxó. A segunda maior categoria é a de pessoas que se identificam como pardas, com 7 respostas. 2 respondentes se identificaram como pretos. Apenas 1 respondente se identificou como branco e 1 pessoa optou por não se classificar. A distribuição dos dados mostra uma predominância clara de respondentes que se identificam como indígenas da etnia Pataxó, seguidos por pardos. Embora trate-se de um território indígena percebe-se a presença de pessoas não indígena.

Sobre o aspecto religioso dos respondentes, os dados mostram uma divisão quase igual entre pessoas que se identificam como evangélicas e aquelas que não seguem nenhuma religião, com 11 respostas cada. A categoria católica está próxima em números, com 10 respostas, indicando uma presença significativa, mas ligeiramente menor. 1 pessoa não respondeu. A baixa representação de outras categorias sugere uma homogeneidade religiosa cristã, indicando que outras religiões não são tão comuns entre o grupo de pais e mães das crianças participantes da pesquisa.

No que se refere ao estado civil dos respondentes, tem-se que a maioria desses (17) está na categoria de casados ou unidos. A segunda maior categoria é a de respondentes que têm companheiro(a), com 9 respostas. 5 são solteiros. Separados e viúvos, ambas as categorias têm apenas 1 resposta cada. A distribuição dos dados mostra uma clara predominância de respondentes casados ou unidos, seguidos por aqueles que têm companheiro(a). As categorias de solteiros, separados e viúvos têm uma representação muito menor, com apenas algumas

respostas cada. Em resumo, os dados refletem uma comunidade onde a maioria dos respondentes está em uniões estáveis, seja, casados ou em relacionamentos estáveis, com uma menor representação de outras situações familiares.

Sobre as diferentes configurações familiares nos lares, a maioria das crianças (17 casos) vive com o pai a mãe e irmãos. A segunda maior configuração é a de crianças que moram com pai e mãe (5 casos). Além disso, há 4 crianças vivendo com mãe e avós, o que pode indicar um suporte familiar intergeracional, comum em contextos onde os avós auxiliam na criação dos netos. As demais configurações incluem arranjos familiares diversos, como crianças que moram com mãe, padrasto, avós e irmãos (2 casos); ou com mãe, padrasto, irmãos e primos (2 casos); e mães, avós, tios e primos (3 casos).

No que se refere a quantidade de pessoas que moram na mesma casa que a criança, as respostas indicam que há 3 casas onde vivem 2 pessoas; 5 casas com 3 pessoas; 7 casas com 4 pessoas, 11 casas com 5 pessoas, 3 casas com 6; 3 casas com 7 e 1 casa com 9 pessoas. A maioria das residências, onde as crianças indígenas vivem, tem entre 2 e 6 pessoas. Isso sugere que a maioria das crianças vive em famílias de tamanho médio.

Ao serem questionadas no que se refere às percepções sobre quem é considerado parte da família das crianças indígenas participantes desta pesquisa, as categorias listadas indicam diferentes níveis de inclusão e definições de família. A categoria “Mãe/Pai/Filhos” (12 respondentes) representa a família nuclear tradicional, composta pelos pais e seus filhos. A inclusão desta categoria sugere que muitas pessoas consideram a família nuclear como a principal unidade familiar. A categoria “Parentes Consanguíneos” (13 respondentes), inclui parentes que compartilham laços de sangue, como avós, tios e primos. A presença desta categoria indica que muitas pessoas consideram a família extensa como parte integrante da família da criança. A categoria “Parentes Consanguíneos e Afinidade” (6 respondentes), amplia ainda mais a definição de família, incluindo não apenas parentes consanguíneos, mas também parentes por afinidade. Isso reflete uma visão mais inclusiva e abrangente do que constitui uma família. 02 pessoas não responderam ao questionário. Tais resposta destaca a complexidade e a diversidade das definições de família. Ele sugere que as pessoas têm visões variadas sobre quem deve ser considerado parte da família da criança, refletindo especificidades sociais e culturais nas estruturas familiares na comunidade Pataxó.

Ao serem questionados sobre com quem as crianças brincam com mais frequência, os respondentes informaram que a maioria das crianças brinca frequentemente com outras

crianças indígenas, com 29 respostas; 4 respondentes indicam que elas brincam com crianças não indígenas. Este grupo de respondente indicou também a presença de adultos indígenas e não indígenas nas brincadeiras das crianças.

No que se refere ao local onde as crianças brincam, os respondentes informaram que a grande maioria das crianças (32) brinca prioritariamente em casa, e 1 mencionou outros locais, como as casas de vizinhos e a praça.

No que se refere aos objetos e brinquedos utilizados pelas crianças para brincarem em casa, fora listado um total de 25 Itens, categorizados em: Brinquedos Tradicionais (e.g., Bola, Bicicletas, Corda, Pipa); Brinquedos Educativos (e.g., Material de Desenho, Material de Pintura, Tabuleiro); Brinquedos de Fantasia (e.g., Urso de Pelúcia, Panelinhas, Casinha de Boneca); Objetos do Cotidiano (e.g., Pedaço de Pau, Caixa de Papel, Terra); Brinquedos Indígenas (e.g., Brincadeiras Indígenas, Chocalho de Assegurar). Sendo Boneca o item mais utilizado, com 16 menções. Carrinho aparece em segundo lugar, com 12 menções. Bola tem 8 menções, ocupando o terceiro lugar. Material de Desenho aparece 4 vezes. Variados há 2 menções para brinquedos variados. Vários outros itens são mencionados uma vez cada, como "Chocalho de assoprar", "Pedaço de pau", "Material de pintura", entre outros.

A boneca, sendo o item mais mencionado, sugere que brincadeiras de faz-de-conta e cuidado são populares entre as crianças. A presença de itens como "Material de Desenho" e "Bola" indica uma variedade de atividades, desde artísticas até físicas. Itens como "Pedaço de pau" e "Coisas do quintal" sugerem que as crianças também utilizam objetos do cotidiano e da natureza para brincar. A grande quantidade de itens mencionados apenas uma vez pode indicar uma diversidade de interesses entre as crianças.

Referente a distribuição do tempo que as crianças indígenas passam utilizando telefone celular, computador e/ou tablet, os respondentes indicaram que 18 criança usam dispositivos por até 2 horas por dia e pode ser considerado um uso moderado; 5 crianças usam dispositivos entre 2 e 4 horas por dia, neste caso há um uso significativo; 1 criança usa dispositivos por mais de 4 horas por dia, há, portanto, um uso intenso de telefone celular, computador e/ou tablet; 9 crianças não usam os referidos dispositivos eletrônicos. Os dados mostram que a maioria das crianças usa dispositivos eletrônicos por até 2 horas por dia.

Os inquiridos foram questionados sobre as razões pelas quais escolheram a Escola Indígena Municipal Aldeia Velha para matricular seus filhos e as principais razões destacadas são: “Proximidade”, com 23 menções, sendo a razão mais citada. “Valorização” da cultura e

língua indígena, com 18 menções, a segunda razão mais importante. “Método de ensino”, com 4 menções. “O pai estudou na mesma escola”, com 3 menções e “Capacitação profissional”, com 1 menção. A análise revela que a proximidade é o fator mais influente na escolha da Escola Indígena Municipal Aldeia Velha, seguido pela valorização da cultura e língua indígena, isso indicando que, além da conveniência, há um forte interesse em manter e promover a cultura indígena. O método de ensino e a tradição familiar também desempenham papéis, embora menores, na decisão dos respondentes. A capacitação profissional dos educadores parece ser menos prioritária nesse contexto.

A valorização da cultura e língua indígena são fatores determinantes para os respondentes. Esses foram questionados sobre as ações ou atividades da cultura tradicional indígena Pataxó que as famílias realizam junto com as crianças. As principais atividades listadas e suas frequências são: “Jogos infantis/juvenis”, com 18 menções, sendo a atividade mais realizada; “Rituais”, com 10 menções; “Música”, com 8 menções; “Nenhuma”, com 6 menções, indicando que algumas famílias não realizam atividades culturais referentes à cultura indígena com as crianças; “Contação de histórias”, com 4 menções; “Artesanato”, com 3 menções; “Atividades escolares”, com 2 menções; “Língua indígena”, “Pintura corporal” e “Ações culturais”, com 1 menção cada. Os dados revelam que os jogos infantis/juvenis e os rituais são as atividades culturais mais praticadas pelas famílias Pataxó com suas crianças, destacando a importância dessas práticas na transmissão da cultura. No entanto, a presença de famílias em número considerável que não realizam nenhuma atividade cultural.

Diante dos dados apresentados pelos respondentes, ao serem questionados quanto aos assuntos referentes às suas expectativas em relação à aprendizagem das crianças sobre a cultura indígena Pataxó, as categorias de expectativas listadas foram: “Nenhuma”, a qual parece ter a menor frequência, com 3 menções, indicando que a maioria dos respondentes tem expectativas positivas em relação ao aprendizado cultural; a segunda foi “Orgulho”, com 4 menções, mostrando que os/as respondentes desejam que as crianças desenvolvam um sentimento de orgulho em relação à sua cultura. A terceira foi “Compreensão”, com 5 menções, indicando uma frequência significativa, demonstrando que um número considerável de respondentes esperam que as crianças compreendam a cultura Pataxó; a quarta foi “Desenvolvimento”, que obteve uma frequência alta, com 10 menções, sugerindo que os/as respondentes esperam que a aprendizagem contribua para o desenvolvimento geral da criança; por último foi a categoria “Preservação”, com 14 menções, que teve a maior

frequência, indicando que a principal expectativa dos/as respondentes é que as crianças ajudem a preservar a cultura Pataxó. Em resumo, os dados indicam que a comunidade Pataxó está fortemente comprometida com a preservação e transmissão de sua cultura para as gerações mais jovens e as expectativas dos/as respondentes refletem um desejo de que as crianças não apenas aprendam sobre sua cultura, mas também a compreendam, se orgulhem dela e contribuam para sua preservação. Isso destaca a importância da educação cultural como um pilar fundamental para a continuidade e vitalidade da cultura Pataxó.

Ao serem questionados se a família se comunica com as crianças através da língua indígena Patxohã, 7 respondentes indicaram que “Sim”; 10 respondentes responderam “Não”; e 16 responderam que utilizam “Algumas palavras” na Língua indígena para se comunicar com as crianças. Os dados revelam uma divisão desigual entre famílias que usam a língua indígena para se comunicar com as crianças e aquelas que não usam. Isso pode indicar um desafio na transmissão da língua indígena para as gerações mais jovens, o que é crucial para a preservação da cultura e identidade Pataxó. O quantitativo significativo de famílias que não usam a língua pode refletir influências externas, como a predominância do português no cotidiano. O indicativo de que as famílias das crianças participantes da pesquisa usam a língua Patxohã é um sinal positivo de resistência cultural e esforço para manter a língua viva neste grupo, isto sugere que há um esforço em manter a língua, mesmo que não seja usada de forma completa.

Ao serem questionados sobre a situação vacinal das crianças, especificamente se elas estão com o esquema vacinal completo, 30 respondentes informaram que sim, indicando que a grande maioria das crianças está com o esquema vacinal completo, 2 responderam que não, mostrando que uma pequena parte das crianças não está com as vacinas em dia e 1 não soube responder, sugerindo que apenas uma pequena parte dos responsáveis não tem certeza sobre a situação vacinal das crianças. Refletindo uma situação positiva em relação à cobertura vacinal, com a maioria das crianças tendo recebido todas as vacinas recomendadas para sua idade.

No que se refere à vacinação contra a COVID-19, ao serem questionados se a criança já tomou alguma dose da vacina contra COVID-19, temos que a maioria das crianças (22) não recebeu a vacina e 10 crianças já tomaram pelo menos uma dose da vacina, indicando que uma minoria das crianças desta amostra foi vacinada, apenas 1 pessoa não respondeu à pergunta. A baixa taxa de vacinação entre as crianças pode ser preocupante, especialmente

considerando o contexto da pandemia de COVID-19 e a importância da vacinação para controlar a disseminação do vírus e proteger a saúde pública. É importante salientar que a vacinação para as crianças com a faixa etária de 4 e cinco anos de idade, foi realizada posteriormente em relação ao público adulto e a aplicação dos questionários foi realizada no ano 2024.

Ao serem questionados sobre sua situação atual no mercado de trabalho, profissão exercida e local de trabalho, tem-se que, há uma divisão equilibrada entre as categorias “Empregado” e “Autônomo”, com 11 ocorrências cada. A categoria “Desempregado” teve 9 ocorrências e 2 pessoas não responderam. A igualdade na frequência das categorias “Empregado” e “Autônomo” sugere uma divisão equilibrada entre trabalho formal e informal. Isso pode refletir uma economia onde o trabalho autônomo é uma opção viável ou necessária para muitos indivíduos.

No que se refere ao local de trabalho dos/as respondentes, 17 pessoas trabalham fora da aldeia e 13 trabalham dentro da aldeia, com uma pequena quantidade de pessoas que optou por não responder, 3. O maior número de pessoas trabalhando fora da aldeia pode indicar desafios econômicos dentro da comunidade, como a falta de empregos ou recursos. Ao mesmo tempo, pode refletir uma integração com a economia mais ampla, o que pode trazer benefícios como aumento de renda e acesso a serviços, mas também desafios como a possível perda de práticas culturais e comunitárias.

Dentre as profissões exercidas, tem-se que “Dona de casa” é a categoria mais mencionada, com 6 ocorrências; “Autônoma” aparece 4 vezes; “Funcionária doméstica”, “Artesã indígena” e “Camareira” foram mencionadas 3 vezes cada e “Não trabalha” foi mencionada 2 vezes. As demais ocupações/profissões, como “Pintor”, “Gerente operacional”, “Vendedora de artesanato”, “Cabeleireira”, “Manicure”, “Atendente de padaria”, “Governanta”, “Serviço de decoração e ornamentação”, “Diarista”, “Babá”, “Agente Público”, “Técnica em enfermagem”, “Garçom”, “Moto taxista” e “Professora” foram mencionadas 1 vez cada. Os dados apresentados oferecem um panorama interessante das ocupações/profissões, uma vez que a maioria das profissões tem uma frequência baixa, indicando uma grande diversidade de ocupações entre os respondentes. Apenas três categorias têm frequência acima de 1, sugerindo que essas são as ocupações/profissões mais comuns no grupo de famílias participantes da pesquisa.

No que se refere a renda percebida pelas famílias dos/as respondentes, tem-se que há uma desigualdade de renda, com um número considerável de famílias ganhando menos de 2 salários mínimos, “nenhuma’ (1 resposta), "Menos de 1 salário mínimo" (7 respostas) e "1 salário mínimo" (10 respostas), bem como há um número significativo de famílias que ganham "Mais de 1 salário mínimo" (8 respostas) e "Mais de 2 salários mínimos" (4 respostas). Poucas famílias estão nas categorias de renda mais alta, como recebimento de "Mais de 4 salários mínimos" (1 resposta) e há 2 respostas na categoria "não respondeu", indicando que essas famílias optaram por não fornecerem informações sobre sua renda.

Ao serem questionados sobre o recebimento de auxílios governamentais, 21 respondentes informaram que recebem o benefício do Bolsa Família, indicando que este é o principal programa de assistência social utilizado, 8 respondentes não recebem nenhum benefício, 3 recebem pensão e 1 pessoa não forneceu informações sobre benefícios. Depreende-se dos dados apresentados que a maioria das famílias recebe o benefício Bolsa Família, destacando o papel crucial desse programa na assistência social. No entanto, uma parcela significativa das famílias não recebe nenhum benefício, o que pode indicar a necessidade de revisão das políticas de elegibilidade e acesso.

No que se refere à participação das famílias em programas governamentais específicos para a comunidade indígena, com foco em transferência de renda e/ou recursos materiais, 30 respondentes informaram que não participaram de nenhum programa específico, e apenas 1 pessoa informou já ter participado de algum desses programas, o que demonstra a falta de participação efetiva nos programas governamentais específicos para a comunidade indígena, o que mais uma vez pode indicar a necessidade de revisão das políticas de elegibilidade e acesso. 2 pessoas não forneceram informações.

No que se refere ao tipo de moradia das famílias pesquisadas os dados demonstra que a maioria das famílias (25) reside em moradias próprias. Isso indica que a maior parte dos respondentes possui sua residência e segurança habitacional relativa. Um número significativamente menor de famílias (3) vive em moradias alugadas. Apenas 4 famílias relataram morar em residências emprestadas ou cedidas. Esse número baixo pode indicar que essa modalidade de moradia não é comum entre os/as respondentes. Apenas 1 pessoa não respondeu à pergunta, o que sugere um alto nível de participação e engajamento na pesquisa. A distribuição dos dados mostra uma clara predominância de famílias que possuem suas moradias, com uma pequena parcela vivendo em aluguel ou em moradias cedidas. A maioria

dos residentes da aldeia é indígena e possuidores de casas próprias em seu território de pertencimento, mas há um contingente de pessoas não indígena residindo na Aldeia Velha.

Sobre as ferramentas de comunicação existentes nas casas dos respondentes, tem-se que a combinação mais comum, com 22 respostas, indica que a maioria das famílias possui acesso a “telefone celular, telefone celular com internet e televisão”, isso sugere que essas são as ferramentas de comunicação mais prevalentes e essenciais nas residências. A segunda combinação mais frequente, com 7 respostas, reforça a importância desses três dispositivos, acrescido de “computador e *tablet*”, como ferramentas de comunicação básicas e há uma variedade de combinações que incluem também o rádio, mas com menor frequência (3 respostas). Isso indica que esses dispositivos são menos comuns ou que sua presença é mais variável. 1 pessoa não respondeu. A distribuição dos dados mostra uma clara predominância de celulares com internet e televisão como as ferramentas de comunicação mais comuns. As combinações que incluem computadores e outros dispositivos são menos frequentes, indicando que esses itens não são tão universalmente presentes nas residências. A prevalência de celulares com internet e televisão reflete a importância desses dispositivos no acesso à informação e entretenimento nas famílias.

No que se refere aos meios de transporte utilizados pelas famílias para sair com as crianças, com base em uma pesquisa de múltipla escolha. A moto é o meio de transporte mais utilizado, com 8 menções. Isso pode indicar que é um meio de transporte conveniente e acessível para as famílias, possivelmente devido à sua agilidade e custo relativamente baixo em comparação com outros veículos. As opções “Transporte Público” e “Transporte Público e Bicicleta” receberam 5 menções cada. O uso de transporte público pode refletir a disponibilidade e acessibilidade desse serviço na região, enquanto a bicicleta pode referir-se a uma preferência por meios de transporte mais saudáveis e sustentáveis. O carro próprio também foi mencionado 5 vezes. Isso sugere que muitas famílias têm acesso a um veículo particular. O uso de bicicleta foi mencionado 2 vezes. A combinação “Transporte Público e Moto” foi mencionada 3 vezes, indicando que algumas famílias podem estar utilizando múltiplos meios de transporte para se deslocar, possivelmente para otimizar tempo e custos. As opções “Moto e Carro alugado”; “Moto e Bicicleta”; “Carro próprio, Moto e Bicicleta”; “Carro próprio e Moto”; e ‘Nenhuma opção” foram mencionadas apenas 1 vez cada. O uso de carro alugado pode ser uma solução pontual, enquanto que a cobinação de meios de transportes reflete a necessidade de adaptação de deslocamento, considerando que a aldeia

está localizada em área urbana, e a menção de "Nenhuma opção" pode indicar que uma família não sai com as crianças ou utiliza meios de transporte não listados. A diversidade de meios de transporte utilizados reflete as diferentes necessidades, preferências e circunstâncias das famílias. A predominância da moto e do transporte público sugere que fatores como custo e conveniência são determinantes importantes.

A aplicação do questionário para a obtenção de informações complementares sobre as crianças indígenas participantes desta pesquisa e suas famílias tornou-se uma ferramenta importante na pesquisa, permitindo a coleta de dados de maneira a favorecer um entendimento sobre elementos do contexto de vida das crianças e suas famílias. Com um planejamento cuidadoso e atenção aos detalhes, foi possível obter *insights* valiosos que contribuem para conhecer algumas características que não seria possível obter através das próprias crianças.

CAPÍTULO 8

ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Tendo em vista a natureza do objeto, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, a qual envolveu a obtenção de dados descritivos produzidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Assim, enfatizou mais o processo percorrido pelo pesquisador, pelos sujeitos e as situações investigadas, do que o produto (Bogdan & Biklin, 1994). O método de investigação utilizado foi a etnografia, que conforme Willis e Trondman (2008, p. 211) "Trata-se de uma família de métodos que envolvem um contacto social directo e sustentado com agentes, escrevendo ricamente o encontro, respeitando, registando, representando, pelo menos em parte, a irredutibilidade da experiência humana, nos seus próprios termos", a qual foi produzida ao longo de 10 meses, com a ocorrência de 65 encontros com as crianças participantes da pesquisa.

A etnografia é sistematizada com a construção de uma descrição densa da realidade estudada, o que, segundo Geertz (1989, p. 20), "é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, ementas suspeitas e comentários tendenciosos". Contudo, terá o lugar teórico (Willis e Trondman, 2008) a modelar dimensões sensíveis e relevantes das teorias sociais do nosso tempo, de forma a manter-se suficientemente abertos e plásticos para serem capazes de reconhecer questões empíricas e registar as surpresas reveladas pelas crianças.

A descrição densa, por sua vez, não se trata apenas de relatar as minúcias ou detalhes dos eventos desenvolvidos com as crianças indígenas Pataxó (isso é apenas a primeira etapa ou condição para sua realização), mas sim de situar essa descrição dentro da rede simbólica na qual o evento está inserido. A descrição se tornou densa quando os significados das ações ou eventos referentes a sua cultura foram interpretados, traduzidos pelos indivíduos no contexto da pesquisa. No contexto de investigações etnográficas com crianças, implica entender quais significados as ações das crianças representam ou assumem dentro do sistema simbólico de suas culturas infantis.

As práticas etnográficas com crianças, em campos disciplinares e contextos diferentes, visam a prosseguir o desafio lançado há mais de 20 anos, mas que se mantém atual (Prout, 2005; James, 2007), de interrogar e repensar os modos como a etnografia, com todo o seu potencial, mas também os limites e desafios, tem contribuído para conhecermos as crianças e a infância (Ferreira & Nunes, 2014).

A produção dos dados descritivos ocorreu no contato direto da pesquisadora com a situação estudada, proposta a partir da utilização de métodos visuais, produção de áudios e vídeos. Nesta investigação concebe-se a infância e a criança como conceitos instáveis, ambíguos, ambivalentes e pressupõem dificuldades de normatizar, assim são questionáveis os significados atribuídos por diversas áreas do conhecimento. Philippe Ariès (1986), afirma que a infância é uma categoria histórica e que, em alguns períodos históricos, as crianças não se distinguiam claramente dos adultos e com eles partilhavam diferentes situações do cotidiano. A infância tem uma duração bastante variável em diferentes sociedades, e para construir teoria sobre as crianças é preciso considerar os contextos estruturais, as condições e tempos onde elas se inserem.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989, no seu artigo 1º, considera como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, instituiu que a infância dura até os 12 anos. Depois esse ser humano passa a ser denominado de adolescente, nos textos mais voltados à psicologia, ou jovem, no campo da sociologia.

Portanto, um desafio posto para a sociedade e os estudos acadêmicos é constituir outras formas de pensar a rigidez das fronteiras entre as diferentes fases da infância, que nem sempre são marcadas pela faixa etária, as interações entre as crianças, o convívio ou os seus relacionamentos. É importante que do ponto de vista social e individual, conheçamos seus critérios de pertencimento em alguns grupos, problemática esta que demanda mais investigações nos Estudos da Infância e da Criança, bem como seus pressupostos metodológicos.

Os Estudos da Criança têm como base metodológica entrevistas, brincadeiras, desenhos, filmagens, fotografias – que são modos diretos de observação e descrição densa, conforme afirma o antropólogo Clifford Geertz (1989). Assim, pode ser identificado um conjunto de pressupostos comuns ao campo dos Estudos da Criança: a centralidade da criança

na investigação; a alteridade infantil; a dimensão geracional; e, o caráter interdisciplinar da investigação com crianças (Barbosa, Delgado & Tomás, 2016).

Até as últimas décadas do século passado não se observava tanto interesse focado nas crianças e infância, pois as temáticas predominantes eram as de parentesco e religião, que foram aproveitadas para reconstituir a vida das crianças, inclusive por antropólogos que tinham artigos publicados sobre outros temas, embora com observações que indiretamente faziam aparecer as crianças (Barbosa, Delgado, & Tomás, 2016). Contudo, a partir deste período, foram intensificadas as pesquisas etnográficas, especialmente as etnologias indígenas.

Como afirmam Ferreira e Nunes (2014), o propósito da etnografia é revelar a agência das crianças nos constrangimentos e possibilidades nos seus mundos de vidas, reconhecendo-as como (re) produtoras de sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos. Para as autoras,

> Escutar a(s) voz(es) das crianças constitui, portanto, no plano epistemológico, uma questão nodal. Por um lado, porque se assumem como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que se expressem diferentemente dos adultos. Por outro, porque se considera relevante que o que elas têm a dizer aos adultos são contributos importantes sem os quais a compreensão da vida em/ nas sociedades seria incompleta. (p. 107)

Nesta perspectiva, compreender, interpretar ou ter acesso aos conhecimentos próprios das crianças pressupõe, por parte dos adultos, uma disposição para inverter a sua posição na relação tradicional de pesquisa e suspenderem os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas, a partir de metodologias específicas. Assim, a etnografia exige que o pesquisador entre, desde que seja aceito no cotidiano das crianças, para isso é preciso aproximar-se do papel de “menos adulto” (Atkinson, 2019) e tentar estranhar os significantes adultos, a fim de compreender os muitos mundos das crianças para a entrada no mundo infantil como um ativo, membro participante e pleno e, assim, compreender as diferentes maneiras de expressão das crianças, conforme Ferreira e Lima

(2020), desconstruir as verdades adultas para de fato construir a pesquisa etnográfica com crianças.

Compreende-se que a construção etnográfica tem em vista, também, como elemento fundamental, o próprio investigador, "na sua disponibilidade para, precisamente, observar, escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem no terreno e examinar os documentos e os artefactos produzidos pela e na acção" (Sarmento, 2011, p. 19). Assim, pressupõe a necessidade de um olhar criterioso do pesquisador para todas as ações das crianças, significa a interpretação empírica qualitativa das práticas culturais em seu ambiente natural durante um período prolongado. O/A investigador/a constitui-se no único instrumento vivo, interativo e dinâmico, com capacidade reflexiva e de transformação e correção imediata de situações vivenciadas, com memória seletiva (Casa-Nova, 2009).

Nesse sentido, afirmam Ferreira e Nunes (2014), o pesquisador precisa atentar-se aos limites da linguagem verbal, das competências comunicacionais das crianças pequenas, das suas capacidades cognitivas e de compreensão, mas, a sua pouca experiência social é, de acordo com Alderson e Morrow (2004), um dos argumentos geralmente mobilizados pelos pesquisadores para evitarem o desenvolvimento de etnografias, quanto menor as crianças forem mais dúvidas, dificuldades e reticências surgem.

Vários equívocos podem surgir nos contextos etnográficos. Ao pesquisador exige, portanto, assumir um posicionamento teórico crítico das concepções essencialistas e naturalistas que considera a criança como incompetente. Importa então situar este conceito para além dos limites e diferenças entre crianças e adultos, assim, posicionar-se pelo reconhecimento e inclusão das dependências, incompetências e incompletudes como sendo também constituintes da ação social (Cocks, 2006). Para Ferreira e Nunes (2014, p. 113), "situar as competências das crianças é entendê-las como atores sociais, posicionando a multiplicidade das suas ações" e compreender a indissociabilidade entre usos que elas fazem da sua experiência acumulada e das suas competências comunicativas, enquanto crianças, em função e em relação aos contextos e cotidianos onde se dão os seus encontros e desencontros.

A presença do viés etário referido chama a atenção para a necessidade de se consciencializarem e problematizarem:

> i) as diferenças intrageracionais que integram a categoria infância; ii) as ordenações hierárquicas e desiguais que coexistem e são transversais às relações entre e intragerações; iii) as questões teóricas inerentes ao conceito de infância, cuja complexidade implica considerá-lo como categoria sócio-histórica geracional, internamente plural, heterogênea e desigual, e como espaço social em que as crianças vivem as suas experiências como crianças; iv) a noção de idade como modo de classificação e representação social com relevo descritivo e analítico; v) as justificações que subsidiam os critérios de seleção dos sujeitos empíricos a observar. (Ferreira & Nunes, 2014, pp. 116-117)

De fato, voltar a atenção para as crianças no terreno das relações etnográficas propõe a necessária inversão da relação tradicional de pesquisa e problematiza a sua agência (Tisdall & Punch, 2012), bem como desafia o pesquisador a adoção de técnicas de análises que visem a inclusão das suas vulnerabilidades e incompletudes.

Nesse contexto, as diversas técnicas para produzir etnografia podem ainda não ser suficientes e efetivas para a construção de uma etnografia, especialmente com crianças, pois, toda etnografia é também teoria (Marchi, 2018; Peirano, 2014). Para Atkinson (1990) e Hammersley (1992), a credibilidade e a aceitabilidade de um texto etnográfico reside na capacidade que demonstra de convencer o leitor de que a relação entre os “dados” recolhidos e descritos e as interpretações sobre eles são pertinentes e congruentes.

A pesquisa etnográfica, embora seja uma ferramenta valiosa para compreender culturas e comportamentos em profundidade, apresenta algumas limitações importantes. Uma delas é o tempo de campo, que muitas vezes é restrito, dificultando a imersão completa e a compreensão aprofundada de fenômenos complexos. Além disso, a abrangência da amostra pode ser limitada, restringindo a representatividade dos resultados e dificultando generalizações. Por fim, alguns contextos ou grupos podem não ser cobertos devido às dificuldades de acesso ou às particularidades do ambiente estudado, o que pode gerar lacunas na compreensão do objeto de pesquisa. Essas limitações devem ser consideradas para garantir uma interpretação adequada dos achados etnográficos.

Instrumentos de produção de dados

Nesta pesquisa foram utilizados como instrumentos para a produção de informações: a observação participante, numa interação direta e contínua entre os sujeitos participantes, com caráter dialógico e de interação, isto implica a pesquisadora no meio da comunidade, no território de pertencimento étnico cultural das crianças indígenas Pataxó; o diário de campo, que acompanhou a pesquisadora, desde a sua chegada ao campo para o registro das impressões ante o mundo social estudado; as conversas informais, gravações em áudio e vídeo, registros fotográficos e o questionário, este instrumento, foi respondido por pais e mães das crianças. A proposta metodológica está ancorada no paradigma crítico interpretativo (Sarmento, 2014), nesse sentido, a produção dos dados foi feita por todos os participantes da pesquisa, caracterizando-se como um meio de partilha de poder.

Conversas informais (a voz das crianças)

As conversas informais desempenham um papel crucial nas pesquisas etnográficas com crianças, oferecendo uma série de benefícios que enriquecem a coleta de dados e a compreensão do contexto em que as crianças vivem. Elas ajudam a estabelecer um vínculo de confiança entre o pesquisador e as crianças. Esse relacionamento é fundamental para que as crianças se sintam à vontade para compartilhar suas experiências e sentimentos.

As interações informais permitem que os pesquisadores compreendam melhor o contexto social, cultural e emocional das crianças. As conversas espontâneas podem revelar nuances que não seriam capturadas em entrevistas estruturadas, pois elas se expressam de maneira mais livre e criativa em conversas informais. Isso pode levar a *insights* valiosos sobre suas percepções, valores e experiências, que podem não surgir em um ambiente de pesquisa mais formal.

As conversas informais permitem que o pesquisador adapte suas perguntas e abordagens com base nas reações e interesses das crianças, promovendo uma coleta de dados mais dinâmica e reflexiva. Ao se engajar em conversas informais, os pesquisadores podem observar o comportamento das crianças em contextos naturais, capturando interações sociais e dinâmicas que são fundamentais para a análise etnográfica.

As conversas informais promovem a valorização da perspectiva da criança, reconhecendo-as como agentes ativos em suas próprias histórias, em vez de meros sujeitos de pesquisa. Ao ocorrerem em contextos cotidianos, as conversas informais permitem que o pesquisador capture a linguagem e os modos de interação que são típicos da vida das crianças, oferecendo uma visão mais autêntica de sua realidade.

A desconstrução do modelo tradicional de autoridade etnográfica resultou no aparecimento de novas abordagens para a prática etnográfica, atualmente reconhecidas como reflexivas, dialógicas ou polifônicas (Clifford, 2016). O foco principal dessa discussão e a mudança mais significativa ocorreram em torno da questão da voz: quem fala e de onde. Essa reflexão sobre a dinâmica de poder entre o pesquisador e o pesquisado, bem como a consideração das múltiplas vozes (polifonia) presentes no contexto da pesquisa (Marchi, 2018), impactou diretamente os estudos etnográficos realizados com crianças a partir da década de 1990.

> Dar voz, no entanto, tem aqui um duplo e imbricado significado a ser destrinchado para que possa ser alvo de reflexão. Um sentido é o de que pesquisadores assumem a posição política de olhar para uma minoria sociológica, as crianças, grupo social até então historicamente ausente nas pesquisas, e que passa a ser considerado conceitualmente autônomo. O segundo sentido é o de levar em consideração a participação das crianças nas pesquisas e ouvir o que elas têm a dizer sobre seus modos de pensar e agir. (Marchi, 2018, p. 729)

Em relação ao segundo sentido, é importante destacar que o objetivo não é simplesmente conceder voz, mas sim reconhecer a presença de diversas vozes no âmbito da pesquisa. No contexto das crianças, especialmente as mais novas, essa voz não se limita ao verbal, e o pesquisador deve estar aberto para ouvir e observar as diferentes formas de expressão. Além disso, dar voz não implica mais em falar em nome do outro, ou seja, não se trata mais de subordinar a voz do(s) outro(s) à perspectiva do pesquisador e sua fundamentação teórica, mesmo que essa abordagem possa ter boas intenções do ponto de vista político.

Sobre o conceito voz da criança, James (2007) defende que dar voz às crianças não se resume apenas a permitir que elas se expressem. Envolve também investigar a contribuição singular que isso proporciona para a compreensão e a formulação de teorias sobre o mundo social. Diante desse desafio, a autora encoraja a uma reflexão sobre o valor das vozes das crianças, levando em conta três aspectos: a autenticidade, quando ela se refere à importância de considerarmos que nos processos de pesquisa podem levantar-se problemas de tradução, interpretação e mediação diante das estratégias utilizadas para ouvir as vozes das crianças; a diversidade, quando ao conceitualizar a voz da criança como uma categoria usada, muitas vezes, para falar de uma voz indiferenciada, independentemente de classe social ou cultura; e a essência da participação, neste caso, autora afirma que a maneira como os estudos da criança se foram desenvolvendo está alicerçada no pressuposto que concebe que a pesquisa deve ser compreendida como um processo realizado com as crianças e não nas crianças, sendo a sua participação nesse processo uma inferência básica.

As conversas informais são essenciais nas pesquisas etnográficas com crianças, pois não apenas facilitam a produção de informações, mas também promovem um entendimento mais profundo e nuançado das experiências e mundos das crianças. Essa abordagem respeitosa e envolvente é fundamental para a ética e a eficácia da pesquisa etnográfica.

Observação participante

Desde o seu surgimento, as pesquisas etnográficas incorporaram a observação participante como uma técnica fundamental para a coleta de dados. Isso implica que a realização de uma etnografia exige um trabalho de campo intensivo e prolongado, conduzido por especialistas devidamente formados nas universidades (com uma base teórica sólida). Embora o trabalho de campo em si não seja exclusivo da Antropologia, a observação participante é uma inovação dessa disciplina. Essa abordagem envolve um engajamento profundo e intersubjetivo no ambiente de pesquisa, resultando na etnografia, que é a descrição cultural baseada na vivência do contato entre diferentes culturas (Marchi, 2018).

Empregar a observação participante como uma das principais técnicas de pesquisa não implica, necessariamente, que os resultados obtidos devam ser considerados como uma etnografia no sentido de uma descrição aprofundada que a expressão original sugere, com toda a sua complexidade semiótica e interpretativa. Normalmente, nos resultados das

investigações com crianças, encontramos diferentes níveis de interpretação (que podem ser mais ou menos profundos) na análise dos dados, assim como variam os níveis de participação efetiva das crianças nas pesquisas e do pesquisador nas observações que realiza. Diante disso, é importante destacar uma dupla necessidade a ser alcançada: a participação das crianças nas atividades do observador (pesquisa) e a participação do observador nas atividades das crianças.

Nas pesquisas com crianças essa abordagem é extremamente rica e permite compreender os universos delas de maneira aprofundada. Para que isso ocorra, é crucial destacar seu aspecto dialógico e interativo, possibilitando que o pesquisador trate as crianças em condições de igualdade e as escute sobre suas ações, pensamentos, o mundo ao seu redor e a experiência de ser criança. Isso ajuda a evitar que perspectivas "adultocêntricas" distorçam suas observações e análises. É importante ter em mente, desde o início da pesquisa e não apenas na fase de análise dos dados, que a criança é um sujeito social completo e deve ser reconhecida e respeitada como tal. Dessa forma, o reconhecimento da criança como um agente ativo e capaz de dar sentido ao mundo não se torna apenas uma suposição, mas ganha substância. Além disso, a observação participante pode ser enriquecida com outros métodos, como a coleta de desenhos e relatos feitos pelas crianças, bem como registros audiovisuais. (Cohn, 2005)

Diário de Campo

O diário de campo é uma ferramenta fundamental na prática etnográfica, desempenhando um papel crucial na coleta, organização e reflexão sobre as experiências do pesquisador durante o trabalho de campo. Ao longo da história da antropologia e das ciências sociais, o uso do diário de campo tem-se mostrado essencial para a construção do conhecimento etnográfico, e sua importância pode ser refletida em diversos aspectos.

Embora a antropologia ainda mantenha o controle sobre o uso do diário de campo como ferramenta principal em suas pesquisas empíricas, outras ciências sociais também o utilizam para documentar suas observações em diferentes contextos, mesmo após receberem críticas severas, como a de Hammersley (1990), originada da sociologia.

O diário de campo permite que o pesquisador registre observações detalhadas sobre o cotidiano dos grupos estudados. Isso inclui não apenas eventos e interações, mas também

sentimentos, reações e reflexões pessoais. Esses registros ajudam a capturar a complexidade da vida social e cultural dos participantes, proporcionando um rico material para análise posterior.

> Enquanto eu anotava minhas observações no meu diário de campo, Jiktayá se aproximou. Ela me perguntou sobre o que eu estava escrevendo no meu caderninho, eu respondi que estava anotando coisas importantes observadas naquele dia, ela, então, disse que tinha uma coisa importante também para escrever e me pediu para escrever no diário de campo. Ela desenhou uma figura humana e no centro, um coração, depois fez vários corações partidos.
>
> Pesquisadora: Porque que os corações que você desenhou estão partidos?
>
> Jiktayá: Porque o amor se foi! O coração partido é porque o casamento se foi. Aruanda se aproximou e disse que também tinha uma coisa importante para escrever no caderno de campo, ela também desenhou corações partidos.
>
> Pesquisadora: Porque você desenhou corações partidos?
>
> Aruanda: É o meu coração que tá quebrado.
>
> Pesquisadora: Porque o seu coração está quebrado?
>
> Aruanda: Porque tô com raiva, porque Rio brigou e quebrou o lápis de Injuara.
>
> Aruanda se referia a um conflito que acabara de acontecer envolvendo Rio e Injuara. (Nota de campo: 53º dia)

Um dos principais valores do diário de campo é a promoção da reflexividade. O etnógrafo não é um observador neutro; suas experiências, preconceitos e emoções influenciam a pesquisa. Ficou demonstrado no diálogo entre a pesquisadora e as crianças, os significados, considerando as emoções, como item de grande importância para todos, especialmente para as crianças, que sentiram necessidade de fazer registros referentes as suas angústias.

O diário serve como um espaço para que o pesquisador reflita sobre sua posição e perceba as necessidades de compartilhamento com as crianças, suas interações e como isso pode afetar a interpretação dos dados coletados: “Cuquesmanga me disse que queria fazer o mesmo que eu estava fazendo (escrever no meu caderninho). Eu mostrei a minha escrita e disse que ele poderia utilizar na folha seguinte, ele escolheu fazer um desenho.” (Notas de campo: 57º dia). Essa autorreflexão é vital para a construção de uma pesquisa ética e rigorosa.

O diário de campo também é um recurso valioso durante a fase de análise dos dados. Ele permite que o pesquisador revisite suas anotações e perceba padrões, temas e questões emergentes que podem não ter sido evidentes no momento da coleta. Essa reanálise pode enriquecer a interpretação e a compreensão do fenômeno estudado.

A etnografia é, em grande parte, uma narrativa que busca transmitir a experiência vivida de um grupo social. O diário de campo fornece o material bruto necessário para essa construção narrativa, permitindo que o etnógrafo conte a história de maneira envolvente e informativa. A forma como as experiências são narradas pode influenciar a recepção do trabalho e o entendimento do público sobre a cultura estudada.

Além de suas funções analíticas e reflexivas, o diário de campo é uma forma de documentação que ajuda a preservar a memória do trabalho de campo. Com o passar do tempo, as lembranças podem se tornar turvas, e o diário serve como um registro que pode ser revisitado, garantindo que detalhes importantes não sejam perdidos.

É importante reconhecer os desafios éticos associados ao uso do diário de campo. A confidencialidade e o respeito pela privacidade dos participantes são questões cruciais que devem ser consideradas. O pesquisador deve estar atento a como suas anotações podem impactar a vida das pessoas que estão sendo estudadas e ser cuidadoso na forma como pública ou compartilha suas observações.

Em suma, o diário de campo é uma ferramenta indispensável na etnografia, contribuindo para uma compreensão mais profunda e crítica da realidade social. Ele não apenas documenta a pesquisa, mas também promove a reflexão e a análise, permitindo que o etnógrafo desenvolva uma narrativa rica e informada sobre as culturas que estuda. A prática de manter um diário de campo é, portanto, um exercício contínuo de aprendizado, autoconhecimento e ética na pesquisa.

Questionário

A utilização do questionário ocorreu por considerá-lo "[...] um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever" (Martins, 2000, p. 50). Este instrumento foi composto por questões fechadas, tendo como possibilidade de respostas, sim e não e por questões abertas. "Nas questões fechadas, apresenta-se ao respondente um conjunto de alternativas de respostas para que seja escolhida a que melhor representa sua opinião ou ponto de vista" (Gil, 1999, p.129). As questões abertas proporcionaram ao respondente a possibilidade de apresentar sua resposta sem qualquer restrição. Essa técnica de investigação possibilita conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses e expectativas, entre outras questões, garantindo o anonimato das pessoas envolvidas. Também permite que as pessoas escolham o melhor momento para responder.

Com a utilização do questionário intencionou-se levantar dados de diferentes respondentes, uma delas foi a diretora da escola indígena, a fim de perceber suas percepções sobre a educação escolar indígena, os outros respondentes foram os pais das crianças participantes desta pesquisa, referentes às informações sobre a educação, os relacionamentos e hábitos das crianças, bem como algumas informações relacionadas com os aspectos socioeconômicos das famílias.

8.1 - Métodos visuais (produção de fotografias, gravação de áudio e vídeo)

Atualmente a Sociologia vem incorporando em sua área de pesquisa as metodologias visuais. Elas se apresentam no âmbito da crítica anti-positivista que se desenvolve no interior das diversas disciplinas constitutivas do campo das ciências sociais. Para Sarmento (2014), a aplicação dos métodos visuais se diferencia em suas perspectivas paradigmáticas teórico-metodológicas e os tipos de uso na pesquisa. Quanto aos paradigmas teórico-metodológicos, podem ser no âmbito positivista, interpretativo e crítico-participativo.

Considerando as diferentes abordagens teórico-metodológicas relacionadas à utilização de métodos visuais, salienta-se o **paradigma positivista**. Este paradigma sustenta que a construção do conhecimento nas ciências sociais visa estabelecer leis gerais que

expliquem o funcionamento da sociedade e de suas instituições, sendo fundamental uma separação radical entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento. Nesse contexto, os fatos sociais, instituições, práticas e atores são objetivados, sendo evitada qualquer interação que possa interferir na pesquisa. O investigador deve, portanto, abdicar de seus valores e pressupostos ideológicos ou morais, buscando coletar informações de uma perspectiva que aspire à neutralidade absoluta.

Dentro dessa orientação epistemológica, a elaboração de imagens não é considerada viável devido à impossibilidade de evitar interferências; no entanto, a utilização de imagens é aceita quando assumida como um elemento essencialmente documental. A imagem, nesse caso, não é vista como algo elaborado ou interpretado, já que sua coleta e seleção envolvem inevitavelmente a subjetividade do pesquisador. Em vez disso, ela é percebida como um fragmento do "real", que se manifesta por meio de sua materialidade visual e que "fala por si", transmitindo uma representação direta do objeto ou fenômeno observado.

Aqui nos interessa especificar os paradigmas**: interpretativo e crítico-participativo**. Conforme descreve Sarmento (2014), no paradigma interpretativo, a imagem é um objeto comunicativo construído a partir de um ponto de vista particular, que exprime uma realidade social. Consiste, portanto, num ato de inscrição, sob a forma de imagem, de uma interpretação socialmente determinada do real. Ela é ao mesmo tempo um artifício e um artefato: artifício porque ela resulta de um processo de seleção, recorte e fixação de uma parcela do real; artefato porque atualiza uma capacidade de configuração técnica desse ato de fixar impressões visuais. Ela é o produto de um indivíduo, mas, inserido num grupo e condicionado pelos diversos "círculos sociais" de inserção social e de socialização. Contudo, ela não é neutra, sua interpretação, na investigação exprime o ponto de vista do pesquisador, a partir dos quadros teóricos e epistemológicos com os quais a pesquisa é conduzida.

Para Sarmento (2014) no paradigma crítico-participativo, a investigação sustentada em metodologias visuais resulta de um processo de partilha de poderes no processo de conhecimento. Este, por sua vez, orienta-se para uma intenção de transformação social, visando a emancipação social. Inspiradas e sendo parte integrante das metodologias participativas e críticas, as metodologias visuais crítico-participativas organizam-se em torno de um investigador coletivo, constituído pelas comunidades mobilizadas em processo de transformação e emancipação, na qual se inclui o ou os investigadores academicamente implicados. Conhecer e transformar a realidade social são, neste quadro, componentes

indissociáveis, ainda que discerníveis nas suas configurações técnicas e práticas. Porém, o poder de decidir o que fazer na investigação não é exclusivo de um investigador individualizado, mas é inerente ao investigador coletivo e, portanto, partilhado entre os indivíduos implicados no processo de pesquisa.

Nesta perspectiva, Sarmento (2014) afirma que o poder de produzir imagens não está apenas nas mãos do investigador, mas também pelos participantes, caracterizando-se como um meio de partilha de poder. Parte-se do princípio de que há um investigador coletivo ao qual é atribuído o poder de conceber, produzir e executar a recolha das imagens. A produção de imagens de investigação é a principal e mais importante das formas de uso das metodologias visuais, contudo, é a mais problemática, ela requer maiores cuidados, considerando as exigências éticas.

Quanto aos usos, as metodologias visuais diferenciam-se em relação aos métodos focalizados em: produção de imagens como meios de pesquisa; utilização de imagens pré-existentes como fontes primárias; produção de imagem como meio de comunicação dos resultados de investigação.

Segundo o pesquisador, a última modalidade mencionada possui escasso reconhecimento acadêmico e se caracteriza pela substituição do registro puramente escrito dos trabalhos científicos por outras formas de comunicação e linguagens. A segunda modalidade é a mais comum e refere-se ao uso de imagens como ilustrações ou documentação, tanto em trabalhos acadêmicos quanto em pesquisas científicas. Esse uso é bastante familiar e amplamente divulgado, embora, conforme Sarmento (2014), o tratamento das imagens com base em seus códigos iconográficos não seja algo frequente. Para esse pesquisador, a forma mais relevante de aplicação das metodologias visuais é a primeira modalidade mencionada, ou seja, a produção de imagens de pesquisa, que é também a mais complexa e problemática, pois, em sua visão, requer cuidados e considerações éticas mais rigorosas.

É comum encontrar a utilização de imagens em pesquisas, sobretudo, nas ciências da educação como exemplos documentais de fatos históricos, de práticas educacionais ou como simples fontes primárias, desta forma são assumidas como ilustração do discurso, sendo, contudo, segundo Sarmento (2014), rara a produção de imagens próprias enquanto estratégia investigativa destinada a fazer das imagens um elemento estruturante do conhecimento em educação. No entanto, é o diálogo entre linguagens verbal e iconográfica o que constitui o

cerne das metodologias visuais: falar por imagens o que as palavras não chegam a conseguir dizer.

Nesta pesquisa a produção de fotografias sobre/com as crianças constituiu-se como uma alternativa valiosa que permitiu explorar a perspectiva infantil de maneira visual e expressiva. As crianças muitas vezes têm dificuldade em expressar seus sentimentos e pensamentos verbalmente. A fotografia permitiu uma comunicação de forma visual, capturando o que é significativo para elas. As fotografias revelaram como elas percebem o mundo ao seu redor, oferecendo insights que, por ventura, poderiam ser perdidos em métodos tradicionais de pesquisa, como entrevistas ou questionários.

O ato de fotografar pode ser visto de forma relativamente familiar na Aldeia Velha, pois há a incidência de turistas que visitam a aldeia e comumente tiram fotos de paisagens e também de pessoas, o que inclui as crianças, que transitam livremente pela aldeia.

A atividade de tirar fotos, ora pela pesquisadora, ora pelas crianças indígenas, aumentou o envolvimento das crianças na pesquisa, tornando o processo mais divertido e interativo, resultando, assim, na produção de dados mais ricos e significativos. Elas se interessavam por serem fotografadas. Em diversos momento faziam poses e pediam que eu tirasse mais fotos. Ou quando a pesquisadora estava perto enquanto brincavam, pediam para fotografar alguns feitos importantes. Em diversas situações elas pediam para ver as fotos tiradas e escolhiam as que consideravam importantes e que deveriam ficar na pesquisa e as que deveriam ser descartadas.

Conforme Fernandes e Caputo (2020), a criação de uma fotografia envolve uma série de detalhes e decisões que muitas vezes não são consideradas nas imagens de crianças. Importa considerar o que será focado, como organizar a composição da imagem, ou mesmo a posição como fotógrafos, seja dos adultos ou das crianças. “Na fotoetnografia miúda que praticamos, procuramos ou ficar no mesmo nível da criança fotografada ou abaixo dela” (Fernandes & Caputo, 2020, p. 16). É importante notar que a foto também revela o lugar onde a pesquisadora se posicionou, e acredita-se que essa posição tem uma dimensão política e epistemológica. Assim, talvez seja possível abordar uma lacuna destacada por Sarmento (2014), que é o tratamento da imagem a partir de seus códigos iconográficos. As fotografias eram documentos visuais das vivências e contextos das crianças, permitindo também a captura de aspectos culturais e sociais do Povo Pataxó.

Ao revisitar e discutir sobre as fotografias produzidas, observavam suas poses, posições, o que estavam a fazer enquanto eram fotografadas, as crianças podiam refletir sobre suas experiências e sentimentos, era, portanto, uma oportunidade de autoexpressão e autoconhecimento. Segundo Clifford (2016), as tentativas de pose geralmente acarretam simplificações e exclusões, além de moldar uma relação específica entre eu e o outro, impondo uma dinâmica de poder.

A produção de dados a partir da fotografia, implica considerar a representação da criança, enquanto sujeito, o que está intrinsicamente ligada à constituição dos direitos da criança, que estabelece um conjunto de direitos voltados tanto para a proteção quanto para a participação, ajudando a refletir sobre maneiras que respeitem o interesse superior da criança, especialmente em pesquisas que envolvem fotografias de crianças.

No contexto da pesquisa com crianças indígenas, é crucial garantir um diálogo estreito entre os fundamentos teóricos que orientam a atuação como pesquisadores e que valorizam processos em que as crianças têm um papel ativo na produção de conhecimento sobre suas realidades e os ambientes institucionais. Há concordância com Spyrou (2011) quando ele afirma que as normas sociais estabelecidas pelas instituições influenciam as vozes das crianças, alinhando-se com os interesses e agendas dos pesquisadores. Com isso em mente, acredita-se ser essencial desenvolver abordagens teóricas e metodológicas que permitam a produção e a representação dessas vozes renovadas, superando posturas acríticas, frequentemente adotadas por vários comitês de ética, sobre o uso de imagens de crianças na pesquisa, pois tais posturas contradizem as bases teóricas que sustentam a maioria desses estudos, os quais reconhecem a criança como um agente social com voz (Fernandes & Caputo, 2020).

A produção de fotografias em pesquisas com crianças é uma ferramenta poderosa capaz de enriquecer a compreensão das experiências e percepções infantis. Com a devida consideração ética e metodológica, essa abordagem pode proporcionar dados valiosos e uma representação mais autêntica do mundo visto pelos olhos das crianças.

CAPÍTULO 9

REFLEXÕES ÉTICAS NA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS

Quando se trata de pesquisa com crianças é preciso se ater a questões relativas à ética a fim de dar a forma adequada aos procedimentos desencadeados no processo investigativo. Já é sabido que a relação entre a ética e a ciência continuamente se renova e se reconfigura, pois, a ação do pesquisador está norteada pelos princípios epistemológicos, ao mesmo tempo em que precisa considerar a complexidade das condições concretas, das situações reais a serem investigadas, nesse contexto, as discussões sobre ética na investigação com crianças tem sido um constructo complexo (Gallacher & Gallagher, 2008).

A experiência de ser adulta e realizar pesquisa científica com crianças é um exercício que envolve diversas camadas de entendimento e sensibilidade. Esta dinâmica não se limita apenas à prática da pesquisa, mas também à formação de vínculos, à ética e ao impacto que essa interação pode ter no desenvolvimento tanto das crianças quanto dos adultos envolvidos.

A entrada reativa, sugerida por Corsaro (2005) e Corsaro e Molinari (2005), foi considerada uma estratégia eficaz para que a pesquisador fosse aceita no ambiente de pesquisa. Essa estratégia envolveu adotar uma postura diferente da dos outros adultos presentes na escola. A pesquisador pode transitar por áreas onde os adultos normalmente não estão, como a área de brinquedos, dentro da sala de aula, ou o pátio externo, onde as crianças se encontram para brincar sem a supervisão dos adultos. Ao adentrar nesses espaços destinados às crianças, a postura adotada foi, inicialmente, apenas de observadora. A espera que as crianças tomassem a iniciativa de se relacionar. Assim, a principal intenção da pesquisadora era apenas responder ao contato que as crianças estabeleciam. Nesse sentido, sua atuação no campo é a de um “adulto atípico” (Corsaro, 2005), ou “menos adulto” (Atkinson, 2019). Tal posição fica demonstrado no excerto do diário de campo

> Em determinado momento Mainá e Hiena saíram da sala, ficando apenas eu, a adulta e elas, as crianças. As crianças se organizaram autonomamente para brincar de esconde-esconde e eu estava a observá-las. Quando a brincadeira começou a ser

> estruturadas, elas estavam bastante agitadas, e começaram a correr para se esconder, de repente, Hemũgãy, Mahrikó e Akeĩg pararam, olharam a mesa da professora, que estava vazia e olharam pra mim, eles perceberam a ausência de adultos, apenas eu, a pesquisadora estava ali. Notei que me olharam e sorriram, demonstrando que sabiam que eu não seria um empecilho para realização da brincadeira. Eu apenas sorri e permaneci em silêncio, apenas a observá-los. Ali, naquele momento, percebi que as crianças viam a minha posição de menos adulto (de adulto atípico), pois tratava-se de um momento em que não havia uma autorização expressa para a realização de qualquer brincadeira, especialmente de brincadeiras que envolvesse corridas ou outros movimentos bruscos, tal como ocorre na hora do recreio. A brincadeira envolveu quase todas as crianças da turma. (Nota de campo: 10º dia)

As estratégias de inserção no campo adotadas refletem sobre a noção de entrada reativa e os papéis ou máscaras de adulto atípico, adulto incompetente ou amigo, sugeridos pelo pesquisador William Corsaro. Essas abordagens não apenas ajudam a facilitar a aceitação do pesquisador entre os grupos de crianças e, conforme Marchi (2018) possibilitar que, de forma consciente assumam o seu papel, não de apenas observada, mas de participante ativa da pesquisa.

As posturas que o pesquisador adota em relação às crianças participantes do estudo, têm como objetivo fazer com que elas ajam da forma mais espontânea possível, permitindo assim uma captura eficaz da dinâmica de formação das culturas entre as crianças no ambiente social e institucional da pesquisa (Marchi, 2018).

Ser adulta ao trabalhar com crianças exige uma dose significativa de empatia. É crucial entender e respeitar a perspectiva infantil, que é muito diferente da adulta. A comunicação deve ser adaptada para se alinhar ao nível de compreensão das crianças, utilizando uma linguagem clara e acessível. Essa habilidade de ouvir e se comunicar de forma eficaz pode enriquecer a pesquisa e criar um ambiente mais acolhedor e confiável.

A pesquisa com crianças não é um processo unidirecional. Os adultos podem aprender muito com a curiosidade, a criatividade e a visão de mundo das crianças. Essa troca pode levar

a novas perguntas e hipóteses, além de inspirar novas abordagens e metodologias. A pesquisa torna-se, assim, uma experiência colaborativa, onde adultos e crianças co-criam conhecimento.

Ser adulta e realizar pesquisa científica com crianças é uma tarefa que exige cuidado, ética e sensibilidade. É uma oportunidade de aprendizado mútuo, onde o respeito e a empatia se tornam fundamentais. Ao promover um ambiente de colaboração e compreensão, adultos e crianças podem juntos explorar o vasto mundo do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de ambos e para a construção de um futuro mais consciente e informado.

A reflexão crítica que todo pesquisador deve ter em relação ao seu próprio trabalho é essencial. Como afirmam Gallacher e Gallagher (2008), é fundamental reconhecer a imaturidade metodológica em pesquisas que envolvem crianças, aceitando assim a nossa vulnerabilidade e a possibilidade de erros como pesquisadores.

Outro aspecto relevante, ao estabelecer um posicionamento ético nesta pesquisa foi se posicionar enquanto não-indígena pesquisadora. A questão central é o que é ser uma pessoa não-indígena e fazer uma pesquisa com essa população? Pretendi adotar uma postura de produzir conhecimentos junto com as crianças indígenas, ao invés de falar por elas, assim ampliar a reflexão sobre o "lugar de fala" (Alcoff, 2020), para compreender as dinâmicas sociais e as diferentes experiências que moldam a forma como cada indivíduo percebe e se comunica sobre questões sociais, políticas e culturais. O conceito de lugar de fala se refere à ideia de que a vivência, a identidade e a posição social de cada pessoa influenciam sua capacidade de falar sobre determinadas experiências e realidades.

Reconheço que algumas vozes têm mais espaço e legitimidade na sociedade do que outras, muitas vezes devido a questões de raça, gênero, classe social, orientação sexual, entre outros fatores. Isso significa que, por exemplo, uma mulher negra pode ter uma perspectiva única sobre o racismo e o sexismo que é diferente da experiência de um homem branco. Assim, é essencial que as vozes historicamente marginalizadas sejam ouvidas e respeitadas (Alcoff, 2020). Ou, por outras palavras, demarcar o lugar de enunciação torna-se fundamental, pois "Todos nós escrevemos e falamos de um lugar e tempo específicos, de uma história e cultura que é específica. Aquilo que dizemos está sempre 'em contexto', posicionado." (Hall, 2003, p. 222).

Essa noção também leva a uma reflexão sobre a responsabilidade que temos ao falar sobre as experiências dos outros. É necessário ter sensibilidade ao abordar questões que não

nos pertencem e estar disposto a ouvir e aprender com aqueles que vivenciam realidades diferentes. O lugar de fala nos convida a reconhecer nossos privilégios e a entender que, em algumas situações, o silêncio e a escuta ativa são mais poderosos e respeitosos do que a fala.

Além disso, o lugar de fala nos desafia a criar espaços mais inclusivos, onde diversas vozes possam ser ouvidas. Isso implica em promover diálogos que considerem as diferentes realidades e experiências, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

Spivak (2010) critica a prática de falar pelos outros, sugerindo um “falar a”, no qual o intelectual não assume uma posição de superioridade nem reivindica uma autenticidade inatingível dos oprimidos, mas possibilita que esses produzam suas próprias narrativas. Essa abordagem evita tanto o silenciamento quanto a imposição de discursos externos, permitindo uma interação mais horizontal.

Tal análise reforça a necessidade de responsabilidade discursiva: falar envolve compromisso, e a escolha de com quem se comprometer é política e epistemológica. Para avaliar se falar em nome de outros é legítimo, não basta considerar a localização daquele que fala ou o conteúdo de seu discurso, mas também seus efeitos práticos no contexto discursivo e material.

Nesse sentido, a ideia de uma fala situada deve ser ampliada para considerar não apenas quem fala, mas também como e para quem o discurso é direcionado. Em vez de uma oposição dicotômica entre falar e silenciar, é possível pensar em formas colaborativas de produção discursiva, nas quais diferentes sujeitos compartilham espaços de enunciação sem que uma voz necessariamente se sobreponha à outra.

É essencial que o compromisso discursivo não se limite à teoria, mas que haja uma prática efetiva de inclusão e escuta ativa. Isso significa que a responsabilidade política do discurso deve ir além da reflexão sobre quem tem o direito de falar, buscando garantir que os sujeitos histórica e sistematicamente marginalizados tenham condições reais de expressar suas próprias experiências e de serem ouvidos dentro das esferas de poder e decisão.

A escuta atenta e respeitosa das vozes das crianças indígenas é fundamental para a promoção de seus direitos, a valorização de suas culturas e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essas crianças, muitas vezes marginalizadas e silenciadas, possuem saberes e experiências únicas que merecem ser ouvidos e respeitados.

Em primeiro lugar, a escuta ativa permite que as crianças indígenas expressem suas necessidades, desejos e preocupações, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade

cultural. Ao dar espaço para que elas falem, promovemos um ambiente no qual se sentem valorizadas e reconhecidas como protagonistas de suas próprias histórias.

Além disso, essa prática ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos que muitas vezes cercam as populações indígenas. Ao ouvirmos suas vozes, podemos compreender melhor suas realidades, desafios e aspirações, o que nos permite construir ações sociais mais adequadas e respeitosas.

A escuta respeitosa também é um passo essencial para a promoção da educação intercultural. Ao integrar as perspectivas das crianças indígenas no processo educativo, contribuímos para a formação de uma sociedade mais plural e consciente da diversidade cultural, promovendo o respeito mútuo entre diferentes grupos.

Por fim, a escuta atenta das vozes das crianças indígenas é um ato de empoderamento. Ao reconhecê-las como agentes de mudança, nos comprometemos com o futuro dessas comunidades e com a preservação de suas culturas. A valorização das experiências e saberes dessas crianças é um convite à reflexão sobre a importância da diversidade e do respeito às diferentes formas de viver e saber. Portanto, ouvir as crianças indígenas com atenção e respeito não é apenas uma questão de direitos humanos, mas também um caminho para a construção de um mundo mais justo e equitativo, onde todas as vozes, especialmente as mais silenciadas, possam ser ouvidas e valorizadas.

Ao referir-se aos princípios epistemológicos, percebe-se consideráveis contribuições dos documentos reguladores da ética na pesquisa a partir da criação do Código de Nuremberg de 1947, ou a Declaração de Helsínquia de 1964, estes documentos possibilitaram o debate e a reflexão acerca da salvaguarda dos direitos dos cidadãos em geral na pesquisa. Contudo, observa-se neles algumas limitações ao se tratar da sua aplicação à situação concreta da infância. Pois, a discussão se direciona a partir das ciências médicas e dos cuidados éticos que se devem salvaguardar quando os sujeitos são submetidos a tratamentos médicos; entretanto, não se relaciona aos cuidados éticos que também devem ser mobilizados quando se fazem pesquisas em outras áreas, nomeadamente na área das ciências sociais, sendo a ausência ainda maior no que diz respeito à pesquisa com crianças (Fernandes, 2016).

Os trabalhos de Alderson (1995) dão início as discussões sobre a ética na pesquisa com crianças, em ciências sociais, nos anos de 1990. Seus trabalhos denunciavam uma invisibilidade das crianças nas pesquisas, a qual ocorria pela crença de que eram duvidosos os dados obtidos com base nas crianças, por considerá-las como incompetentes. Tornava-se

dispensável suas opiniões na construção de conhecimento sobre seus mundos de vida, ou por considerar a sua vulnerabilidade de forma a poderem ser exploradas pelos pesquisadores. Estes argumentos sustentavam o afastamento da criança do processo de pesquisa e consequentemente a "ausência de uma necessidade de pensar eticamente algo que não tinha qualquer estatuto ontológico e epistemológico" (Fernandes, 2016).

Nas pesquisas envolvendo crianças e infâncias a invisibilidade é um elemento ainda marcante e sustentada, fundamentalmente, pela crença de que os dados obtidos com crianças não eram confiáveis e pela ideia de exclusão das crianças em pesquisas por considerá-la vulnerável à exploração por parte dos pesquisadores. Assim as crianças ficam impedidas de adentrarem aos processos de construção de conhecimento acerca de si e desvalorizam-se a sua autoria e as suas perspectivas de ação social.

Desenvolver pesquisas eticamente informadas com crianças implica deixar emergir um campo mais complexo no qual o investigador é confrontado com novos dilemas éticos e, assim, assumir novas responsabilidades pelas possíveis nuances que podem ocorrer ao longo do processo metodológico. Sobretudo, em função da ampliação das perspectivas interdisciplinares que amparam diversos tipos de investigação com crianças, desde que reconheçam e valorizem as múltiplas formas em que a infância é socialmente construída e reconstruída (Fernandes, 2016). No caso em tela, trata-se de uma pesquisa com crianças indígenas em contexto étnico específico.

Inicialmente foi necessária a autorização da Comissão Nacional de Ética em Pesquisas, especificamente envolvendo comunidades indígenas, a qual seguiu princípios de proteção, autonomia e justiça, integrando normas de ética em pesquisa com diretrizes de direitos humanos e de autodeterminação dos povos. O processo envolveu, de forma coordenada, a submissão formal ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/BA e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisas – CONEP, a avaliação de riscos e benefícios, e a verificação de conformidade com requisitos legais e institucionais. Em especial, para estudos com populações indígenas. Tais pressupostos asseguraram: (i) engajamento prévio da comunidade indígena Pataxó e de sua organização representativa de modo participativo; (ii) consentimento livre e informado, consentimento institucional combinado com autorização de lideranças reconhecidas; (iii) respeito à governança, leis e normas culturais, bem como à soberania indígena sobre decisões que afetem dados, território e saberes coletivos; (iv) proteção de dados, confidencialidade e benefício compartilhado, com

planos de devolução de resultados, se apropriado; (v) mitigação de riscos, minimizando impactos sociais, econômicos e culturais; (vi) considerações de equidade, linguagem e acessibilidade.

O processo para a autorização da referida pesquisa incluiu: 1) planejamento do estudo com consultoria inicial à comunidade e identificação de parceiros locais; 2) elaboração do protocolo de pesquisa, benefícios esperados, salvaguardas éticas, gestão de dados e planos de disseminação; 3) submissão ao comitê de ética e, por ter sido desenvolvida no Brasil, em conformidade com CONEP/CEPs e regulamentações específicas para pesquisa com povos indígenas (incluindo diretrizes de ética, consentimento coletivo e salvaguardas de saberes); 4) avaliação de riscos, confidencialidade; 5) aprovação, com monitoramento contínuo; 6) implementação com participação comunitária, acompanhamento de impactos e retorno de resultados; 7) término da pesquisa com compartilhamento de benefícios, devolução de informações e reporte à comunidade. O parecer consubstanciado com número 6.332.847, indicando a aprovação foi disponibilizado pelo CEP/UESB/BA em 28 de setembro do ano 2023 e em 12 de março do ano 2024 foi disponibilizado o parecer com número 6.677.821, indicando a aprovação da CONEP.

A investigação com crianças indígenas envolve a mobilização de novos posicionamentos metodológicos que respeitem as especificidades deste grupo. Nesse contexto, é importante que o investigador tenha a perspicácia epistemológica para identificar os procedimentos adequados aos objetivos propostos e considere que há uma heterogeneidade de possibilidades metodológicas na investigação com crianças. Aqui trataremos dos procedimentos para a aquisição do consentimento e assentimento informado e como ocorreu a entrada e a saída da pesquisadora do campo em uma investigação com crianças indígenas da etnia Pataxó.

Nesse sentido, foram solicitadas as autorizações, do cacique, da Coordenação Regional Sul da Bahia dos Povos Indígenas – FUNAI e de outros órgãos governamentais, para a entrada no campo, na escola indígena situada na Aldeia Velha, no município de Porto Seguro. Posteriormente foram apresentados os termos de consentimento livre e informado aos pais das crianças. Depois foi solicitado o assentimento das crianças, ou seja, um acordo inicial que selou a colaboração e a abertura do espaço para discussão sobre os procedimentos da pesquisa, como se fosse um contrato, sem este último, o assentimento das crianças, a pesquisa poderia ser inviabilizada.

A FUNAI informou oficialmente que era competência do cacique da Aldeia Velha autorizar a realização da pesquisa em seu território, porque a referida Terra Indígena ainda não estava com seu processo de homologação finalizada juridicamente, portanto, era a comunidade indígena principal autoridade quanto a entrada de pesquisadores na aldeia.

Primeiro houve um encontro com a Secretária Municipal de Educação, onde a pesquisadora se apresentou como tal, mencionou sobre sua ação enquanto educadora vinculada a educação municipal desde o ano 1998, com diversos trabalhos realizados. Informando que, como docente, trabalhou com as crianças na educação básica, com as etapas da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, atuando em todas as áreas do currículo, como profissional polivalente, de acordo com a habilitação fornecida pela sua formação no curso de Pedagogia. Salientou sua atuação como profissional de apoio pedagógica de professores da educação infantil, ou seja, professores que ministram aulas para as crianças de 0 a 5 anos, mais especificamente, sobre os trabalhos de apoio pedagógicas aos professores das escolas indígenas. A secretária de educação já tinha ciência de que a pesquisadora estava em um processo de formação em nível de doutoramento. Nesse sentido, essa se referiu à etapa da produção de dados da pesquisa, apresentou, então, de forma sucinta, o projeto de pesquisa e informou que a produção de dados se realizaria na aldeia indígena Aldeia Velha e neste momento necessitava de uma carta de anuência, assinada e carimbada por ela, enquanto gestora da educação municipal e responsável administrativamente pelas escolas municipais.

Posteriormente, houve um encontro com o representante do departamento pedagógico da Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação, o coordenador técnico pedagógico da Educação Escolar Indígena do município de Porto Seguro, o qual desenvolve ações de coordenação e acompanhamento pedagógico nas escolas indígenas do município. A conversa teve o intuito de apresentar a pesquisa a ser realizada na Aldeia Velha e na Escola indígena Aldeia Velha. Foi explicitado que o mote de pesquisa se coloca a partir das experiências pedagógicas da pesquisadora junto com professores e professoras das escolas indígena deste município, referente a educação infantil. Para o desenvolvimento da pesquisa, especialmente a etapa da construção dos dados, seria feita em apenas uma das aldeias, nomeadamente, a Aldeia Velha. Assim, apresentou-lhe a pesquisa e ele demonstrou bastante interesse pela temática. Ele mencionou o quanto é importante a sistematização do trabalho relacionado com as crianças indígenas no âmbito da educação infantil escolar

indígena. O coordenador técnico salientou dois aspectos que considera importante no trabalho de pesquisa nas escolas indígenas: um deles é o fato de poder tratar as questões indígenas como temas científicos e a importância da universidade, através de seus pesquisadores, desenvolver estudos aprofundados sobre as questões indígenas; o outro aspecto é considerar as questões étnicas indígenas como contribuição para a própria localidade onde serão produzidos os dados desta e de outras pesquisas que lá já foram e que ainda serão realizadas. O coordenador referiu que a crianças indígenas são sujeitos sociais e culturais de uma cultura específica e que assim, como seu povo, tem que, diariamente, se manter em condição de resistência pela cultura indígena. Disse também, que a escola tem um papel muito importante nesse processo. Assim, considera o valor que as pesquisas com as crianças possam apresentar para melhorar a educação indígena, ampliar as discussões sobre as crianças indígenas, a infância e a educação escolar indígena.

Enquanto possibilidade de anuência de representante do povo Pataxó, na Aldeia Velha, a pesquisadora solicitou a autorização para a produção de dados à Coordenação Regional Sul da Bahia dos Povos Indígenas – FUNAI, e, posteriormente, se reuniu com o cacique da aldeia, conforme combinado por telefone, anteriormente. Foi esclarecido sobre sua presença como pesquisadora, não como técnica da educação municipal, mas como responsável pela investigação, embora ele já a conhecesse, pois, suas respectivas famílias tinham relações de parentesco. Disse, então, que se tratava de uma pesquisa de doutoramento e apresentou os objetivos da investigação. O cacique demonstrou bastante interesse, contudo, pediu para que ela retornasse no dia seguinte e participasse de uma reunião com outras lideranças, nomeadamente, a diretora e o coordenador da escola e a professora das turmas Pré I e Pré II, da educação infantil, da referida escola. Argumentou que essa decisão deveria ser tomada por ele, juntamente com as lideranças responsáveis pelo setor educativo, pois, elas teriam maiores condições de discutir sobre o trabalho a ser desenvolvido pela pesquisadora, bem como, avaliar se a pesquisa poderia contribuir com o desenvolvimento educacional e cultural da instituição.

No dia seguinte, a pesquisadora retornou à Aldeia Velha para participar da reunião com as lideranças profissionais da escola indígena. Após apresentar os objetivos da pesquisa, percebeu uma reação positiva por parte dos educadores. Nesta ocasião, a diretora disse que a investigação poderia contribuir para favorecer o processo educativo na escola, pois já a conhecia como profissional, bem como, o seu trabalho junto à professores e professoras do

município de Porto Seguro; então, tinha expectativas positivas sobre sua atuação como investigadora. O coordenador pedagógico complementou, demonstrando compreender sobre a possibilidades de contribuição favoráveis da pesquisadora em um possível acompanhamento pedagógico nas classes de educação infantil, já que a investigação seria realizada com as crianças das turmas do Pré I e Pré II, das crianças de 4 e 5 anos de idade. A pesquisadora esclareceu que a pesquisa não teria como objeto a relação com a formação docente, mas que se colocaria à disposição para dialogar sobre questões referentes a educação infantil, no aspecto pedagógico. Ele então citou algumas temáticas que, se possível, gostaria de discutir com ela.

A professora se manifestou pouco na reunião, a pesquisadora percebeu um possível desconforto da parte dela; então informou que, enquanto pesquisadora, não tinha a intenção de realizar nenhum tipo de avaliação do trabalho dela, pois o foco estava nas ações e interações das crianças. Ela então, concordou com sua presença junto das crianças das suas duas turmas e se colocou à disposição para auxiliar no que fosse necessário para favorecer a investigação. Contudo, apresentou interesse em uma contrapartida: por ela estar cursando o mestrado, ela solicitou o seu auxílio na sistematização da construção da sua dissertação. Disse, então, que fora dos tempos destinados à construção de dados diretamente com as crianças, a pesquisadora se colocou à disposição para estes diálogos. Ao final da conversa combinaram a data para que a pesquisadora pudesse se apresentar às crianças.

9.1 - O consentimento e o assentimento informado

No âmbito da ética, a obtenção da anuência na pesquisa tem sido uma grande e necessária preocupação; por meio do consentimento informado, a exigência de criar meios para assegurar as informações às/aos responsáveis legais pelas crianças sobre a construção dos dados e como serão tornados públicos os resultados, bem como o processo de devolutiva das construções empíricas, ganha centralidade.

Na dimensão ética importa considerar o aspecto da privacidade e confidencialidade e do consentimento informado, ou seja, o consentimento voluntário de participação na pesquisa. Mas é preciso considerar também o desejo das crianças em participar da investigação, ou seja, de assentir, de manifestar a concordância, ou não, da sua participação

na pesquisa. O assentimento é precedido pela explicitação da natureza da pesquisa, justificativa, objetivos e procedimentos metodológicos. Conforme Coutinho (2019):

> [...] consentimento e assentimento podem ser considerados processos correlacionados de compreensão, de negociação e de autorização dos sujeitos para participar da pesquisa. Contudo, o consentimento refere-se à obtenção do aceite para participar da pesquisa por meio da sua explicitação, oral ou escrita, de modo livre e esclarecido pelo próprio sujeito ou por um responsável legal; e o assentimento implica a captação do aceite do participante mediante procedimentos diferenciados, dadas as singularidades dos sujeitos aos quais se volta, crianças, adolescentes ou pessoas impedidas de consentir. (p. 63)

O envolvimento das crianças nas pesquisas ocorreu de forma que elas próprias puderam dar-se conta dos principais aspectos da pesquisa, por serem informadas sobre os momentos de observação participante, com garantia de espaços de discursão quanto aos questionamentos julgados necessários por elas, de forma a se comprometerem, principalmente com os seus próprios interesses, ao invés de atender apenas aos interesses dos adultos. Atualmente a ética em pesquisas sobre infâncias e crianças propõe formas metodológicas renovadas que compreendem as crianças não como informantes passivas, mas, como sujeitos ativos, participativos e implicados com as pesquisas. Nesse sentido, o assentimento caracteriza-se por uma forma de legitimar as crianças como atores sociais e que, conforme Ferreira (2010, p. 164) “mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acercada permissão ou não da sua observabilidade e participação”.

A partir da definição dos objetivos, a pesquisadora considerou pertinente observar quais os custos e os benefícios associados à pesquisa com as crianças em relação ao tempo, a inconveniência ou ao embaraço (Fernandes, 2016), mas, preocupou-se principalmente, com a possibilidade de as crianças indígenas se beneficiarem com a participação na pesquisa, de forma a aumentar sua confiança e o seu conhecimento.

Concebe-se como imprescindível a obtenção da permissão das crianças para a participação na investigação. Contudo, isto não se restringe a uma única permissão no momento inicial da pesquisa, caracterizada pela compreensão delas, quanto ao objeto, mas, contextualizar ao longo do percurso investigativo uma demarcação das especificidades do seu assentimento.

> Sempre que as crianças demonstravam iniciar uma interação eu me aproximava para favorecer a minha observação, eu estava sempre atenta. Kuparaka segurava um carrinho, logo Hemũgãy, que também tinha um carro em suas mãos, se aproximou e chamou o colega para colocar os carros na pista, e apontou para a mesa, então sentaram-se e continuaram a brincar. Percebi que eles estavam conversando em voz baixa, mas muito concentrados. Eu finalizava uma pequena anotação no diário de campo, olhei para os dois meninos por um momento à distância. Eles não perceberam que eu estava a observá-los, então devagar fui me aproximando e Kuparaka percebeu que eu estava a chegar perto, ele me olhou discretamente e rapidamente chamou o amigo para brincar em outro lugar, se afastando de mim. Percebi que a minha presença constrangeu Kuparaka, então me dirigi lentamente para outro lado da sala e continuei com a anotação no meu caderno de notas, procurando respeitar seu constrangimento, ou a necessidade de ter sua intimidade preservada, enquanto brincava com o colega. (Notas de campo: 8º dia)

A pesquisadora adotou uma postura de recuo em diversas vezes em que percebeu as crianças apresentarem certo constrangimento com relação à sua presença. Ficou evidente que havia necessidade de permanecer atenta e renegociar constantemente a participação das crianças na pesquisa e sua participação como observadora participante, pois seu intuito era construir uma relação de confiança ao longo da pesquisa.

Alguns dias depois, a pesquisadora estava a observar a aula de língua indígena *Patxohã*, o idioma do povo Pataxó. Neste dia a professora levou para a aula um arco e uma flecha.

Novamente Kuparaka indica certo constrangimento, todavia, agora aponta também, que há de sua parte a gradativa compreensão e aceitação da presença da pesquisadora ali e se posiciona, de forma a aceitar que, além de observação, ela pudesse também fazer o registro fotográfico.

> A professora de língua Patxôhã levou para a aula de hoje o arco e a flecha. Inicialmente ela deixou os artefatos em cima da mesa, algumas crianças observaram, mas, Kuparaka e Hemũgãy, estavam conversando entre si e não prestaram atenção, inicialmente no objeto que a professora havia trazido, também a mim não se dirigiu por qualquer razão, eu estava em um canto da sala apenas a observar. A professora começou a mostrar os objetos dizendo que estes eram elementos importantes da cultura indígena e que a utilização destes de forma esportiva era uma das modalidades dos jogos indígenas infanto juvenis a ser realizado em Aldeia Velha neste ano. Ela continuou dizendo que antes estes instrumentos eram utilizados para caçar e guerrear. Todas as crianças estavam atentas as falas da professora e aos objetos que ela mostrava, inclusive Kuparaka e Hemũgãy, que logo voltaram a sua atenção. A docente falou rapidamente sobre o que iriam fazer, era uma brincadeira de acertar a flecha em um alvo (construído com uma placa de isopor, com o desenho de um peixe na superfície). Eu, então, perguntei às crianças se eu poderia fotografar a brincadeira e elas disseram que sim. Hemũgãy pegou o arco e, demonstrando entusiasmo e segurança, disse: “Quer ver que eu vou acertar?” a professora o ajudou a posicionar o arco e logo conseguiu o arremesso da flecha. Quando Kuparaka estava com o arco e a flecha na mão eu me aproximei para fotografá-lo, aquele era um momento de grande desafio, pois o povo Pataxó é guerreiro e aqueles eram instrumentos de luta, então ele me olhou, sinalizou com um balanço com a cabeça, indicando que eu poderia fotografá-lo e continuou o seu arremesso. (Notas de campo: 9º dia)

O constrangimento inicial de Karapaka ao se sentir observado, foi reduzindo gradativamente, contudo, informava à pesquisadora que era necessária muita atenção para perceber que precisava preservar a sua intimidade em algumas situações, mas, ele deu indicativos também que compreendia que ela estava verdadeiramente interessada em saber sobre o que e como as crianças produziam os seus fazeres. Considerando os princípios éticos da pesquisa com crianças, o interesse naquilo que elas têm a dizer e pelo ponto de vista delas está em consonância com Alderson (2004), quando identifica no estatuto ético da criança na investigação, a imagem que revela novas formas de eticamente implicar as crianças na pesquisa, e as considera como participantes ativos. Tal perspectiva demanda posições éticas nas quais, para além de informar acerca dos objetivos e dinâmicas da pesquisa, requer o assentimento informado de forma a possibilitar a escolha de como decorrerá a sua participação. Esta posição demonstra o comprometimento com as crianças, na forma de salvaguardar uma relação de respeito com elas na pesquisa e de valorizá-las enquanto sujeitos de direitos.

Ainda referindo-se às questões de ordem ética nesta pesquisa salienta-se que os nomes das crianças participantes desta pesquisa explicitados nesta tese são pseudônimos. O processo de atribuição de nomes fictícios às crianças ocorreu a partir das escolhas delas próprias e foi conduzido sob princípios éticos e metodológicos a fim de garantir a confidencialidade, a autonomia e a proteção à identidade. Nesse sentido, foi proposto que elas fizessem a proposição dos nomes fictícios. Perguntei se preferiam os nomes na língua portuguesa ou na língua indígena e, como ainda não dominam a língua indígena completamente, escolheram um nome no idioma português e juntos fizemos a tradução para a língua indígena. Algumas não gostaram do nome na língua indígena Patxohã, então optaram por ficar com nomes na língua portuguesa. A maior parte dos nomes se remetem a animais, plantas e outros elementos da natureza; poucos nomes se remetem a personagens de desenhos animados.

A partir da seleção, foi registrado, de forma não identificável, o nome escolhido pela criança, o período de uso durante a pesquisa e as medidas de proteção de dados aplicadas (armazenamento seguro, codificação, acesso restrito). Compreende-se, portanto, que ao publicar, é necessário manter a anonimização robusta, substituindo nomes por codificadores e assegurando que nenhum dado possa ser usado para reidentificação. Dessa forma, o método

equilibra o respeito à agência infantil com a necessidade de confidencialidade e integridade científica.

9.2 - Entrada e saída do campo

Na primeira conversa com a professora da turma da educação infantil, ainda em reunião com as lideranças da escola, a pesquisadora percebeu que ela se sentiu bastante constrangida, pois se tratava de uma pessoa que iria estar em contato com as crianças, mas, também em momentos, nos quais ela realizava o desenvolvimento das suas aulas, suas propostas pedagógicas, a pesquisadora, portanto, em diversos momentos se retirou da posição de pesquisadora e demonstrou o respeito que tem para com o profissionalismo dela. A docente atua na Escola Indígena Aldeia Velha desde a sua criação; ela foi a primeira professora, também já exerceu a função de gestora, atualmente é professora das duas turmas da educação infantil, o Pré I e o Pré II. É pedagoga e atualmente está cursando o mestrado.

Ainda na reunião a pesquisadora informou, cuidadosamente, que a investigação tem por objeto as crianças das turmas Pré I e II, portanto, não se direcionava a observação da prática pedagógica da professora: a pesquisa pretende centrar-se fundamentalmente, na observação e compreensão dos fazeres, ações e interações das crianças. Esclareceu o papel da investigadora, que irá observar e integrar as atividades realizadas coletivamente, bem como, participar em jogos e brincadeiras, contudo de maneira informal, que como parte da pesquisa, pretende descrever e narrar, o mais fielmente possível o cotidiano. Se utilizará como recurso técnico o diário de campo, para as anotações e o celular para captação de imagens fotográficas e gravações de vídeos.

Se colocou como negociável, neste momento, a frequência das idas às classes do Pré I e Pré II e os dias mais apropriados. A professora informou que nas quintas-feiras as crianças tinham aula com outra docente, a professora de Língua Patxohã. Ficou acordado, então, que as observações iriam ocorrer em aproximadamente oito meses, levando-se em conta que esse período poderia ser interrompido ou ampliado por quaisquer participantes, se houvesse necessidade. Contudo, a pesquisadora iria estar com as crianças, na escola entre dois e quatro dias em cada semana, na classe do Pré II, no turno matutino e na classe do Pré I, no turno vespertino. Explicitou que se pretende dialogar com as crianças acerca da apresentação da

pesquisadora e suas perspectivas para que as crianças também possam participar da pesquisa de modo ativo. Ao explicitar tais intenções quanto a pesquisa, se pretendeu esclarecer que a ação da professora não seria o foco das observações.

A pesquisadora solicitou da professora informações sobre o melhor momento para informar aos pais quanto a realização da pesquisa e sua colaboração a fim de solicitar o consentimento deles. Ela, então, disse-lhe que na semana seguinte haveria uma reunião de pais e mestres e nesta, poderia ser atendida tal demanda. A pesquisadora explicou sobre a importância de ter o acesso ao consentimento dos pais e educadores, por questões éticas, mas, ainda sobre o compromisso em minimizar transtornos no seu trabalho, junto às crianças, considerando a presença de mais uma pessoa adulta, pois, na sala já havia diariamente, além da professora, mais duas pessoas, nomeadamente, a auxiliar de classe, que atua, junto às crianças nas classes do Pré I e do Pré II, no auxílio à ação docente. Trata-se de uma pessoa indígena, assim, como todos ou outros profissionais que trabalham na escola indígena, vive na aldeia desde antes da retomada do território indígena e é bastante atuante nas atividades culturais, de luta e resistência do Povo Pataxó. Ela também está em ativo movimento formativo, atualmente está cursando Pedagogia; a outra adulta trabalha apenas na classe do Pré II, trata-se da auxiliar de classe/cuidadora, esta profissional atua na ação de cuidado com uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); ela também vive na Aldeia Velha, participa das diversas atividades culturais, de luta e resistência do Povo Pataxó e atualmente foi selecionada para cursar o ensino superior.

Em tempo, tratou-se da importância da colaboração da professora na realização da leitura de alguns registros de observações a fim de complementar com informações e reflexões adicionais sobre as crianças, suas famílias e outras questões pertinentes referentes aos acontecimentos ocorridos na ausência da pesquisadora.

Após o consentimento dos pais, agendou-se o dia do encontro com as crianças, da entrada no campo para a produção de dados da pesquisa, cuja estadia perdurou por dez meses, com idas entre duas a quatro vezes por semana e a permanência entre duas a três horas nos turnos matutino e vespertino.

A pesquisadora adentrou primeiramente a classe do Pré I, no turno vespertino. Se sentiu bastante apreensiva, pois, este era o primeiro contato com aquelas crianças indígenas. Sabia que um dos maiores desafios em pesquisa com crianças é discutir com elas, sobre o estudo, ou os elementos sistemáticos da pesquisa. Ao considerar suas idades, era preciso

assumir o princípio do direito, enquanto participante e observado (Fine & Sandstrom 1988), nesse sentido, ser tratado com respeito e deferência, enquanto observadora participante que pretende compreender as experiências de ser criança indígena, sua cultura e organização social, naquele momento em espaço escolar. A professora havia dito, um pouco antes de entrar na sala que possivelmente as crianças iriam se aproximar da pesquisadora e disputar o seu colo, pois, segundo a professora, quando chega alguém diferente, elas fazem muitas perguntas e querem logo saber sobre a pessoa. Ela ainda afirmou que é bastante comum receber, na sala de aula e em outros setores da escola, pesquisadores de graduação e pós-graduação, em desenvolvimento de estágios e pesquisa.

A pesquisadora adentrou a sala junto com a professora, pois as crianças estavam na aula anterior com outra professora. Elas estavam um pouco agitadas e conversavam algo sobre a aula anterior. A pesquisadora e a professora cumprimentaram as crianças e a auxiliar de classe. Elas pouco perceberam sua presença, então ficou em silêncio e atenta ao que se passava e esperando que alguém notasse sua presença. A professora passou alguns minutos a organizar seus materiais na sua mesa. Depois, ela começou a pegar as cadeiras das crianças, convidando-as para que também o fizesse e colocá-las em formato de círculo no meio da sala, depois chamou-as para se sentarem, em seguida a pesquisadora. As crianças a olhavam, com certa curiosidade, mas sorriam para ela. A professora então a apresentou formalmente ao grupo, designando-a pelo meu nome e dando-lhe de seguida a palavra. A fim de fazer a apresentação das questões relativas à investigação, conforme tínhamos combinado anteriormente, dirigi-me diretamente às crianças e procurei fazer jus a ética. Sabia que poderia não ser imediatamente compreendida por todas as crianças, quanto às suas intenções de investigação naquele momento, mas que isto ocorreria ao longo do tempo. Assim disse-lhes, numa linguagem apropriada, que estava ali porque queria aprender com elas sobre o que elas fazem na escola indígena e como são desenvolvidas as suas brincadeiras. Disse-lhes também, que para não esquecer nada do que elas lhe dissessem ou que lhe mostrassem, iria escrever em um caderninho e que se permitissem, iria fotografar e gravar em áudio e vídeo. Inicialmente elas estavam bastante quietas, mas percebeu que ao mencionar a palavra brincadeira, elas se familiarizaram com o tema. Para minha surpresa, elas demonstraram bastante interesse em dialogar comigo e me fizerem várias perguntas: “Você quer saber como eu brinco?” “Você vai brincar com a gente?” “Você vai ficar aqui na escola pra gente brincar?” Ou já queriam lhe mostrar imediatamente como brincavam. A pesquisadora percebeu

rapidamente que o assunto “brincadeira” foi rapidamente aceito. Ao perceber a euforia das crianças, logo pensou que o assentimento delas estaria estabelecido. Contudo, ao finalizar aquele momento de apresentação, permaneci na sala, enquanto a professora as chamava a se prepararem para o lanche e, posteriormente, no recreio, onde elas começaram a desenvolver algumas atividades de brincadeira. Apenas uma criança se dirigiu para conversar e convidou para brincar com ela, o que evidenciou que o assentimento de todas as crianças não era imediato. As crianças se mantiveram à distância, fechando-se à possibilidade de me aceitar naquele momento, enquanto brincavam, me fizeram saber, que embora “aceitando” a minha presença no espaço de vivência delas, me mantinham “fora” das suas vidas sociais e brincantes.

> Eu estava sentada em uma cadeira no canto do corredor com o meu caderno de anotações, queria registrar tudo o que eu estava vendo, tudo o que as crianças estavam fazendo. Anabely chamou Aruanda para ajudá-la a pegar o tapete da sala e levá-lo para a varanda, Manu, se aproximou e disse que ia pegar os brinquedos. Anabely e Aruanda coloram o tapete próximo de onde eu estava sentada. Manu levou para junto das meninas algumas bonecas e bichinhos de pelúcia. Elas olharam pra mim com certa desconfiança, eu as olhei e perguntei sobre o que brincavam, Anabely apenas disse rapidamente, que estavam brincando de boneca e continuaram a brincar. Eu continuei apenas a observar. (Notas de campo: 1º dia)

No dia seguinte, no turno da manhã, conforme combinado com a professora anteriormente, a pesquisadora chegou na classe no momento em que ela estava, junto com as crianças, organizando as cadeiras em formato de círculo. Ela pediu para as crianças se sentarem nas cadeiras e tinha uma cadeira vazia que estava reservada para visitante. Na sala também estavam a auxiliar de classe e a auxiliar de classe/cuidadora a organizarem os cadernos das crianças em uma mesa. A docente, então convidou-me para sentar junto das crianças, que, estavam bastante agitadas. A professora pediu a atenção e fez a apresentação de si, em seguida direcionou-se à pesquisadora para que essa se apresentasse. Assim o fiz, nesse momento, todos e todas já estavam em silêncio, então perguntei se alguém queria dizer

o próprio nome, cada uma delas se identificou. Logo a pesquisadora falou sobre os principais objetivos da pesquisa e perguntou se elas a autorizavam a estar na escola todos os dias para realizar sua pesquisa e se participariam consigo, disse que estava ali porque queria aprender com elas sobre o que elas fazem na Escola Indígena Aldeia Velha e como realizam as suas brincadeiras.

> Com euforia, concordaram com a minha presença ali, ao responderam, quase que ao mesmo tempo, que sim. Algumas disseram verbalmente, outras levantaram a mão. Passarinho estava muito animado, se levantou da cadeira e pôs as duas mãos para cima.
>
> Pesquisadora: você quer falar algo?
>
> Passarinho: “Sim, eu deixo muito!”.
>
> Pesquisadora: “Você deixa muito eu observar as brincadeiras de vocês?
>
> Passarinho: “Sim, sim.”
>
> Neste momento todas as crianças queriam falar sobre suas brincadeiras preferidas.
>
> Putun: “Eu gosto de brincar!”
>
> Tohõ: “E gosto de brincar de bola!”
>
> Margarida: “Eu gosto de brincar de boneca”
>
> Ipakéy: “Eu brinco de pega-pega”
>
> Tubarão: “Eu brinco de futebol”
>
> (Notas de campo: 2º dia).

O olhar da pesquisadora estava bastante atento ao que as crianças faziam e precisava anotar tudo o que via. Logo após o momento de apresentações, elas seguiram com a auxiliar de classe para o refeitório, neste momento a professora chamou a pesquisadora e lhe fez algumas perguntas sobre a pesquisa. Entendi que precisava, naquela ocasião, voltar minha atenção para a elucidação das dúvidas que por ventura incomodasse a docente, pois era muito importante que compreendesse que o foco das observações eram as crianças. Após a

conversa, o olhar da pesquisadora voltou-se para as crianças na hora do recreio e as duas principais brincadeiras neste dia foi um jogo com bola e pega-pega. Observava-as, mas sem, ainda, perceber qualquer abertura para uma real aproximação com os seus contextos brincantes.

> Tubarão pediu a bola à professora, em seguida Sonic e Xohã se aproximaram e pediram para ele jogar-lhes a bola, e ele não jogou, pois, já era o início da brincadeira. Neste jogo o objetivo era permanecer o maior tempo com a posse da bola em seu pé, ao mesmo tempo correndo, para que os colegas de brincadeira não a tomassem. Tubarão disparou, pátio a fora, a correr e chutar a bola ao mesmo tempo, os colegas correram atrás para pegar a bola. Hemũgãy logo interessou-se.
>
> Hemũgãy: "Deixa eu jogar também!"
>
> Xohã: "Pode, mas corre, pra pegar a bola de Tubarão."
>
> Hemũgãy: "Eu consigo! Eu corro rápido!"
>
> Logo Hemũgãy conseguiu a posse da bola e a brincadeira recomeçou.
>
> Ele chutou com força e a bola parou próximo a mim, que estava no canto do pátio, Hemũgãy, parou um pouco, olhou pra mim e, por um instante, pensei que ele queria que eu a jogasse para ele, mas ele preferiu vir correndo e pegar a bola para dar continuidade ao jogo. (Diário de campo: 2º dia)

Logo na sua entrada no terreno e na sua estreia como etnógrafa, a pesquisadora experimentou a angústia, o embaraço e o desconforto de se perceber no papel de intrusa. Ela era "outra", perplexa, a enfrentar a vulnerabilidade de saberes, poderes, emoções e desejo de uma adulta, face às crianças, que a deixaram impotente e em posição de dependência da sua aceitação. As crianças então, estavam a ver uma adulta "estranha", pois, ela estava ali pela primeira vez e o distanciamento não ocorre necessariamente pela passividade ou indiferença, mas, a partir de uma observação atenta, composta por conhecimentos, com os quais se constroem os sujeitos investigados. Conforme Ferreira (2002, p. 59), as crianças desenvolvem

“ações sociais que, sendo sistemática e reflexivamente reafirmadas pelas crianças, participam assim no processo de construção social de sentido(s) acerca de quem sou e do que faço ali”.

Carecia, portanto, entrar em campo alerta, pois, me confrontaria constantemente com as identidades pessoais, sociais e culturais, tanto da pesquisadora quanto das crianças indígenas, pois, conforme Graue e Walsh (2003), a forma de olhar, enquanto adulta e pesquisadora, afeta o que é observado, do mesmo modo, o que se observa também afeta a quem olha. Contudo, não se trata de afeto espontâneo, mas de um movimento construído a partir de concepções e definições culturais, sociais e pessoais.

As situações realizadas com as crianças junto com a professora, no primeiro dia da pesquisa de campo, para a solicitação do assentimento, da autorização das crianças para participarem da pesquisa é, de certa forma, mera formalidade. Conforme Buss-Simão (2022, p. 62), “a compreensão de uma resposta organizada verbal e racionalmente a ser dada para uma solicitação de assentimento, [é] uma expectativa distante das possibilidades expressivas e os modos de linguagem das crianças pequenas”. Era necessário considerar a competência das crianças e solicitar a sua autorização, o que pôs em questionamento a competência da pesquisadora para explicar todas as implicações delas na pesquisa, pois, angústias e muitas dúvidas pairavam, a pesquisadora se perguntava se de fato, o assentimento estava dado ou se era apenas mais uma formalidade da pesquisa a ser cumprida.

Enquanto pesquisadora, sempre atenta às ações das crianças sobre a sua presença ao longo do processo de construção de dados, compreendia que ser aceita efetivamente pelas crianças, dependeria de uma negociação quase que constante, que a aceitação não se limitaria a ocorrer em um único momento (Buss-Simão, 2022). Foi necessário um olhar atento, para aos poucos perceber a indicação das crianças por assentir a sua presença diante dos meus fazeres.

Ouviu-se o sinal para o para o recreio.

Manu: “É hora de brincar!!!

Ela saiu correndo para fora da sala. As crianças demonstram ter ciência de que esta é a hora oficial dedicada as brincadeiras desenvolvidas a partir da escolha delas, com menores interferências dos adultos e podem também utilizar outros espaços da escola, para além da sala de aula e usar os brinquedos que a sala de aula dispõe. Elas valorizam

muito este momento! Manu logo pegou o tapete, feito de um material emborrachado, colorido e o colocou no corredor em frente a porta de entrada da sala de aula. O tapete estendido no chão era um cenário convidativo para as crianças. Inicialmente Manu e Anabely deitaram. Manu disse que era a caminha dela e que era a hora de descansar. Anabely a acompanhou e fingiu estar dormindo.

Manu: “Essa cama tá muito boa!”

Anabely: “Tá sim!”

Mas logo elas saíram para buscar alguns brinquedos da caixa que fica dentro da sala. Trouxeram alguns objetos de casinha. E começaram a fazer comidinha, em seguida chegaram Kãbará e Ipakéy e se juntaram para brincar de fazer comidinha.

Ipakéy: “Tô cozinhando carne, arroz e feijão. Tá gostoso! Você quer?” Perguntou a Kãbará.

Kãbará: “Quero!”

Kãbará fingiu está comendo a comidinha de mentirinha. Logo chegou Mayõ e Ipakéy também lhe ofereceu a comidinha.

Mayõ: “Eu também quero comidinha.”

A brincadeira ficou por alguns minutos com a preparação da comidinha.

Em seguida chegaram W’ë e Pakâré trazendo algumas bonecas, mas os garotos se dispersaram e saíram do tapete.

Neste momento Jiktayá e Anabely trouxeram um colchonete e colocaram ao lado do tapete e o espaço ficou mais convidativo para mais crianças. Aproximaram-se Cuquesmanga e Mucá e perguntaram do que elas estavam brincando.

Anabely: “Aqui é a nossa praia!”

Jiktayá: “Vem tomar sol na praia!”

Os meninos ficaram um pouco, mas logo saíram.

Eu estava perto a observar as crianças, então Jiktayá se dirigiu a mim.

Jiktayá: “Vem Iramar! Vem aqui pra nossa praia!”

Pesquisadora: “Vou aí tomar um sol nessa praia.”

(Nota de campo: 15º dia)

Uma das principais preocupações na investigação consistia em perceber as formas como as crianças apresentavam a aceitação ou quando demonstravam recusa em participar da pesquisa, desde o início, como ao longo do processo de construção de dados, no transcorrer no tempo da pesquisa. Outros cuidados também foram adotados, como adotar por referência às crianças o papel mínimo de adulto, ou seja, aproximar-me com gestos que minimizasse a diferença de tamanho entre a pesquisadora e as crianças; demonstrar aos poucos as informações detalhadas sobre a pesquisa, tendo como referência as brincadeiras. As informações, às vezes expressadas oportunamente, outras, nem tanto, pela pesquisadora, considerando os fins e as implicações futuras da pesquisa (Fine & Sandstrom, 1988), tiveram o propósito de expressar o que e o como se pretendia desenvolver o estudo, de forma que as crianças pudessem definir uma posição.

Era intensa a produção das observações, anotações, das perguntas na incursão em campo o que configurava o envolvimento com as crianças. Em alguns momentos elas me solicitavam quando precisavam de algum auxílio. Se por um lado elas se aproximavam da pesquisadora, por outro tentava demonstrar que não era mais uma adulta no papel de professora, colocando-me, então, como uma outra adulta, aquela que estava interessada nas vidas das crianças, assim, construir um não-lugar no campo.

No percurso metodológico ao longo da realização da pesquisa, surgem muitas angústias e inquietudes. Em diversos momentos não se tem certeza ao trilhar o caminho da pesquisa empírica com as crianças, o que explica as dúvidas sentidas ao adentrar a escola indígena de Aldeia Velha, e deparar-se com a diversidade de ações e interações das crianças e também considerar, naquele lugar, a relação com a professora e as auxiliares. Elas estavam submetidas a uma ordem geracional (Alanen, 2005; 2009; Kelle, 2005; Mayall, 2005) e ordem institucional adulta (Ferreira, 2002, 2004). Então era necessário retornar aos objetivos da pesquisa e assim direcionar o olhar para as relações estabelecidas entre as crianças e diminuir

a intensidade em demandar o olhar à ordem institucional através das ações das adultas, para com as crianças.

A prática da pesquisa em campo impôs muitos obstáculos, mas também êxitos, a partir das escolhas realizadas no percurso junto com as crianças. Este caminho foi transcorrido de forma a considerar o reconhecimento da heterogeneidade, ao invés da linearidade (Agostinho, 2008). A entrada no campo foi marcada por um desejo ávido de construir grande volume de dados, todas as observações eram descritas, contudo, de forma desconexa, mesmo com o desejo de entender os ditos pelos interlocutores e de encontrar a totalidade do cotidiano, o que, ao olhar iniciante tudo parece importante de ser registrado e realmente é, por isso, tudo era observado, perguntado e anotado, na medida do possível. Contudo, enquanto se anotava, a vida cotidiana transcorria, então era preciso fazer escolhas e optou-se por gravar áudios curtos no celular, narrando ou explicando os acontecimentos, assim, além de priorizar a observação de determinadas cenas, também se ampliava a possibilidade de produzir dados mais descritivos e minuciosos.

Os dados construídos, a princípio, pareciam confusos e distantes das leituras teóricas. Entretanto, não se tratava daquilo que o campo não mostrava, mas do que a pesquisadora aos poucos ia compreendendo em relação ao que o campo apresentava. Havia, neste momento, para uma etnógrafa iniciante, uma tentativa de construir uma leitura de um mundo estranho, "escrito não com sinais convencionais, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado" (Geertz, 1989, p. 7).

Outro desafio na incursão em campo, foi conciliar o envolvimento com as crianças e o tempo dedicado às anotações, que não poderiam causar prejuízos à qualidade das observações. Gradualmente ampliou-se o tempo para o envolvimento com as crianças; contudo, era preciso cuidar para que não se perdesse o registro. Então produzia anotações mais curtas, combinadas com descrições mais densas, com maior decorrência das gravações em áudio, desta forma ampliava as possibilidades de compartilhamento das experiências com as crianças.

Como perceber que é chegada a hora do encerramento da pesquisa de campo? No que diz respeito ao tempo, em acordo com a perspectiva da Antropologia Clássica (Clifford, 2002), compreende-se como um dos critérios é uma defesa de um longo período de permanência do pesquisador no local da investigação para a construção de uma etnografia, embora não seja especificada a temporalidade ideal.

Após findar o ano letivo, uma nova configuração se deu para o início do ano letivo seguinte. O retorno das aulas das crianças do Pré II, com 5 anos de idade, então, implicou na mudança de curso. No ano seguinte, elas foram para o 1º ano do Ensino Fundamental e a turma tinha, neste novo ano, uma nova professora. Nesse sentido, ao longo destes primeiros meses foram reduzidos os encontros para a observação.

A turma Pré I, das crianças de 4 anos de idade, seguiu no ano letivo posterior, na mesma etapa de escolaridade, a educação infantil e continuou a ter aulas com a mesma professora. Já estava calendarizada a continuação das observações, com a mesma frequência igual ao do ano letivo anterior. Contudo, a professora da classe, na primeira semana de março, afastou-se, da sua função de docente, para gozar de licença para estudos, a fim de dedicar a tempo integral ao curso de mestrado, no qual estava matriculada. Então houve uma substituição por outra professora. Neste período, as crianças passaram por um processo de readaptação, junto com a nova docente, embora ela já soubesse do desenvolvimento da pesquisa naquela classe, com a presença constante da pesquisadora junto as crianças. Percebi que minha presença provocava nela certo constrangimento. Portanto, considerei inoportuna sua presença por tantos dias e também por muitas horas por dia; assim, julguei prudente produzir uma alteração na calendarização das observações. Nas semanas seguintes reduzi a quantidade de dias para a ida ao campo, bem como, foi reduzida também a quantidade de horas a cada dia.

Diante dessa intercorrência, a pesquisadora problematizou sobre o que seria realmente o tempo suficiente para a construção da etnografia, interrogou-se sobre quais as relações entre a imersão prolongada e a profundidade da análise a ser realizada (Clifford, 2002), ou se, de fato, havia garantias de que a prescrição de uma temporalidade mais longa iria enobrecer os dados construídos.

A profissional que assumia a função de auxiliar de classe no Pré II no ano anterior passou, no ano seguinte a ser a professora desta turma. Isto favoreceu a manutenção da aproximação com as crianças. A pesquisadora falou com ela sobre a importância de fazerem um momento de despedida. Ela então sugeriu que fizessem em um local fora da escola e as crianças gostaram da ideia. A escolha foi realizar um momento de despedida na presença de um ancião, Katiré, em um território sagrado, com orações, cantos e danças no ritual Pataxó *Awê*. O canto, a dança e a utilização do maracá, instrumento para marcar a musicalização e o ritmo, são importantes manifestações na afirmação e na valorização da cultura indígena Pataxó, o *Awê* ou *Heruê* é o ritual mais realizado pelo povo Pataxó.

Música de Awê

AHÕ TRAKEJÁ

Ahõ muhũ txihi pataxó

Kamayurá

Patxutxá takap akuã

Patxutxó mikay dxihi

Makueme

Txuhap muká penaô

Henuhé ãhô hô

Heruê eiê, heruê eiê, eiê

Heruê

Tradução:

NÃO AMOLEÇA

Não durma índio pataxó

Corajoso.

Furar com lança e flecha, cortar

Com facão não-índio mau.

Vamos unir e pisar forte e não

Cansar.

(Autores: Aruã Pataxó e Matalawê Pataxó, 2000)

Fotografia 3: Referência a saída do campo.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O ritual Pataxó *Awê* está associado à comunhão entre os parentes, com a ancestralidade e o contato com a natureza. Inicia-se o *Awê* com uma oração, depois dá-se seguimento com músicas cantadas na língua *Patxohã* e também na língua Portuguesa, com músicas que traduzem a luta do povo indígena Pataxó, sua cosmologia, território e sua relação com a natureza. Este ritual é praticado em diversas celebrações, nomeadamente, batizados, casamentos e outras atividades cotidianas na aldeia, Segundo Carmo (2022),

> O Ritual pode ser aberto ou fechado. O ritual aberto é um *Awê*, a exemplo do que fazemos na escola ou em outras apresentações internas ou externas a comunidade. Nos rituais abertos pode participar qualquer pessoa que esteja ali naquele momento, inclusive não indígena desde que seja permitido/convidado pelo grupo, mas o ritual fechado só vai quem é permitido (p. 143).

A escolha pela realização do ritual *Awê Heruê*, neste momento final, na saída do campo, teve o sentido, não exatamente de despedida, mas de fortalecimento de vínculos com o povo Pataxó, pois, quando se reúne para fazer os rituais, se estabelece uma relação de respeito pelo sagrado e de comunhão com aqueles que se propõe fortalecer a luta pela resistência e valorização da cultura indígena Pataxó.

Outra situação relevante foi a devolutiva da produção das fotografias realizadas ao longo da pesquisa. Em vários momentos era comum as crianças pedirem para olhar as fotos que estavam a ser produzidas, em diversas situações elas pediam para apagar quando não

gostavam da foto. Especialmente quando elas pediam para serem fotografadas, queriam ver se as imagens as agradavam, se não, elas as apagavam. As crianças veem com certa frequência, pessoas a produzirem fotografias na Aldeia, pois vivenciam muitas situações em que visitantes as fotografam, especialmente em festas e rituais, quando estão com trajes indígenas.

No final do ano letivo, foi realizada a primeira sessão em que todas as crianças puderam ver as principais fotos produzidas na pesquisa. A pesquisadora fez uma seleção prévia e destacou aquelas que elas haviam dito anteriormente que tinham gostado. Não coloquei muitas, pois, entendi que o tempo em que elas ficam prestando atenção não é tão grande e elas já conheciam uma parte considerável do acervo. Elas gostaram de se verem na foto reproduzida na tv da escola, algumas acharam bem engraçadas e ficaram atentas para ver fotos onde apareciam todos os colegas. Kupakara, ao ver a sua foto com traje indígena demonstrou alegria e baixou a cabeça, um pouco encabulado, mas, logo depois pediu que mostrasse novamente a foto dele. Foram realizadas duas sessões, uma com a turma Pré I e outra com o Pré II. Algumas crianças da turma Pré I pediram para a pesquisadora fazer algumas fotos impressas para que pudessem levar para a casa, elas escolheram as que mais gostaram. Assim, foi feita.

9.3 - Sessões combinadas para a observação fora do ambiente escolar

A maior parte das observações desta pesquisa foi realizada no ambiente escolar, ou seja, dentro da escola, na sala de aula, no pátio interno e nos arredores em situações ocorridas dentro das propostas educativas. Entretanto, era recorrente os convites ofertados pelas crianças para que a pesquisadora fosse visitá-las em suas casas. Em respostas às diversas conversas sobre suas brincadeiras, elas informavam que quando não estavam na escola, sempre interagiam em casa, nos quintais ou em lugares próximos das suas casas. Os diversos convites foram aceitos e feitas as combinações para que em um momento posterior estas visitas fossem realizadas. Julgou-se pertinente realizar tais visitas no período de férias das crianças.

A pesquisa etnográfica teve sua dinâmica reorganizada a partir da orientação das crianças, o que representa uma abordagem inovadora e sensível na pesquisa social, que busca compreender o mundo a partir da perspectiva das próprias crianças. Diferentemente de

métodos tradicionais, essa abordagem privilegia a escuta ativa, a observação participante e a participação direta das crianças no processo de investigação, reconhecendo-as como agentes sociais capazes de expressar suas experiências, opiniões e desejos.

Ao centrar-se no olhar infantil, uma etnografia que permita maior participação por parte crianças promove uma compreensão mais autêntica e rica das suas vivências, desafios e relações sociais. Essa perspectiva desafia visões adultocêntricas que frequentemente interpretam o universo infantil de forma limitada ou estereotipada, contribuindo para uma pesquisa mais democrática e inclusiva. Além disso, essa perspectiva participativa valoriza espaços e atividades que as próprias crianças consideram significativos, incentivando uma compreensão mais aprofundada de suas culturas e modos de vida.

Por outro lado, essa abordagem exigiu sensibilidade e ética por parte da pesquisadora, a fim de garantir a autonomia, o bem-estar e o respeito às vozes das crianças, promovendo, assim, uma escuta genuína das múltiplas formas de ser e estar no mundo, e fortalecendo o compromisso com uma pesquisa que valoriza a infância como etapa fundamental de desenvolvimento e expressão social.

No período das férias escolares das crianças, a pesquisadora procurou saber quais se encontravam na aldeia e soube que algumas estavam fora, em casa de parentes indígenas que vivem em outras aldeias ou mesmo fora da aldeia, em casas de parentes não indígenas. Foi necessária a ajuda de Hiena para localizar os endereços e realizar possíveis agendamentos, para as visitas nas casas das crianças e seus familiares. Primeiro tomei conhecimento, através de pessoas moradoras conhecidas, da Aldeia Velha, que algumas crianças estavam fora no período de férias, depois, foram localizadas algumas crianças que estavam na aldeia. Posteriormente Ipakéy, Putum e Passarinho ajudaram a localizar outras. Então, foram identificados os endereços de 15 crianças, das duas turmas, Pré I e Pré II, com disponibilidade para receber a pesquisadora em casa ou em lugares próximos de suas casas, possibilitando, assim, que fossem realizadas as visitas para as observações.

Ao chegar em algumas casas para agendar a visita, a família logo me convidou para entrar. Aparentemente estava em momentos com poucos afazeres, então expliquei que estava na continuação da realização da pesquisa e que nesse momento estava a observar as crianças fora da escola, pois este era um momento oportuno para observá-las fora do ambiente escolar, por estarem de férias. Em outras situações, encontrei a mãe da criança na rua, então marcou o agendamento.

Observei a presença das crianças, em suas casas, nos quintais ou na rua próximo de suas casas. As casas das crianças observadas têm quintais grandes, alguns com aproximadamente 200 m², outros maiores, com mais de 1.000 m². Nos maiores, observou-se a presença de outras casas construídas por parentes, ou seja, no mesmo terreno, sem divisão por cerca, portanto, o espaço onde as crianças transitam e brincam variam de tamanho. A maioria dos quintais tem muitas árvores, principalmente plantas frutíferas e são separados, na sua maioria, por cercas feitas com poucas madeiras e arame, assim, as crianças poder observar o que ocorre na rua ou nos quintais vizinhos.

É comum também que as crianças brinquem na rua próximo as casas. Ipakéy e Tohõ, são vizinhos, suas casas estão localizadas uma em frente a outra, apenas a rua separa as duas casas. As duas residências apresentam seus limites territoriais com uma cerca de madeira e arame, assim, Ipakéy conhece um pouco da rotina de Tohõ, pois, pode observar quando ele está brincando no quintal ou quando está na rua próxima de sua casa, assim, em diversos momentos estão juntos em situações brincantes. A casa de Passarinho localiza-se em um terreno onde há outras casas de parentes, e então tem convívio cotidianamente com os primos, de diferentes idades. Kãbará não tem vizinhos por perto, seus irmãos já são adultos e moram em outra casa, ele passa bastante tempo no convívio com seus pais e com os animais que tem em casa, nomeadamente, cachorros, galinhas e em certos períodos são levados, por ele e outros familiares, outros animais, tais como caranguejos, peixes, que passam a fazer parte da sua vivência cotidiana.

CAPÍTULO 10

MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

A educação das crianças indígenas, tanto no âmbito escolar quanto no comunitário, é um processo complexo e multifacetado que envolve a intersecção de saberes, culturas e práticas pedagógicas. Essa educação busca respeitar e preservar a diversidade cultural dos povos indígenas, promovendo a valorização de suas identidades e tradições enquanto se dialoga com os conhecimentos e as metodologias do sistema educacional formal.

A educação indígena escolar desenvolve ações educativas na escola, com o intuito de garantir o direito à educação em contextos que respeitem e integrem as línguas, culturas e modos de vida dos povos indígenas, a partir de currículo específico, elaborado de forma a incorporar as histórias, línguas, tradições e conhecimentos ancestrais das comunidades, com disciplinas tradicionais, as quais abordam temas que reflitam a cosmologia indígena, práticas de manejo sustentável e saberes locais.

A educação comunitária indígena valoriza as práticas de ensino que ocorrem fora do ambiente escolar formal. Essas práticas são frequentemente informais e estão profundamente enraizadas nas tradições e modos de vida das comunidades. Trata-se de um espaço onde saberes e práticas tradicionais são transmitidos de geração para geração. Isso pode incluir práticas de cultivo, rituais, mitos, histórias e conhecimentos sobre a natureza. A transmissão desses conhecimentos é essencial para a manutenção da cultura e identidade do povo indígena. Ela envolve a participação ativa da comunidade, onde todos os membros, independentemente da idade, podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Isso reforça o sentido de coletividade e a importância do aprendizado colaborativo. Nesta perspectiva, o aprendizado na comunidade está frequentemente ligado ao cotidiano e à sobrevivência do povo, integrando questões práticas, como a medicina tradicional, práticas de pesca, caça e agricultura. Essa abordagem contextualizada torna o aprendizado mais significativo e relevante para adultos e crianças.

A construção simultânea da educação indígena escolar e comunitária é fundamental para a formação integral do indivíduo indígena. A educação escolar formal se estrutura a partir da intersecção com os saberes comunitários, ao mesmo tempo que a educação comunitária

pode-se fortalecer com a inclusão de conhecimentos formais, criando um ciclo de aprendizado contínuo e dinâmico. A promoção de um diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais é vital. Ambas possibilitam o respeito as particularidades do povo indígena, reconhecendo que existem diferentes modos de vida e saberes, que devem ser preservados e valorizados.

Perseguindo as informações nos contextos de vida das crianças por meio da observação participante, tanto em situações na escola quanto na comunidade, foram geradas centenas de páginas de anotações de campo e descrições e de registros fotográficos, bem como dezenas de vídeos, todos submetidos a análises cuidadosas e frequentes desde o momento da captura. Para explicar o processo de análise dos dados, que raramente é tão direto quanto sugerido pela escrita, esclarece-se que, inicialmente, considerando as questões de pesquisa, foi realizada uma análise qualitativa de todas as informações coletadas durante as observações.

Considerando o objetivo geral, analisar as experiências das crianças indígenas da etnia Pataxó vividas no contexto da educação escolar indígena e comunidade, considerando as ações cotidianas como um caminho para o conhecimento da condição social, cultural e geracional das crianças indígenas, bem como os específicos: analisar a forma como as crianças indígenas experienciam as práticas sociais e culturais, de forma lúdica, relacionadas à infância que estão além das normas ocidentais em um mundo globalizado; descrever as ações cotidianas realizadas pelas crianças Pataxó na escola e na comunidade, analisando como essas práticas favorecem o entendimento de suas condições sociais, culturais e geracionais; e compreender a influência das materialidades, referentes a cultura indígena Pataxó para produção das culturais infantis, foi possível identificar as principais categorias do estudo e agrupar as anotações de campo e as imagens correspondentes, de forma a responder às questões de investigação, nomeadamente: (1) Quais são as experiências vividas pelas crianças Pataxó no ambiente da escola indígena e na comunidade e como essas experiências refletem na construção da sua infância? (2) Como as interações entre as crianças Pataxó e com os adultos, tanto na escola quanto na comunidade, contribuem para o fortalecimento de suas relações sociais e culturais?

Para realizar a análise dos dados empíricos foi fundamental categorizar os dados de maneira adequada. A abordagem implicou considerar a temporalidade e sequencialidade dos eventos ocorridos, o que permitiu utilizar critérios como frequência e relevância para criar subconjuntos mais específicos, o que significou selecionar os dados que indicava as atividades

mais frequentes das crianças em ambiente escolar e comunitário. Essa classificação facilitou a identificação de padrões, tendências e relações entre os elementos, permitindo uma análise de conteúdo mais clara e objetiva.

Para facilitar a compilação dos dados de natureza qualitativa foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, com o objetivo de identificar, agrupar e interpretar as informações acerca das experiências das crianças indígenas.

De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados, neste caso, não pretendemos fazer generalizações, mas analisar as experiências das crianças indígenas participantes desta pesquisa. Nesse sentido, podemos afirmar que não realizamos uma leitura neutra (Moraes, 1999), pois, toda leitura se constitui numa interpretação e num posicionamento crítico diante da empiria.

A análise de conteúdo caracteriza-se, assim, como uma técnica de tratamento da informação contida nas mensagens. Para sua utilização é necessária à criação de categorias relacionadas ao objeto de pesquisa. As deduções lógicas ou inferências que serão obtidas a partir das categorias serão responsáveis pela identificação das questões relevantes contidas no conteúdo das mensagens.

Como técnica, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. A leitura do pesquisador responsável pela análise não é, portanto, uma leitura à letra, mas, o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano (Bardin, 2016).

Diferentes são os tipos de análise de conteúdo: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Esta última, à qual daremos destaque, se propõe a descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado, utilizando-a de forma mais interpretativa, em lugar de realizar inferências estatísticas. A análise categorial temática funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário

ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos (Minayo, 2010).

Nossa reflexão acerca da análise de conteúdo, uma das formas de tratamento dos dados, se dá a partir da modalidade de análise temática, sob o foco da abordagem qualitativa, tomando como exemplo, para elucidar as dimensões operacionais do ato de pesquisa, uma investigação desenvolvida no âmbito das vivências das crianças indígenas na escola e em espaços comunitários, tendo como fontes e documentos o diário de campo, as fotografias e as gravações em vídeo.

Utilizando como base Bardin (2016), Moraes (1999), Richardson (1999), Simões (1991) e Minayo (2010), a análise de conteúdo seguiu três etapas. A 1ª etapa - pré-análise – é composta por quatro momentos: leituras flutuantes; escolha dos documentos; formulação e/ou reformulação dos objetivos e hipóteses; formulação dos indicadores.

Inicialmente foram feitas leituras flutuantes para estabelecer o primeiro contato com os textos. Em seguida foi realizada a constituição do *corpus* da pesquisa, seguindo as normas de validade. O ponto seguinte, a escolha dos documentos, em consonância com Bardin (2016), pretendeu atender a quatro critérios: a) exaustividade, a partir do qual houve a definição do campo do *corpus* com o qual se iria trabalhar, assim, identificou-se todos os elementos que fizesse parte desse *corpus* e, então, foram selecionados todos os materiais que apresentasse algum desses elementos; b) representatividade, a qual considerou respectivamente o roteiro e o universo da pesquisa. Nesta etapa, verificou-se o atendimento quanto à homogeneidade de forma a perceber a coerência interna dos temas elencados, as técnicas utilizadas e os interlocutores; bem como a pertinência da adequação dos dados ao objeto e objetivos da pesquisa; c) homogeneidade: nessa etapa, observou-se se os materiais eram homogêneos e se obedeciam aos critérios de escolha, ou seja, quais materiais seriam incluídos e os que seriam excluídos, tal escolha esteve orientada de acordo com o problema de pesquisa e com os objetivos; d) pertinência: esse critério permitiu observar se os materiais tinham relação direta com o objeto de análise, o que exigiu o exercício da leitura mais detalhada, atenta e completa dos material.

Posteriormente houve a formulação e reformulação dos objetivos e hipóteses nesta fase foram desenvolvidas algumas hipóteses, algumas delas posteriormente foram refutadas e outras foram confirmadas durante o processo de análise. As suposições foram originadas na intuição, que permaneceram em suspenso até serem testada por dados confiáveis. Ao criar

hipóteses, pode-se orientar e estruturar o procedimento analítico, visando confirmá-las ou refutá-las.

Para finalizar a 1ª etapa - pré-análise – foi feita a formulação dos indicadores para a análise de conteúdos, apresentados no quadro 4 que subsidiaram a preparação para a exploração do material, este, por sua vez, é uma representação em que se encontram as manifestações. Nessa etapa, buscou-se identificar os indicadores que mais apareceram nesses materiais, e sua frequência orientou a fase seguinte, que é a exploração do material, conforme Bardin (2016).

Quadro 4: Indicadores para a análise de conteúdo.

Indicadores para a análise de conteúdo
Elemento central: Experiências das crianças indígenas da etnia Pataxó vividas no contexto da educação escolar indígena e comunidade Operacionalização: Crianças e a educação escolar indígena; crianças em contexto comunitário Categoria analítica: Práticas sociais e culturais das crianças indígenas; aprendizagem da língua indígena; interações em contexto intercultural; agenciamentos das crianças e das materialidades. Indicadores empíricos: A participação das crianças nos jogos indígenas; as crianças Pataxó e a aprendizagem da língua indígena *Patxohã; o* encontro das crianças indígenas com diferentes culturas; as interações das crianças indígenas com diferentes materialidades Pontos de orientação para a investigação, oriundos do objeto de pesquisa – questões gerais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na 2ª etapa, ou seja, na exploração do material, foi iniciada a operação classificatória. Buscamos sistematicamente encontrar os conteúdos, através de seleção de expressões ou palavras significativas em função das quais os conteúdos das falas foram organizados.

A partir da codificação, fez-se a categorização, que, para Bardin (2016, p. 147), é "[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos". Para Bardin (2016), uma categoria precisa seguir alguns dos princípios a seguir.

- Exclusão mútua: "Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão" (Bardin, 2016, p. 150).

- Homogeneidade: “O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (Bardin, 2016, p. 150).
- Pertinência: “[...] uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (Bardin, 2016, p. 150).
- Objetividade e fidelidade: “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (Bardin, 2016, p. 150).

No campo empírico foram delimitados os núcleos temáticos identificados a partir de quatro experiências: “A participação das crianças nos jogos indígenas”; “As crianças Pataxó e a aprendizagem da língua indígena *Patxohã”; “*O encontro das crianças indígenas com diferentes culturas”; “As interações das crianças indígenas com diferentes materialidades”. A partir da seleção dos núcleos temáticos foi possível estabelecer onze eixos analíticos que se apresentaram como unidades de codificação respondendo a um movimento dos dados do campo em relação aos objetivos da pesquisa.

Quadro 5: Matriz da análise de conteúdo.

Núcleos temáticos: Experiências elencadas	**Eixos analíticos**
A participação das crianças nos jogos indígenas	• A criança indígena como ator social. • As dimensões da proposta pedagógica a partir de atividades relacionadas com a preparação dos jogos indígenas infanto juvenil. • As brincadeiras e os Jogos Indígenas Infanto Juvenil.
As crianças Pataxó e a aprendizagem da língua indígena *Patxohã*	• Algumas políticas públicas referentes a revitalização das línguas indígenas. • Aprendizagem da língua indígena P*atxohã.* • As culturas infantis das crianças Pataxó.

O encontro das crianças indígenas com diferentes culturas	• O encontro das crianças indígenas com as crianças não indígena • Interações das crianças em contexto intercultural.
As interações das crianças indígenas com diferentes materialidades	• Caminhar com as crianças pela Aldeia Velha. • Crianças pequenas e materialidades como agentes. • A materialidade na infância indígena.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na 3ª etapa – tratamento dos dados e interpretação – os dados coletados passaram por um tratamento que foi desde a organização física até as interpretações. Se no início da pesquisa tínhamos projeções acerca das análises e no decorrer voltávamos ao objeto e problema, recorrentemente, no final recuperamos o contexto e questões de pesquisa para a realização das análises. A escolha das categorias atendeu, portanto, o objetivo da análise e a natureza dos dados disponíveis, os quais estão materializados nas experiências elencadas e os respectivos eixos analíticos de cada uma delas, conforme descritas no quadro 5.

PARTE III

AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E COMUNIDADE

CAPÍTULO 11

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS PATAXÓ NOS JOGOS INDÍGENAS

O presente capítulo tem como objetivo investigar e discutir o lúdico e as brincadeiras como elementos constituintes do processo de aprendizagem a partir das vivências das crianças nos Jogos Infanto Juvenis Indígenas, considerando que na educação escolar indígena diversas atividades são desenvolvidas para a preparação dos jogos.

Serão feitas algumas considerações teórico-metodológicas que norteiam a estruturação deste capítulo. Ele será dividido em três partes.

Na primeira, será feita uma discussão referente a criança como ator social, a qual considera o reconhecimento da criança como um agente ativo na sociedade, capaz de influenciar e participar em processos sociais, culturais e políticos. Essa perspectiva destaca a importância de ouvir as vozes das crianças e considerar suas opiniões e experiências na tomada de decisões que afetam suas vidas.

Na segunda, apresentaremos os Jogos Indígenas Infanto Juvenis como proposta pedagógica no âmbito da educação escolar indígena na escola Aldeia Velha. Eles fazem parte da proposta curricular da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha, a qual, por se tratar de uma escola indígena, específica e diferenciada, considera a cultura indígena de suma importância. O trabalho pedagógico a partir dos jogos faz parte do currículo e é desenvolvido com toda a escola e todos participam destas atividades, desde as crianças da educação infantil até os estudantes do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da educação escolar indígena.

Na terceira parte, faremos referência a algumas dimensões da proposta pedagógica da escola indígena, considerando a participação das crianças a partir de atividades relacionadas com a preparação dos Jogos Indígenas Infanto Juvenis. A primeira dimensão analisa uma das atividades realizadas pelas crianças e professoras, trata-se de uma visita à casa do *tupavê,* ou ancião, para conhecer o processo de fabricação das *tupsay*, que significa 'roupa', uma vestimenta de uso pessoal utilizada pelos indígenas Pataxó em diferentes ocasiões. A segunda dimensão refere-se à confecção dos colares, pulseiras e outros adornos utilizados pelas crianças durante os jogos indígenas. Será analisada a participação das crianças no processo de

confecção em uma relação de colaboração entre as professoras, as crianças e suas famílias, bem como com outros adultos da escola. A terceira dimensão a ser analisada, refere-se à pintura corporal indígena; será destacada a atividade realizada na semana em que ocorreu os Jogos Indígenas Infanto Juvenis. A quarta dimensão relaciona-se com as brincadeiras realizadas pelas crianças, as quais fazem parte do conjunto de modalidades dos Jogos Indígenas Infanto Juvenis; são atividades relacionadas com o contexto étnico cultural indígena Pataxó.

A criança indígena como ator social

Na educação da infância em sociedades indígenas predominam a liberdade e a autonomia das crianças, nas quais são priorizadas a participação delas como atores plenos. Suas culturas infantis se remetem ao desenvolvimento de capacidades de vivências de situações concretas referentes às questões relacionadas com aspectos sociais, culturais, de forma a produzir estratégias para resolver problemas práticos, da ordem do cotidiano da sua comunidade.

As sociedades indígenas sul-americanas apresentam possibilidades variadas de conceber e vivenciar a infância em situações não necessariamente definidas através da educação formal, mas, atualmente essas comunidades reivindicam em seus territórios a instituição escolar como uma instância que possa agregar valor aos processos de resistência da cultura (Nunes,1997; Cohn, 2000; Silva, Macedo & Nunes, 2002; Alvarez, 2004; Lecznieski, 2005; Codonho, 2007, Nobre, 2016).

A reivindicação se pauta por uma escola, cuja relação entre professor e aluno se estabeleça entre adultos e crianças, que priorize considerar a responsabilidade adulta na educação e na garantia do bem estar infantil e reconheça a capacidade de discernimento das crianças.

Prioriza-se, então, uma escola que questione a condição de criança-aluna, e, consequentemente, uma escolarização dos processos de conhecimento, de descoberta e de aprendizagem. Questiona-se, assim, aquela escola que na sua ânsia pela escolarização confunda “obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (Illich, 1985, p. 16).

Conforme Tassinari (2012), o ambiente escolarizado apresenta uma relevância intensa em tornar abstrato os contextos dos quais as crianças participam, assim, “Quando nós tratamos o mundo como abstrato, nós ‘esquecemos’ as práticas que nos formam, os significados nos quais nós somos produzidos, nós ‘esquecemos’ a história, o poder, a opressão” (Walkerdine, 1995, p. 222). Nessa perspectiva a educação escolar indígena realizada na escola indígena Pataxó Aldeia Velha desenvolve os Jogos Indígenas Infanto Juvenis como parte do currículo da escola, o qual tem como objetivo promover a valorização e preservação da cultura indígena Pataxó, além de proporcionar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras das crianças e jovens. Esses jogos são uma forma de resgate das tradições e conhecimentos ancestrais indígenas, estimulando também o respeito pela diversidade cultural e a consciência ambiental. Além disso, os Jogos Indígenas Infanto Juvenis, são atividades educativas que ampliam as possibilidades de construção da identidade indígena das crianças e jovens pertencentes a essa comunidade, possibilitam o entendimento da criança indígena como um ator social, produtora de cultura infantil, a partir das relações delas com seus pares e nas relações intergeracionais (Sarmento, 2004).

Entender a criança indígena Pataxó como um ator social significa reconhecer que ela possui habilidades, conhecimentos e capacidades para interagir com o mundo ao seu redor e reconhecê-la como um agente ativo. As crianças não são apenas recipientes passivos de influências externas, elas são dotadas de ação social, o que envolve a capacidade de tomar decisões, expressar suas preferências e agir de acordo com seus próprios interesses. Isso pode ser observado em suas interações com os outros, na forma como brincam e exploram o ambiente, quando circulam livremente pela aldeia, e na interação com outras crianças e adultos.

De acordo com Weber, a ação pode ser analisada a partir de dois pontos de vista: quer do significado que tem para um indivíduo ou quer de um tipo ideal de significado subjetivo que o seu hipotético agente atribua (Giddens, 1990). Nessa perspectiva, compreendemos a análise da ação social das crianças indígenas Pataxó a partir de um contexto de interação, na escola ou na aldeia, com outros atores sociais, com o intuito de compreender o seu significado na complexidade relacional que ocorre em um contexto institucionalizado e conhecer como esse processo de atribuição de significado ocorre com as crianças pequenas.

O termo ação se centra, sobretudo, na base teórica sociológica interpretativa, situada em conceitos desenvolvidos por autores como Max Weber, que enfatiza a relação ação-

estrutura. A consideração do ponto de vista das crianças indígenas como atores é condição para que se possa definir a ação.

Para Weber “a racionalidade da acção consiste nos significados subjectivos que o indivíduo atribui ao seu comportamento” (Cohen, 1996, p. 113), sendo reconhecida a ênfase que o autor dá ao significado. Sarmento (2000, p. 47) ainda chama a atenção para a problemática dos “outros”, que segundo o autor, “aponta para a ideia de que toda acção social é, real ou virtualmente, interacção”.

De acordo com Weber ([1921] 1991), a ação social é qualquer comportamento que é orientado pelo significado subjetivo que os indivíduos atribuem a suas ações e às ações dos outros. É um comportamento humano que é influenciado pelas relações sociais, pela cultura e pelos valores. Weber argumenta que a ação social pode ser dividida em quatro tipos ideais: ação tradicional, ação afetiva, ação valorativa e ação racional com relação a fins. A ação tradicional é baseada em costumes e tradições estabelecidos ao longo do tempo. A ação afetiva é motivada por sentimentos e emoções intensas. A ação valorativa é orientada por valores pessoais e crenças. E a ação racional com relação a fins é baseada em cálculos racionais para alcançar objetivos específicos. Ou seja, a ação social para Max Weber é entendida como ações humanas que são influenciadas pelos valores, crenças, emoções e objetivos dos indivíduos, bem como pelas relações sociais e pela cultura.

A criança Pataxó, enquanto ator social, está imersa em um contexto social desde muito cedo. Eles aprendem a se comunicar, interagir com os outros e entender as expectativas sociais através de suas interações com os pais, familiares, professores e seus pares. Essas interações moldam sua visão de mundo, valores e comportamentos.

Os Jogos Indígenas Infanto Juvenis como proposta pedagógica no âmbito da educação escolar indígena na escola Aldeia Velha

Os Jogos Indígenas Infanto Juvenis fazem parte da proposta curricular da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha. Por se tratar de uma escola indígena, específica e diferenciada a cultura indígena é considerada de suma importância. Ele é desenvolvido com toda a escola, com os estudantes da educação infantil até os estudantes do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da educação escolar indígena.

A educação escolar indígena, enquanto um sistema educacional específico para as comunidades indígenas, desenvolvida na escola indígena da Aldeia Velha, propõe preservar e valorizar a cultura, língua, conhecimentos e tradições do Povo Pataxó. Se estrutura a partir de uma perspectiva que considera a realidade e as necessidades dessa comunidade, com intuito de promover o respeito à diversidade cultural e a valorização da identidade indígena. É, portanto, uma escola indígena que se propõe, a partir da sua proposta pedagógica, reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos pela sociedade, sendo também um espaço de reflexão sobre a vida dos povos indígenas, com a possibilidade de reconhecer aqueles saberes como parte dos processos educativos dentro desta instituição educativa.

A educação escolar indígena no território Pataxó objetiva oferecer uma educação de qualidade, que permita o desenvolvimento pleno e a autonomia da comunidade, além de combater a marginalização e a discriminação enfrentadas por esse Povo ao longo da história. Nesse sentido, apresenta em sua proposta pedagógica os Jogos Indígenas Infanto Juvenis, como alternativa pedagógica.

Os Jogos Indígenas Pataxó[17] inspiram a realização dos Jogos Indígenas Infanto Juvenis na escola indígena Aldeia Velha. Ambos têm o intuito de preservar, afirmar e valorizar a cultura do Povo Pataxó, seus símbolos e valores da sociedade indígena, promovendo a integração entre as aldeias, através das atividades esportivas e culturais. A competição ocorre com a participação das equipes. São diversas as modalidades que compõem estes jogos, nomeadamente, Arco e Flecha, *Patiw Miwka'ay* (luta corporal indígena), Zarabatana, Corrida Rústica, Corrida com Maracá, Cabo de Guerra ou Cabo de Força, Futebol, praticado por homens e mulheres; Corrida com Tora, Arremesso de Tacape, Natação, Canoagem, praticado apenas por homens (as especificações das modalidades estão contidas no glossário).

O professor Txaywã, em conversa, informou que desde o ano 2009 ocorrem os Jogos Indígenas Infanto Juvenis na comunidade da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha. Este evento se caracteriza como parte do movimento de afirmação cultural:

[17] Os Jogos Indígenas Pataxó são uma expressão cultural importante da comunidade indígena Pataxó, localizada principalmente no estado da Bahia, Brasil. Esses jogos têm como objetivo promover a integração social, a preservação da cultura e a valorização das tradições indígenas. Ver: Santos (2015). Representação social de esporte praticado por indígenas [recurso eletrônico]. Tese de doutorado (Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação), Salvador.

> Esse projeto dos jogos indígenas infanto juvenis surgiu pelos questionamentos dos próprios alunos, no ano de 2009, porque desde 1999 há festividades na nossa Aldeia, mas as crianças participavam observando ou indiretamente, então eles tinham vontade de participar das modalidades que são muito divertidas; neste ano eu dava aula de cultura (refere-se a aula de língua indígena), então meus alunos questionavam para mim, o porquê eles não podiam participar, só os adultos. Aí eu peguei esse desafio, porque até o ano 2000 só tinha os jogos indígenas em Coroa Vermelha (Nota de campo, 53º dia - Conversa com o professor Txaywã).

Ao longo do ano letivo, a comunidade escolar desenvolve diversas atividades relacionadas com a preparação dos Jogos Indígenas Infanto Juvenis. Os/as professores junto com os alunos dividem as equipes, elegem as pessoas que se responsabilizarão pela coordenação de cada grupo, definem um nome para cada equipe, orientam seus atletas a treinarem as modalidades, bem como, identificam os/as estudantes para participarem das diferentes modalidades. Outras atividades também ocorrem ao longo deste período, como a confecção dos trajes tradicionais, do cocar, do maracá, a criação e definição das pinturas corporais, das músicas, a elaboração das apresentações, dentre outras. Contudo, é de grande importância que a equipe, por completo, participe das apresentações culturais.

O uso do traje indígena nos jogos indígenas infanto juvenis é obrigatório, assim como é imprescindível usá-lo em outras ocasiões especiais, como rituais religiosos, festas e cerimônias. É uma forma de fortalecer os laços comunitários e preservar a memória coletiva. Também é uma maneira de compartilhar a cultura indígena com pessoas de fora da comunidade, promovendo a valorização e o respeito pela diversidade cultural, pois nos dias em que acontece o evento a aldeia recebe muitos visitantes para assistir aos jogos.

A participação das crianças pequenas nas atividades de preparação dos Jogos Indígenas Infanto Juvenis

Serão apresentadas aqui algumas dimensões da proposta pedagógica a partir de atividades relacionadas com a preparação dos jogos indígenas infanto juvenis desenvolvidas

com as crianças das turmas de educação infantil, Pré I e Pré II, da escola indígena. São elas: a visita das crianças e professoras a casa de um ancião para conhecer o processo de fabricação das *tupsay*; preparação de colares, pulseiras e outros adereços feitos por crianças e adultos; pintura corporal com as crianças e brincadeiras relacionadas com as modalidades dos Jogos Indígenas Infanto Juvenis.

A fabricação das *tupsay*

A primeira dimensão a ser analisada refere-se a uma visita das crianças e professoras à casa de um *tupavê*, ou ancião, para conhecer o processo de fabricação das *tupsay*. Esta é uma das atividades planejadas para a aprendizagem de elementos da cultura indígena Pataxó, materializada na aproximação das crianças com o contexto do evento, os Jogos Indígenas Infanto Juvenis.

Para compor a preparação de materiais que serão utilizados nos Jogos, especialmente os materiais referentes ao traje indígena, foi realizada uma visita na casa de um ancião, responsável pela fabricação da *tupsay*, que significa 'roupa', uma vestimenta de uso pessoal utilizada nos jogos e também em momento de ritual, retomadas e movimentos sociais. É uma peça tradicional e está relacionada a uma força espiritual. Na cultura tradicional Pataxó, não se deve emprestar ou vender.

É bastante frequente a realização de atividades em espaços fora da escola, pois, além do espaço interno da escola ser pequeno, há uma disponibilidade das professoras em utilizar os arredores da instituição para a realização de tarefas, especialmente no local em que se realiza os jogos, também em outras localidades da Aldeia Velha são utilizadas para o desenvolvimento das propostas educativas.

A visita das crianças e professoras a casa do ancião foi bastante apreciada por elas, pois demonstraram muita satisfação em sair da escola em momento de aula para vivenciar experiências fora da escola, embora os deslocamentos dentro do território indígena, no entorno da escola, sejam vivenciados por elas com frequência, nas idas e vindas para a escola. Tratava-se de uma experiência realizada com os/as colegas, uma atividade coletiva:

Ao chegar na casa do ancião, observou-se que ele estava em momento de trabalho, em uma varanda pequena; ele e seu ajudante estavam trançando as fibras da casca da biriba, fibra natural que é utilizada na preparação de uma *tupsay*. Em uma estrutura de madeira fina em formato quadrado, ele amarrava o cordão nas duas extremidades, onde as fibras eram trançadas, depois separava os fios de biriba e trançava por aproximadamente 5 cm e a outra parte do fio ficava solta, para formar o caimento de saia. Ele explicou como se faz a *tupsay*, ela é feita da entrecasca da biriba, uma árvore que está presente nas matas da aldeia. É feito um corte no meio do caule e retirada à entrecasca. Também disse que é preciso tomar cuidado quando tira a casca da planta, porque ela precisa se auto regenerar, assim, afirmou fazer uso da planta em um processo sustentável. O ancião disse que estava responsável por confeccionar muitas *tupsay*, naqueles dias, para a participação de várias pessoas nos jogos indígenas infanto-juvenis, que a escola estava organizando. Para esta atividade, todas as crianças e jovens e outras pessoas participantes devem estar trajados com a *tupsay*, cocar, e os adereços. Então muitas famílias haviam feito pedidos ao ancião. As crianças observaram e logo se interessaram por manusear as sobras de fios de biriba que estavam caídas no chão. Eu perguntei em quais momentos elas usavam a *tupsay*, elas prontamente se referiram aos jogos indígenas, por unanimidade demonstraram perceber a importância deste artefato cultural para a participação nos jogos indígenas infanto juvenis. (Nota de campo: 20º dia)

Para os adultos, esta atividade apresentava diversos objetivos pedagógicos, tais como, o desenvolvimento físico, com a ampliação da orientação espacial, com o deslocamento ao longo do percurso; a socialização (Jenks, 1996; Corsaro, 1997), ao proporcionar oportunidades para as crianças interagirem e aprenderem a trabalhar em equipe, desenvolvendo habilidades sociais como compartilhar e colaborar; a estimulação cognitiva, ao oferecer a oportunidade

de conhecer as características da fibra utilizada na produção das *tupsay;* o desenvolvimento emocional, ao proporcionar um ambiente seguro e estimulante, a caminhada, por ruas tranquilas, percorridas em sua maior parte por pedestres, onde as crianças puderam expressar e aprender a lidar com suas emoções de forma saudável.

Para as crianças, importava passear na aldeia, vivenciar em espaço aberto, fora das quatro paredes da sala de aula, andar livremente nas ruas, conversar entre elas sobre a localização das casas dos parentes, apreciar e colher as flores que encontravam no caminho, as quais, foram oferecidas como presentes para colegas, professoras e pesquisadora. Trata-se de uma aproximação do contexto escolar com o local de pertencimento das crianças. Nessas incursões pela aldeia indígena, a escola demonstra valorizar a relação das crianças com o território e o ambiente natural e seus saberes com o seu território de pertencimento.

Ao chegar na casa do ancião, as crianças demonstraram muita curiosidade acerca daquilo que estava a ser confeccionado, ouviram atentamente o que era explicado sobre as etapas do processo de construção das *tupsay*.

Fotografia 4: Vivência das crianças referente a fabricação das *tupsay.*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Ancião: Isso aqui (refere-se a *tupsay*) é nossa cultura!

Ipakéy: A gente veio ver as *tupsay*. A gente veio ver como é que faz.

Ancião: É bom vocês vê. Pra aprender. É uma arte, é difícil!

Passarinho: É mesmo, é difícil de fazer!

Ancião: E todo mundo tem que ter a sua (refere-se a *tupsay*).

Putun: Eu já tenho a minha.

Ancião: Olha, é feito com casca de biriba.

Tohõ: Vou fazer uma pra mim com essas biriba.

Tohõ pega as sobras de biriba que estão no chão e começa a brincar. (Nota de campo: 20º dia)

A partir deste diálogo, puderam compreender que o traje indígena desempenha um papel importante na cultura indígena, pois reflete a identidade, a história e os valores do Povo Pataxó. O ancião reforça tal importância quando diz que "todo mundo tem que ter a sua (refere-se a *tupsay*)". Ele serve como uma forma de expressão dos aspectos culturais únicos desta comunidade, transmitindo sua identidade e preservando suas tradições. Entretanto, nem todos os indígenas dominam a técnica de confecção da *tupsay*, há poucos especialistas na aldeia. Então o ancião, que recebeu as crianças em sua oficina de trabalho, é um dos poucos que exerce esta função, estava com muitas encomendas, sobretudo em razão do evento dos Jogos Indígenas.

O traje indígena apresenta uma função simbólica, representando a conexão do indivíduo com a natureza, os antepassados e as divindades. Através de padrões, cores e materiais específicos, a *tupsay*, sendo um item do traje indígena, conta histórias e mitos importantes para a comunidade, transmitindo conhecimentos tradicionais.

Portanto, o traje indígena desempenha um papel fundamental na preservação da cultura indígena, na defesa da identidade e na transmissão de tradições ancestrais, contribuindo para a valorização e o reconhecimento das comunidades indígenas na sociedade contemporânea.

Fotografia 5: Traje indígena como parte da identidade étnica.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Putun estava trajada com *tupsay* (saia indígena), tiara de penas coloridas e top de *crochet*. Eu perguntei o porquê ela tinha vindo pra escola com o traje indígena.

Pesquisadora: Você veio com trajes indígenas para a escola hoje...

Putun: É, porque hoje tem passeio.

Pesquisadora: Quando tem passeio, então você não vem com o uniforme da escola (o uniforme da escola, uma camiseta verde com o símbolo da escola com uma faixa pintada na horizontal, com desenhos geométricos, com traços da cultura indígena Pataxó, nas cores preto, vermelho e amarelo e uma bermuda preta (para os meninos) e short-saia (para as meninas) com o símbolo da escola)?

Putun: Não. Porque a gente sai da escola, a gente vai pra outro lugar.

Pesquisadora: E quando há passeios fora da escola, você vai vestida com traje indígena?

Putun: Sim.

Pesquisadora: Por que você vai com o traje indígena aos passeios fora da escola?

Putun: Porque a gente é índio, a gente fica assim, com roupa de índio quando a gente vai pros passeios.

Pesquisadora: Você só vai pros passeios com as professoras e com outras pessoas?

Putun: Tem outros que vai mais gente, gente que não é da escola.

Pesquisadora: Nos passeios vão adultos e crianças?

Putun: Sim. As vezes vai muita gente. (Nota de campo: 20º dia)

A transmissão da cultura indígena Pataxó para as crianças nas relações intergeracionais é de extrema importância para a preservação e valorização desses saberes e tradições. Ao mesmo tempo também constroem a própria cultura da infância. Isto se evidencia na fala de Tohõ (05 anos) "Vou fazer uma (refere-se a *tupsay*) pra mim com essas biriba", então ele pega as sobras de biriba que estão no chão e começa a brincar. Os povos indígenas possuem uma riqueza cultural única, que inclui desde a língua, os rituais, as artes, até o modo de viver e se relacionar com a natureza. Para Sarmento (2005b), as culturas da infância resultam da convergência desigual de alguns fatores, um deles, localizado nas relações inter e intrageracionais. "Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo" (p. 373).

Nas relações intergeracionais, os mais velhos da comunidade indígena Pataxó têm o papel fundamental de transmitir todo esse conhecimento para as crianças, ensinando-lhes a língua materna, contando histórias dos antepassados e mitológicas, ensinando técnicas de artesanato, caça e pesca, e compartilhando valores e princípios éticos. Esse contexto é referenciado pelo Ancião, ao dizer: "É bom vocês vê. Pra aprender. É uma arte, é difícil!". Trata-se de um compromisso para a manutenção da cultura, sobretudo por considerar que adultos e crianças estão submetidos ao contato com outras culturas. Conforme Mayall (2009, p. 181), "As transmissões intergeracionais mudarão ao longo do tempo, à medida que as circunstâncias variam, à medida que as pessoas envelhecem e à medida que as pessoas trabalham através de suas ideias sobre responsabilidade e expectativa, construindo na experiência passada".

As crianças ocupam um lugar no sistema de ordenamento social, na ordem geracional (Alanen, 2009), pois elas fazem parte de uma categoria social, assim circunscreve para elas locais sociais específicos de que agem e participam da vida social contínua. Crianças são assim

envolvidas na "construção" diária do seu próprio e do cotidiano de outras pessoas, relacionamentos e trajetórias de vida.

Essa transmissão da cultura indígena não se dá necessariamente de maneira formal, com aulas expositivas, mas sim através de uma aprendizagem prática, vivenciada no dia a dia das comunidades. É nas atividades diárias, como ir à roça, cuidar dos animais, colher frutas e ervas medicinais, que as crianças aprendem sobre a relação harmoniosa com a natureza e a importância da sustentabilidade. Na educação escolar indígena, através do desenvolvimento dos Jogos Indígenas Infanto Juvenis, os professores e outros adultos da comunidade participam como pessoas mais experientes na condução, junto com as crianças, dos processos culturais tradicionais, quando junto com a professora e o ancião, aprendem sobre os processos de confecção da *tupsay* e a importância deste artefato para a cultura indígena.

Nesse sentido, há uma interdependência entre as gerações; isto significa que eles estão em uma relação de constituição mútua - eles se presumem reciprocamente. Para a prática social, a implicação é que a infância e a idade adulta são produzidas e reproduzidas nas interações ocorrendo entre membros de categorias geracionais (Qvortrup, 2000) existentes, em práticas intergeracionais.

Além disso, as crianças estão presentes nas festas, cerimônias e rituais indígenas, onde podem observar e participar ativamente de todas as etapas, apropriando-se dos costumes e tradições. Nas aldeias indígenas, a oralidade é muito valorizada, e é assim que as histórias e ensinamentos são transmitidos de geração em geração, garantindo a preservação da cultura. Portanto, é importante que as crianças tenham oportunidades de conviver com pessoas de diferentes gerações, pois essa experiência enriquecedora contribui para o seu desenvolvimento integral e para a construção de relações saudáveis e respeitosas ao longo da vida.

O traje indígena é uma forma de resistência cultural e de afirmação, especialmente em contextos de colonização e de perda de identidade. Ele permite que a comunidade indígena mantenha viva sua cultura, reforçando sua identidade e sua coesão social.

Colares, pulseiras e outros adereços feitos por crianças e adultos

A segunda dimensão a ser analisada, refere-se à confecção dos colares, pulseiras e outros adornos utilizados pelas crianças durante os jogos indígenas. Trata-se de um processo

de colaboração entre as professoras, as crianças e suas famílias. Nesse sentido, essa parte do processo de preparação para os jogos permite analisar a participação das crianças, as trocas que realizam com os adultos.

As crianças das turmas Pré I e Pré II faziam parte da mesma equipe e as cores escolhidas para a identificação deste grupo foram a verde e branca; portanto, o traje e acessórios seriam construídos contendo as referidas cores. Em ação colaborativa junto às famílias das crianças, a professora estava a confeccionar em crochê os bustiês das meninas, os cintos e braceletes para as crianças. Algumas peças foram produzidas por ela em sua casa, fora do tempo escolar; outras foram construídas na escola, no tempo em que estava junto com as crianças, assim produziam juntos os trajes, os enfeites, escolhiam as cores e materiais utilizados nessa confecção.

As miçangas, ou contas, são muito apreciadas pelos indígenas na composição de sua ornamentação corporal; elas são o principal elemento na produção das pulseiras, braceletes, tornozeleiras, dentre outras peças do traje indígena. Conforme Oliveira (2021, p. 191), "As contas, nome genérico para esses objetos furados, feitos dos mais diversos materiais, podem ser reconhecidas como um dos primeiros sinais de uma humanidade criativa, que transforma materiais em ornamentação corporal". As crianças e professoras utilizavam diversos tipos de miçangas, feitas com sementes, coquinho de tucumã e miçangas coloridas de plástico.

> Enquanto Hiena, a auxiliar da professora, utilizava agulha e linha para aplicar as miçangas, sementes e coquinhos de tucumã nos adornos (braceletes e cintos), as crianças estavam envolvidas na produção das suas pulseiras e colares, utilizavam linha de nylon e miçangas coloridas, de vários tamanhos, a maioria feita de material industrializado. Hiena produzia a decoração dos adereços, o cinto, ela colocava com costura as miçangas para decorar os cintos, utilizando miçangas em material industrializado e miçangas de sementes de açaí e coquinhos. As crianças conversavam enquanto produziam seus colares. Rio (04 anos) disse: Eu quero as azuis brilhantes pra ficar mais bonito". Cuquesmanga (04 anos) logo veio me mostrar a sua produção: "Olha! Eu fiz uma pulseira". Ele me mostrava também a pulseira que já estava colocada

em seu braço, dizendo que a havia feito em sua casa. Nesse momento ele ajudava os colegas Rio (04 anos) e Mucá (04 anos). Faziam as escolhas das miçangas juntos. Mucá escolheu miçangas coloridas. Mayõ (04 anos) e Kãbará (04 anos) também trabalhavam juntos na produção dos colares. Flor (04 anos) diz: "Olha a minha pulseira! Eu fiz a minha com essas bolinhas (referia-se as miçangas)". Aruanda (04 anos) complementa: "O meu colar é grande, tá subindo mais...". Ela indicava que estava acrescentando mais miçangas e que, portanto, o colar estava ficando maior. (Nota de campo: 25º dia)

Cuquesmanga: Eu tenho uma pulseira, vou fazer mais uma. Eu prefiro duas.

Mucá: Minha pulseira tá ficando linda!

Kãmbará: O meu vai ser um colar! O meu vai ser grande.

Kãmbará terminou o colar dele e foi ajudar o Ipakéy (04 anos), que queria fazer um colar só com miçanga de coquinho.

Injuara (04 anos) se irritou um pouco porque escolheu as miçangas menores e estava sendo muito trabalhosa a sua confecção. Eu perguntei se ela não queria escolher outras, maiores, ela acatou e continuou. (Nota de campo: 23º dia)

O *masaká*, ou colar é um adereço de grande importância para o povo Pataxó. Alguns indígenas usam cotidianamente, outras pessoas o utilizam em rituais, cerimônias, eventos e em movimentos de luta. Os colares Pataxó são produzidos com sementes. As principais são: pariri, tento, matapasso, olho de pombo, juerana, salsa da praia, mauí, pacari, café-beirão, milagre, dentre outras. Alguns colares são usados pelos Pataxó com a função de protegê-los contra o mal olhado e outros males. Tais adereços são feitos com sementes específicas.

Fotografia 6: As crianças produzindo os colares.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As crianças vivem sua vida de acordo com os costumes de seu grupo e de seus parentes, e que tem seu corpo transformado por esse convívio. O corpo humano não é uma entidade fixa, mas sim uma construção cotidiana realizada através de diversos processos. Nos estudos sobre etnologia indígena nas regiões baixas da América do Sul, a divulgação dessa compreensão teve um impacto significativo e ainda influencia investigações contemporâneas (Seeger; Da Matta & Viveiros de Castro, 1979). Práticas como alimentação, danças, adornos e o compartilhamento de diversas substâncias fazem parte dos processos que compõem a formação dos corpos, ressaltando como a estética dos povos ameríndios está intrinsicamente relacionada a uma ética.

Nesse contexto cultural, os adornos adquirem importância central entre os Pataxó, são caraterísticas específicas com qualidades necessárias para o bom desenvolvimento da vida social. O traje, os adornos e a pintura corporal não são apenas enfeites, mas elementos que potencializam as capacidades dos corpos humanos.

Fotografia 7: Preparação dos adornos indígenas.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Os braceletes e cintos foram feitos de crochê e colocada a complementação desses com miçangas de plástico, sementes de açaí e coquinhos. Esta tarefa era feita por Hiena, junto às crianças; nesta ocasião tratava-se de um trabalho minucioso. Para cada peça era escolhida uma sequência de cores, formas e materiais. Os cintos são colocados em torno da *tupsay,* proporcionando uma melhor estética de forma a compor o conjunto dos adereços. Então, todos e todas, crianças e adultos estavam envolvidos na preparação dos adornos indígenas Pataxó.

As crianças observavam Hiena a fazer a colocação das miçangas nos braceletes e cintos e perguntavam porque ela utilizava uma agulha; ela então explicou que se tratava de um trabalho minucioso, que, portanto, utilizar a agulha tornava-o mais fácil. As crianças ocupavam-se, de forma bastante interessadas, com a confecção dos colares e pulseiras delas, cada uma estava fazendo a sua, elas escolhiam as cores e tamanhos das miçangas para fazê-los.

A beleza corporal, em relação aos trajes, acessórios e pintura é de grande importância, pois é um dos fatores que demarcam a especificidade da cultura indígena Pataxó. Em todas as ocasiões em que há eventos, apresentações, rituais e lutas dentro ou fora da aldeia, todos e todas, crianças, adultos e anciãos precisam apresentar seus corpos com toda essa composição (Viveiros de Castro, 1998), como uma marca identitária.

A análise das identidades indígenas atuais requer, portanto, a consideração de um processo de formação identitária que se move entre duas direções: uma que busca fixar e estabilizar a identidade e outra que a desafia e desestabiliza (Silva, 2007). Sob essa perspectiva,

o sujeito indígena se encontra nessa interseção entre a estabilização da identidade e sua desestruturação ou fragmentação. A fixação representa uma resistência ao que é local, enquanto a fragmentação inerente às sociedades que são influenciadas pela globalização (Beck, 1999; Featherstone, 1990; Robertson, 2000; Waters, 1995). Essas identidades estão entrelaçadas com particularidades culturais que sustentam uma identidade distinta dos modelos identitários mais homogêneos da cultura global, como é o caso das identidades indígenas.

Percebe-se que esse grupo étnico minorizado, em relação à sociedade nacional também está submetido a interferências tanto de maneira subjetiva quanto objetiva, pelas dinâmicas globais. Um exemplo é a presença das miçangas de plástico a misturar-se com as sementes na produção dos seus adereços. As minorias frequentemente desafiam os significados construídos em torno da ideia de uma comunidade nacional, sustentada pelo Estado-Nação (Beck, 1999) imaginada como unificada. Assim, a comunidade indígena, caracterizada pela diversidade, mas atravessada por uma lógica global, dinamiza a produção das suas identidades que podem ser mais estáveis ou mais fragmentadas.

A diversidade cultural representa a manifestação das diferentes culturas que se formaram ao longo da história, através de processos de criação e intercâmbio entre os diversos indivíduos que as compõem (Bernard, 2005).

A relação das crianças indígenas com as materialidades, na produção dos seus colares e outros adereços, sejam eles os elementos da natureza, ou outros materiais ocorre no seu cotidiano e faz parte da produção de cultura infantil, pois está caracterizado por uma série de elementos que valorizam a infância e promovem o desenvolvimento saudável das crianças. Na convivência em comunidade, a cultura indígena enfatiza a importância das materialidades, nas confecções dos seus adereços, nas vivências outras das crianças e na construção de sua infância.

Na produção das culturas infantis das crianças indígenas a materialidade constitui-se em um elemento central: forma e matéria, símbolo e sensorialidade são elementos co-constitutivos da experiência. Amparada pela perspectiva dos estudos da cultura material, Tilley et al. (2006, p. 1) afirma que a "[…] materialidade é uma dimensão integral da cultura, e de que há dimensões da existência social que não podem ser compreendidas sem ela.". Isto significa reconhecer que as crianças atuam sobre as pessoas, mas também sobre os seres não-

humanos e outros elementos da natureza, de forma a assumir que a matéria produz sensações, pensamentos, subjetividades.

Compreende-se também que a materialidade se apresenta enquanto um elemento indelével da sociabilidade, pois atuamos sobre e com emaranhados materiais-semióticos (Spyrou, 2019). Isto suscita novos questionamentos e complexifica a questão acerca das diferentes formas de se desenvolverem as brincadeiras, bem como todos os elementos presentes nos contextos de ludicidade.

A relação das crianças com elementos da natureza e outros materiais, desenvolvida através das brincadeiras, proporcionam às crianças indígenas o divertimento, o lúdico, a subjetividade e para além disso uma apropriação do território indígena e sua preservação. Uma relação que se inscreve em uma perspectiva de respeito a todos os seres, os humanos e não-humanos. Tais elementos estão presentes na cultura infantil indígena, nas culturas de pares, mas, também nas relações de transmissão da cultura indígena entre adultos e crianças de forma intergeracional e são potencializados pelo envolvimento das crianças com as diferentes materialidades na Aldeia Velha.

Pintura corporal com as crianças indígenas

A terceira dimensão a ser analisada, refere-se à pintura corporal indígena. Destacarei nesta seção a atividade envolvendo a pintura corporal realizada na semana em que ocorreu os Jogos Indígenas Infanto Juvenis. Pintar os corpos é uma atividade realizada com frequência dentro e fora da escola, especialmente em situação de eventos e rituais ocorridos dentro e fora da aldeia.

Nos dias que antecederam os Jogos Indígenas Infanto Juvenis, as atividades foram dedicadas a pintura corporal, que aconteceram nos períodos matutino e vespertino. As crianças poderiam optar por comparecer à escola em qualquer turno. As famílias foram avisadas sobre a atividade, pois há uma fluente comunicação através do grupo de *WhatsApp* (hábito de comunicação que foi adquirido após a pandemia de Covid-19). A família poderia optar por fazer a pintura na criança, em casa, ou, se preferisse, poderia escolher ser pintada na escola; poderia então, comparecer no horário que quisesse na instituição, no período da manhã ou no da tarde.

A pintura corporal ocorreu em um local em frente à escola, no espaço ao lado da loja de Txaywã. Este indígena é muito envolvido com as questões da educação indígena e da educação escolar indígena, além de já ter exercido a função de professor na Escola Indígena Aldeia Velha. A professora relatou diversas vezes sobre sua participação em diferentes atividades da escola; ele, então cedeu gentilmente o espaço externo da sua cabana. Hiena foi a pessoa responsável pela pintura corporal das crianças das turmas da educação infantil, ela contou com a ajuda da mãe de Sonic. Também esteve presente a mãe de Flor (4 anos), ela ocupou-se com a pintura corporal da filha.

Várias pessoas indígenas, homens e mulheres, realizam a pintura corporal, mas apenas algumas delas se ocupam em aprimorar o traçado. Hiena é uma delas. Então, nas situações importantes, como os rituais ou eventos, essas pessoas que dominam a técnica da pintura corporal são bastante requisitadas. Hiena responsabilizou-se por fazer a pintura na maioria das crianças das turmas da educação infantil.

Fotografia 8: Preparação para a pintura corporal indígena.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A pintura corporal é feita especialmente em eventos e rituais ocorridos dentro e fora da aldeia e os Jogos Indígenas Infanto Juvenis são um evento que envolve diversos habitantes da aldeia e pessoas não indígenas que se fazem presentes para assistir à alguma celebração. Ela foi realizada com as crianças alguns dias antes da realização dos jogos, e permaneceu na pele delas por aproximadamente quinze dias, mas, com o passar dos dias, a intensidade da cor da pintura diminui, até se extinguir totalmente.

Para a realização da pintura corporal, geralmente são utilizados materiais que são extraídos da natureza. Txayuã, em um momento de intercâmbio em uma escola não indígena, explicou sobre a pintura corporal:

> Na pintura corporal nó utilizamos o *mikaré* ou jenipapo que é uma fruta de onde fazemos o pigmento, *kanuru* ou urucum, o *tap'oke* ou carvão, o *tawá* ou barro vermelho e barro branco e para fazer os desenhos usamos a talisca da palha de coqueiro. As cores significam: branca e amarela da argila representam a paz e o ouro; a cor preta do carvão, representa o luto e a guerra; o urucum com a cor vermelha é o sangue derramado nas lutas de resistência. (Nota de campo: 6º dia)

Para esta atividade, Hiena preparou, em um prato, a tinta com o pigmento extraído do jenipapo, o qual produz uma cor escura e juntou com pó de carvão, para realçar a cor preta.

A pintura corporal pode servir para expressar a conexão com a natureza, transmitir histórias, rituais e tradições, bem como reforçar a identidade étnica dentro da comunidade. Bicalho (2018) aponta, ao referir-se aos povos indígenas do Cerrado brasileiro, que a pintura corporal, ao adornar os corpos, também os moldam, transformando-os em pássaros, serpentes, seres sobrenaturais, entre outros, desempenhando assim a função de transmitir ao coletivo – sem necessidade de palavras – importantes referências de sua cultura e visões de mundo. Dessa forma, além de demonstrar beleza e habilidade, essas pinturas desempenham um papel significativo na educação sob uma perspectiva ampla e cotidiana, assim como na construção da identidade étnica, essenciais para a conscientização e a manutenção da identidade do grupo, que é frequentemente instável e vulnerável diante do intenso e, muitas vezes, opressivo contato com o mundo não indígena.

Para os indígenas, a pintura corporal é uma forma de se conectar com seus antepassados, com o mundo espiritual e com a própria identidade cultural. É uma maneira de afirmar sua origem étnica, preservar suas tradições e transmitir conhecimentos ancestrais para as gerações futuras. Assim, a pintura corporal desempenha um papel fundamental na preservação e revitalização das culturas indígenas:

> Para as crianças e jovens, serem pintados, sentirem e verem seus corpos ostentando linhas ou círculos geometricamente dispostos significa aprender algo sobre si mesmos,

sobre o seu lugar no mundo, e sobre os demais. É um processo de aprendizagem e conhecimento expresso corporalmente. (Silva, 2002, p. 51)

Uma pintura corporal não pode ser feita de qualquer maneira, existe uma definição e significado para cada pintura corporal Pataxó, seja ela feita no rosto, braços, costas, peitoral e pernas. O ato de pintar o corpo é, geralmente, demorado e laborioso, pois demanda tempo e experiência para que a técnica seja executada perfeitamente. Afinal, trata-se de "uma obra de arte culturalmente orientada, na qual o ideal está relacionado à perfeição da técnica e ao prazer estético intimamente ligado a um sentimento de valorização pessoal e grupal" (Vidal, 1992, p. 147). Para as crianças, estar pintado é um ato de pertencimento étnico.

Fotografias 9, 10 e 11: Pintura corporal indígena.







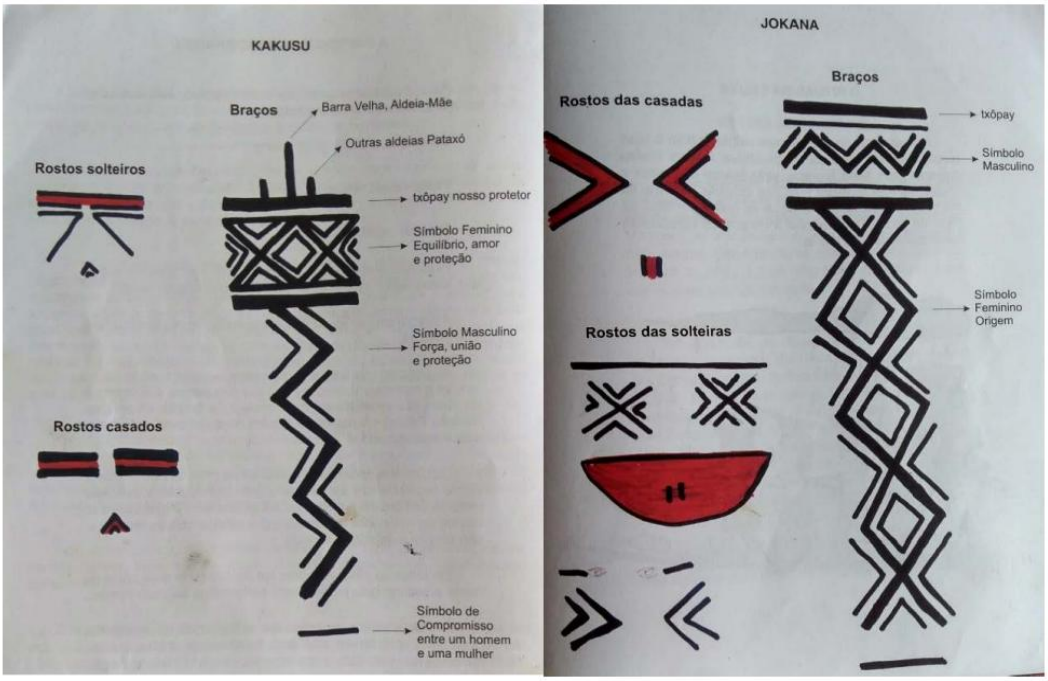
Fonte: Elaboradas pela pesquisadora.

A pintura corporal realizada com as crianças, nos dias que antecederam os Jogos Indígenas Infanto Juvenis, apresentou o formato de besouro. Conforme afirma Prades (2011, p. 114): “Existem pinturas específicas para as crianças. No corpo pintam o besouro”. Para as crianças, também há a pintura da onça, que é realizada em todo o corpo. Para esta pintura usa-se a argila amarela de modo uniforme, para depois fazer os círculos pretos, preenchidos com a tinta do jenipapo ou do carvão. Os temas se remetem a natureza. “A pintura do Besouro é uma realização recente [...]. Para os Pataxó representa a força e a luta na retomada da Reserva da Jaqueira. Por este motivo, o Besouro é o símbolo do guerreiro” (p. 122):

> O besouro para os índios Pataxó é considerado como um guerreiro. Tem força de luta e pode atacar a jaqueira (artocarpus heterophyllus), destruindo-a até a morte. O inseto possui dois chifres e tem nas costas uma forma que inspirou o grafismo indígena dos Pataxó na Reserva da Jaqueira [...]. A pintura do besouro é monocromática, toda realizada em sumo de jenipapo misturado com o carvão [...] ela é iniciada com um traço vertical que divide o corpo em duas partes. Após essa divisão, é feito o colar que envolve o pescoço. Em seguida é introduzida uma bifurcação, por sua vez preenchida com a tinta negra. (Predes, 2011, pp. 116, 117, 118)

A pintura corporal tem várias funções sociais, como sinalizar a idade, o status ou a pertencimento ao grupo étnico específico. Para a etnia Pataxó há diversos traços com diferentes significados, além daqueles específicos para as crianças, há também símbolos que identificam *kakusu* (homens), *jokana* (mulheres), casados, solteiros, a aldeia mãe e as outras aldeias.

Figura 2: Significado dos traços da pintura corporal indígena Pataxó.



Fonte: Brasil (2005).

Nos braços [...] a etnia Pataxó realiza o grafismo de identificação do grupo, que é pintado acima do traço horizontal do Protetor. O desenho é feito através de três barras retangulares, em que o retângulo maior que está centralizado, representa a Aldeia de Barra Velha, por ser a aldeia considerada mãe, originária de todas as outras. Os outros dois retângulos que se encontram ao lado do principal, representam outras aldeias. Ainda nos braços, alguns símbolos podem ser representados. No feminino é pintado o símbolo masculino que tem uma forma de zig-zag ou meio losango, e significa equilíbrio, amor e proteção. No masculino, o desenho estampado é o símbolo feminino que é feito em losangos conjugados, e significa força, união e também proteção. Abaixo dessas pinturas, está representado o símbolo de compromisso entre o homem e a mulher, que é feito através de uma linha horizontal. A pintura utilizada no rosto é importante por identificar o estado civil. No sexo masculino, para um índio casado, o desenho é realizado por traços horizontais, sendo os dois riscos negros externos

> pintados com o jenipapo, e o do meio pintado na cor vermelha, com urucum. Já no índio solteiro, o grafismo pode ser mais colorido e com alguns detalhes para chamar a atenção da mulher. O símbolo inserido no traço tem a representação em forma de um "V" com ângulo de aproximadamente 45 graus em cada lado do rosto. A pintura feminina, que é feita no rosto, também segue os mesmos padrões de simbologia e identificação. A mulher casada pinta seu rosto de forma simples, para não chamar muito a atenção de pessoas do outro sexo. Os traços são realizados com a forma do ângulo de 45º, e preenchidos com a tinta do urucum. A solteira, porém, pode abusar dos losangos e das cores para ficar mais atraente, e assim despertar o interesse de eventuais pretendentes ou do parceiro. (Predes, 2011, p. 105, 106, 107, 108)

As crianças estavam bastante envolvidas, ansiosas para terem seus corpos pintados, pois sabiam que a pintura é um item de suma importância para a participação delas nos Jogos Indígenas:

> Enquanto algumas crianças estavam sendo pintadas as professoras solicitaram às outras, que ali estavam a aguardar a sua vez, que brincassem um pouco afastadas das pessoas que estavam pintando para que a qualidade do traçado da pintura fosse garantida. Este pedido então era respeitado pelas crianças, embora o espaço onde elas estavam fosse aberto, elas demonstravam interesse em ficar bem perto daquela atividade, permaneciam sempre no mesmo espaço, a acompanhar o que estava a acontecer. (Nota de campo: 27º dia)

Por se tratar de um evento importante na comunidade, momento de afirmação da cultura indígena, elas demonstravam interesse sempre, com gestos de alegria, mesmo sendo esta, uma atividade que exigia delas um tempo de espera, pois havia poucas pessoas para pintar as crianças, bem como, o tempo da própria pintura, que tinha a duração de aproximadamente 20 minutos e exigia da criança uma postura imóvel, ou com poucos

movimentos dela, caso contrário, a pintura borrava e era considerada feia, pois a beleza corporal é um item importante na cultura indígena, é parte da fabricação dos corpos (Viveiros de Castro,1998; Nunes, 1999).

As brincadeiras e os Jogos Indígenas Infanto Juvenis

A quarta dimensão a ser analisada, refere-se as brincadeiras que fazem parte do conjunto das modalidades dos Jogos Indígenas Infanto Juvenis, as quais foram as principais atividades realizadas pelas crianças. Tais atividades estão relacionadas com o contexto étnico cultural indígena Pataxó.

Dentre as modalidades dos Jogos Indígenas Infanto Juvenis, as que despertaram maior interesse das crianças foram: "Corrida de maracá", "Cabo de guerra", "Brincadeira com zarabatana", "Brincadeira com arco e flecha" e "Brincadeira de *Patiw Miwka'ay"* (luta corporal indígena). Estas, foram realizadas por elas em muitos momentos na escola, ao longo de vários meses, tanto em situações onde as professoras participavam junto, oferecendo apoio com o uso de artefatos culturais, os quais apresentam grande importância para a manutenção da tradição cultural indígena, ou em situações de maior autonomia pelas crianças, quando brincavam de forma autônoma, demonstrando a forma como elas imprimem seus modos próprios a partir destas brincadeiras.

As brincadeiras referidas, desenvolvidas pelas crianças com a participação dos adultos, neste caso as professoras, fazem parte de um repertório cultural, relacionado com os jogos indígenas. Tais brincadeiras ocorriam durante as aulas, a partir das interações das crianças com adultos e também em momentos em que as crianças brincavam entre elas, com seus pares.

A "Corrida de Maracá" é uma brincadeira que se realiza em grupos, ou seja, é uma corrida de revezamento, na qual, uma pessoa de cada grupo faz um percurso de aproximadamente 10 metros e entrega o maracá[18] ao colega de equipe que faz o mesmo percurso até que o último o faça. Vence a brincadeira a equipe que cumprir primeiro. O excerto do diário de campo demonstra como as crianças se organizavam a partir da divisão dos grupos e como incorporavam as regras do jogo de acordo com os seus próprios interesses:

[18] Maracá é um chocalho, um instrumento usado em festas e rituais. Este artefato é muito simbólico e representativo da cultura indígena Pataxó, pois está presente, nas mãos de crianças e adultos em momentos de luta e resistência.

A professora balançou o maracá e as crianças imediatamente se juntaram a ela. A docente explicou que iriam brincar de “Corrida de Maracá”. Com as crianças menores, a proposta foi desenvolver as brincadeiras no pátio pequeno da escola. Ela ia explicando as regras da brincadeira enquanto organizava os grupos. Algumas crianças se agruparam por interesse delas, Manu e Patioba logo se abraçaram indicando não querer ficar em grupos separados, Manu também se aproximou das colegas, demonstrando o mesmo desejo e também ficou no mesmo grupo. Ipakéy e Mucá também demonstraram o desejo de ficar no mesmo grupo e assim ocorreu. Nesta classe há mais meninas que meninos, então ficou formado um grupo só de meninos e o outro composto por meninas e meninos. A professora deu o comando na língua *Patxohã, Apetxienã* (um), *Krokxí* (dois), *Mitxê* (três), para iniciar a brincadeira. No decorrer da atividade, a corrida de maracá, para a maioria, o mais interessante era correr o mais rápido possível. A professora dizia para pegar o maracá antes de iniciar a corrida. W’ë iniciou a corrida ao mesmo tempo que Ipakéy, mas este correu mais rápido, ao o ver já voltando ao ponto inicial, ela retornou antes de finalizar o seu percurso, assim chegaram ao ponto inicial ao mesmo tempo. Estrela utilizou a mesma tática quando correu junto com Kãbará. Ao receber o maracá, Jiktayá desistiu de correr preferiu sair do grupo e sentar-se ao lado e observar a brincadeira. A brincadeira aconteceu em várias rodadas. Em conversa com as crianças depois, sobre a brincadeira:

Ipakéy: Tem que saber correr rápido, aí ganha.

W’ë: Eu corro muito rápido na corrida de maracá. Eu gosto!

Estrela: Essa brincadeira é boa! Eu não sabia correr rápido. Agora eu sei.

Kãbará: Eu corro com o maracá, corro muito, muito!

Jiktayá: Eu tava cansada, eu não queria correr (Nota de campo: 7º dia).

Fotografia 12: Brincadeira – corrida de maracá.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A participação dos adultos nas brincadeiras das crianças indígenas exerce um papel crucial na manutenção e transmissão da tradição cultural dessas comunidades. As brincadeiras, além de serem um espaço de diversão, são também um importante mecanismo de aprendizado e socialização. Elas transmitem conhecimentos, valores, e histórias que estão intrinsecamente ligados à identidade cultural dos povos indígenas.

Nesse sentido, Kramer (1999) também defende que aceitar as crianças em suas maneiras únicas de se expressar e socializar, reconhecendo suas especificidades e diversidades, é um aspecto essencial para entender a criança como criadora e reprodutora da cultura. Além disso, a autora argumenta que o processo pelo qual os indivíduos se tornam únicos e diferentes ocorre justamente no reconhecimento do Outro e suas singularidades, através de uma experiência crítica de formação humana. Assim, ao considerar as crianças como participantes sociais e culturais, é importante perceber que a infância reside na interação entre os mundos adulto e infantil. Nossa análise propõe uma crítica ao binômio criança/adulto, entendendo que, tanto crianças, quanto adultos, devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em desenvolvimento, que são incompletos e dependentes, e que é necessário superar a ilusão da autonomia e independência, como se fosse possível existir fora de uma intricada rede de interdependências (Delgado & Muller, 2005).

Quando os adultos se envolvem nas brincadeiras, não apenas fortalecem os laços familiares e comunitários, mas também asseguram que esses saberes ancestrais sejam preservados e adaptados às novas gerações. Por meio da participação ativa, os adultos podem

ensinar os significados por trás das brincadeiras, conectando-as a rituais e práticas culturais, e promovendo um ambiente de valorização e respeito à sua herança.

A brincadeira com Zarabatana é uma prova individual onde o/a participante se posiciona a 2 ou 3 metros do alvo. O objetivo é atingir o alvo o maior número de vezes. A zarabatana é um artefato cultural e uma arma artesanal parecida com um cano de aproximadamente 0,80 centímetros de comprimento (tamanho adaptado para as crianças pequenas). No orifício do cano (de madeira) se introduz uma pequena seta de 10 centímetros. Os indígenas usam bastante a zarabatana para caçar aves já que é um instrumento silencioso e preciso:

> Na aula de hoje a professora mostrou às crianças um artefato cultural, a Zarabatana. A professora falou sobre a principal forma de utilizá-la, então explicou que é necessário soprar no orifício para a seta ser arremessada no alvo. Também explicou sua função inicial e disse que atualmente, o uso deste objeto transformou-se num jogo. Ela explicou como seria o jogo naquele momento, a criança deveria colocar a seta no orifício e soprar para que a seta acertasse o alvo (um desenho de um peixe feito em uma placa de isopor). Todas queriam pegar no artefato, olhá-lo. As crianças ficaram entusiasmadas quanto ao instrumento e o uso dele. Esta é uma brincadeira que elas estão aprendendo, pois o principal desafio é a habilidade no ato de soprar. Embora as crianças já conhecessem o artefato, estão a aperfeiçoar tal movimento, pois, sentiram-se desafiadas a, inicialmente fazer o uso adequado, saber soprá-lo do jeito adequado para que a seta fosse arremessada. Contudo, para elas, o mais desafiador ainda seria acertar o alvo, o peixe desenhado na placa de isopor. Em conversa com as crianças, depois, sobre a brincadeira:
>
> Aruanda: Essa brincadeira é difícil!

Borboleta: A zarabatana é uma arma, mas aqui é de mentirinha, porque a gente só tá brincando.

Isabeli: É, aqui a gente só tá brincando.

Mayõ: É, a gente brinca pra acertar lá no peixe (refere-se ao peixe desenhado na placa de isopor).

Estrela: Eu sopro, sopro, sopro. Eu quero acertar no peixe. (Nota de campo: 4º dia)

Fotografia 13 e 14: Brincadeira – zarabatana.



Fonte: Elaboradas pela pesquisadora.

A brincadeira da zarabatana é parte das vivências que a escola proporciona em função da aproximação dos jogos indígenas infanto juvenis que irão ocorrer no próximo mês de novembro. As crianças sentiam-se alegres quando utilizavam bem o instrumento e principalmente quando acertavam o alvo. A professora havia colocado como desafio maior acertar a seta no olho do peixe. A maioria das crianças conseguiram soprar o instrumento, mas apenas uma criança acertou o olho do peixe. Hiena também se sentiu desafiada a participar da brincadeira, ela assoprou a zarabatana mas não conseguiu acertar no peixe.

As brincadeiras são uma forma de resistência cultural. Nelas, as crianças aprendem sobre sua história, suas lutas, e o significado de pertencer a uma nação indígena. Quando os

adultos participam ativamente, eles também mostram que essas tradições não são apenas parte do passado, mas algo vivenciado e celebrado no presente.

Portanto, a participação dos adultos nas brincadeiras das crianças indígenas não é apenas uma questão de entretenimento, mas uma estratégia vital para a manutenção e revitalização da cultura indígena. É um compromisso com o futuro, onde as novas gerações não apenas aprendem a história de seu povo, mas também se sentem empoderadas a continuar essa narrativa cultural em suas próprias vidas.

A brincadeira de arco e flecha também foi uma das situações em que havia maior interação das crianças com as professoras. O manuseio dos artefatos pelas crianças pequenas também era parte das atividades relacionadas com a proposta pedagógica da escola indígena. Trata-se de artefatos feitos de madeira, o arco e a flecha são as armas mais potentes, muito utilizadas como armas de guerra e de caça. Na brincadeira com as crianças pequenas os instrumentos são adaptados ao tamanho delas.

Fotografias 15 e 16: Brincadeira – arco e flecha.





Fonte: Elaboradas pela pesquisadora.

Originalmente, as flechas são confeccionadas com uma ponta de osso, esporão de Raia (um tipo de peixe) e madeira; pode ser utilizado nódoa de bananeira e ou limo de uma espécie de sapo como veneno, cada guerreiro tem o seu próprio arco. As flechas utilizadas nas brincadeiras com as crianças pequenas, são adaptadas ao tamanho delas.

Na turma do Pré I, no turno vespertino, a aula de cultura começou no primeiro horário. A professora levou para esta aula um arco e uma flecha, mostrou-os às crianças e explicou que o objeto, o arco era feito de madeira e a corda feita a partir de biriba, fibra de uma planta, a imbiriba e a flecha era feita de madeira e enfeitada com penas coloridas e tinha uma ponta feita de osso de boi/vaca. Ela explorou o nome do objeto na língua *Patxohã* e na língua portuguesa: flecha / *akuã*; arco / *puhuy*. Explicou que iriam brincar de acertar a flecha no alvo. Calmamente convidou as crianças uma a uma para participar da brincadeira, ela inclinou-se para a altura delas e ensinou a forma como segurava o arco e a flecha, a posição das mãos para encaixar a flecha no cordão de biriba e a forma de puxar a flecha, pressionando o cordão para que produzisse a pressão necessária para impulsionar, disparar a flecha para acertar o alvo. Todas as crianças demonstraram estar desafiadas por fazê-lo. A professora pediu para que tomassem cuidado, mas tranquilizou-as, apenas insistia para que elas não se aproximassem do alvo, pois a flecha tinha a ponta feita de osso, era cortante e poderia machucar. Todas as crianças manusearam com muito interesse em acertar o alvo, mas era preciso destreza para poder impulsionar a flecha, o principal desafio era esse. Algumas crianças conseguiram impulsionar a flecha e acertar o alvo, algumas conseguiram perceber qual era a forma de segurar o artefato. Manu manuseou o objeto, mas disse que não queria atirar a flecha e a professora respeitou sua decisão. (Nota de campo: 9º dia)

Um dos principais objetivos da educação escolar indígena é garantir que os jovens das comunidades indígenas tenham acesso a uma educação que respeite e reflita suas identidades culturais. Nessa perspectiva, os conhecimentos indígenas tornam-se prioridade; o brincar com

os artefatos culturais, o arco, a flecha, ou a zarabatana, relaciona-se com uma proposta pedagógica adjetivada, intercultural (Tassinari & Cohn, 2012).

Em suma, a escola indígena não é apenas um local de aprendizado formal, mas um espaço vivo de intercâmbio cultural onde o passado, presente e futuro de um povo se entrelaçam. Sua atuação é fundamental para garantir que as gerações futuras possam continuar a seguir e a celebrar suas tradições, fortalecendo assim a identidade cultural e a resistência, não apenas frente à adversidade, mas também na construção de um mundo mais justo e diversificado. A valorização e o reconhecimento do papel das escolas indígenas são essenciais para a promoção da diversidade cultural e para a justiça social.

As crianças são capazes de imprimir seus modos próprios de desenvolver as brincadeiras que fazem parte das tradições culturais indígenas presentes. A modalidade "Cabo de Guerra" é uma das atividades que exige uma compreensão de trabalho em equipe. Esta competição é muito estimulante e ao ser desenvolvida deve ser organizada a partir da composição de duas equipes com a mesma quantidade de pessoas, meninos e meninas, em cada. A competição consiste em medir forças entre as equipes; ganha, aquela que puxar a corda com mais força.

Fotografias 17 e 18: Brincadeira – cabo de guerra.



Fonte: Elaboradas pela pesquisadora.

As crianças sempre se interessavam por brincar de “Cabo de Guerra”. Embora as regras convencionais deste jogo fossem sempre explicadas à elas, pois a professora mencionava que se tratava de uma das modalidades do Jogos Indígenas Infanto Juvenis, para os quais todos/todas da escola estavam a preparar-se, a atenção das crianças pequenas estava prioritariamente voltada para o ato de puxar a corda, junto com seus/suas colegas e essa ação em si já era uma grande diversão.

Na hora do recreio haviam disponibilizadas para as crianças duas cordas, uma de sisal, mais curta e outra de material sintético, mais comprida. As crianças se interessaram muito pela corda maior. Elas estão bastante familiarizadas com este objeto. Logo se dividiram em dois grupos e começaram a brincadeira de “Cabo de Guerra”. Os grupos estavam quantitativamente equilibrados, pois, havia, cinco crianças em cada um deles. Por duas vezes o mesmo grupo foi vencedor. Hemũgãy entrou no grupo que estava perdendo e somou esforços; então o grupo onde Hemũgãy entrou teve a primeira vitória. Em seguida, Tubarão Megalothon queria entrar na brincadeira, ele escolheu o grupo com mais componentes. As crianças perceberam que quanto mais pessoas puxavam a corda, mais chances tinham sobre o outro grupo com menos crianças. Então, a cada rodada alternavam-se em grupos e as crianças interessaram-se em sair do grupo mais fraco e juntarem-se ao grupo mais forte, de forma que o grupo mais fraco foi diminuindo seus integrantes. Com a corda maior, mais crianças brincavam, em determinado momento havia muitas crianças em um grupo e apenas duas no outro. As crianças puxavam a corda ao longo do pátio da escola, então, a corda imediatamente mudou a sua função. Já era objeto de outra brincadeira. Com a corda realizaram várias brincadeiras. Tohõ pegou a corda e começou a balançá-la no chão, ele dizia:

Tohõ: Olha a cobra! Vai te morder!

Arara pulava entre os movimentos da corda e dizia:

Arara: Não me morde! Não me morde!

Urucum, Passarinho e Jenipapo também pulavam por entre os movimentos da corda, sorriam e gritavam: Não me morde! Não me morde!

Enquanto um grupo brincava de fugir da cobra, utilizando uma corda, Tubarão Megalothon e Hemũgãy pegaram a outra corda, a de sisal para brincar. Com eles a corda virou um laço para laçar colegas. Eles arremessavam a ponta da corda em colegas que estavam perto. Então a brincadeira era acertar o laço no colega com o objetivo de laçar e ser laçado. (Nota de campo: 18º dia)

Na brincadeira de "Cabo de Guerra", o principal objeto a ser utilizado é a corda, a qual tem uma função, inicialmente, específica, que, ao longo da brincadeira vai ganhando outros significados, que mais evidencia a presença da imaginação. Ela surge quando a criança apresenta capacidade de representação e de usar a linguagem, alterando o significado dos objetos, das situações, expressando seus sonhos, fantasias e assumindo papéis presentes no contexto social (Kishimoto, 2006).

A corda se transformou em uma cobra e depois em um laço. Essa capacidade de reinterpretação é uma forma poderosa de expressão, onde a criança atribui significados que refletem seu mundo interno, suas experiências e suas interações sociais. Ao brincar, elas não só exercitam a criatividade, mas também praticam habilidades como resolução de problemas, empatia e socialização, bem como apropriam-se cada vez mais dos elementos da sua cultura.

A importância das brincadeiras de faz de conta vai além do entretenimento; elas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Ao contextualizar os objetos de formas novas, elas aprendem a pensar de maneira crítica e a enxergar o mundo por diferentes ângulos, criando uma base sólida para a formação de uma mente curiosa e aberta.

"*Patiw Miwka'ay*" é uma brincadeira tradicional, muito antiga, que passou a ser uma modalidade dos Jogos Indígenas bastante disputada. Nas aldeias, essa brincadeira é realizada após cada pescaria, onde os parentes apostam entre si parte do pescado. Quem consegue arrastar a perna do outro para derrubar ou encostar o pé num tronco de bananeira ou madeira

ganha a aposta. Isso acontece também antes do banho nos rios como forma de aquecimento nos dias mais frios. As lutas corporais são realizadas por duplas de homens ou duplas de mulheres, em um círculo, e os/as competidores têm três chances para derrubar um pequeno tronco de madeira ou bananeira. Os atletas lutam entre si em eliminatórias até se chegar ao grande guerreiro da luta corporal Pataxó.

A luta corporal "*Patiw Miwka'ay*" se assemelha em alguns pontos com outra brincadeira de "lutinha", bastante apreciada pelas crianças. O excerto do diário de campo demonstra como as duas brincadeiras ocorriam em paralelo.

> Na hora do recreio, Tubarão Megalothon e Hemũgãy estavam brincando de "lutinha", que consiste em tocar o corpo do colega de forma abrupta, com o objetivo de derrubar o oponente. Hiena, a professora auxiliar, se aproximou e disse a eles para tomar cuidado, em seguida perguntou:
>
> Hiena: Que brincadeira é essa?
>
> Hemũgãy: A gente tá brincando de "lutinha"
>
> Hiena: Vocês gostam de brincar de "lutinha"?
>
> Tubarão Megalothon: Sim. A gente gosta.
>
> Hiena: Vocês sabem brincar de "*Patiw Miwka'ay*"? Também é uma brincadeira de luta corporal, é uma luta que faz parte dos Jogos Indígenas.
>
> Sol, que estava próximo dos meninos que estavam a brincar de "lutinha', disse: eu sei! Logo os três meninos se interessaram pela brincadeira indígena. Outras crianças se aproximaram. Hiena explicou como eram as regras dessa luta corporal. As crianças se posicionaram em formato de um círculo. As principais regras da brincadeira são: tentar tocar o maracá que estava no chão, no centro do círculo, segurando o pé do colega; tocar o pé do colega no maracá; pegar somente nos pés do colega; não tocar com as mãos no corpo do colega, da cintura para cima. As crianças então escolheram os

colegas com os quais quiseram formar as duplas, como adversário, para a luta corporal. Passarinho lutou com Tohõ e o venceu sem maiores resistências do adversário. Os dois finalizaram a luta sorrindo. Tubarão Megalothon e Hemũgãy lutaram apresentando bastante resistência. Tubarão Megalothon venceu o oponente. Os dois finalizaram a luta sorrindo. Arara e Larissa lutaram e Arara venceu. Margarida demonstrou certa frustração, pois, não teve tempo de articular seu corpo na defesa, diante da rapidez de Arara. Ipakéy lutou com Putun. Ipakéy apresentou fortes habilidades na luta corporal e venceu a oponente. Tubarão Megalothon já havia vencido um colega, desafiou Sol a lutar com ele. Mas, Sol apresentou muita habilidade na defesa e com bastante força para colocar o pé do oponente no maracá, vencendo assim, a luta. Ao final, disse: Também, o pai dele sabe lutar, é por isso que ele luta bem! (Nota de campo: 19º dia)

Fotografias 19 e 20: Brincadeira - *patiw miwka'ay* (luta corporal).



Fonte: Elaboradas pela pesquisadora.

Brincar de "lutinha" e também de "*Patiw Miwka'ay*", demonstra que a escola indígena costuma ser espaço de resistência, onde as crianças ampliam sua cultura infantil. Ela desafia a

homogeneização cultural (Appadurai, 2013) promovida por modelos de educação ocidentais, reivindicando o direito à autonomia na educação e à valorização da cultura indígena Pataxó. Por meio de currículos que incluem conhecimentos tradicionais e práticas ancestrais.

O desenvolvimento dos Jogos Indígenas Infanto Juvenis pelas crianças indígenas também se insere na produção de cultura infantil, pois está caracterizado por uma série de elementos que valorizam a infância e promovem o desenvolvimento saudável das crianças. Tais Jogos proporcionam a convivência em comunidade. Assim, a cultura indígena enfatiza a importância da coletividade e do trabalho em equipe. As crianças crescem aprendendo a compartilhar, a colaborar e a respeitar o espaço e as necessidades dos outros.

Os rituais, que são parte das celebrações dos jogos, estão relacionados com o conhecimento ancestral. Nesse contexto as crianças indígenas são ensinadas desde cedo sobre a história, as tradições e as práticas culturais de suas comunidades. Elas aprendem com os mais velhos sobre o modo de vida, os costumes, a linguagem, a música, a dança e a arte indígena.

As modalidades dos Jogos Indígenas desenvolvidos através das brincadeiras e jogos tradicionais específicos de sua cultura proporcionam às crianças indígenas o divertimento, o lúdico.

Os Jogos Indígenas se inscrevem em uma perspectiva de respeito pela diversidade. As crianças indígenas aprendem desde cedo a valorizar a diversidade étnica, cultural e de gênero. Elas são ensinadas a respeitar a diferença e a tratar a todos com igualdade.

Tais elementos estão presentes na cultura infantil indígena, nas culturas de pares, mas, também nas relações de transmissão da cultura indígena entre adultos e crianças de forma intergeracional e são potencializados pelo desenvolvimento dos Jogos Indígenas Infanto Juvenis na Escola Indígena Aldeia Velha.

As brincadeiras já citadas ocorreram diversas vezes em momentos diferentes, de forma a aproximar o contexto lúdico das crianças com as modalidades dos Jogos Indígenas Infanto Juvenil. Estes, por sua vez, ocorreram oficialmente ao longo de três dias, no mês de novembro.

No primeiro dia do evento, houve a abertura dos jogos, no período noturno, com a apresentação das equipes e as crianças da educação infantil estavam junto de outras crianças e jovens de outras idades, mas nem todas as crianças pequenas estavam presentes. No segundo e terceiro dia, ocorreram as competições. Entretanto, as crianças da educação infantil, participaram dos jogos com as brincadeiras a serem desenvolvidas por elas em

paralelo às competições, mas de uma forma informal. Elas participaram das atividades, junto com as crianças de outras idades e adultos, nas situações que envolviam todas as pessoas, nomeadamente, a oração, os cantos e o ritual do *Awê/Haruê*.

No segundo e terceiro dias, o evento ocorreu ao longo de todo o dia. Neste período houve a presença quase que integral das crianças da educação infantil, algumas delas estavam acompanhadas dos pais ou de outro familiar, outras estavam sob a responsabilidade da professora e das auxiliares da professora. Inicialmente elas circulavam livremente a observar o desenvolvimento das modalidades acontecendo com a participação direta dos integrantes mais habilidosos de cada equipe.

Fotografias 21, 22, 23 e 24: Brincadeiras e jogos indígenas.









Fonte: Elaboradas pela pesquisadora.

A professora, em alguns momentos, realizou com as crianças das turmas do Pré I e II, algumas brincadeiras relacionadas com as modalidades dos Jogos Indígenas Infanto Juvenis, as quais foram realizadas anteriormente nas aulas, especialmente a corrida de maracá e brincadeira de Zarabatana.

As vivências das crianças nos Jogos Indígenas Infanto Juvenis envolvendo a confecção do traje, adereços, e participação de brincadeiras colaboram na construção sua identidade social ao longo do processo. Elas desenvolvem um senso de si mesmas, suas características pessoais e sua imagem social. Isso pode ser influenciado também pelas interações com os outros.

As crianças indígenas Pataxó não são apenas parte da sociedade, da comunidade, elas também têm potencial para contribuir e participar ativamente, através da sua participação nos Jogos Indígenas.

O entendimento de que as crianças são atores sociais também está relacionado ao desenvolvimento de suas habilidades sociocognitivas. Elas constroem conhecimento e compreensão por meio das interações sociais, do diálogo e das experiências compartilhadas com outras pessoas na produção de seu mundo social e cultural.

Ao entender a criança como um ator social, reconhecemos sua autonomia e importância no processo de interação e construção social. Isso nos permite valorizar suas perspectivas, respeitar suas opiniões e promover um ambiente inclusivo onde possam exercer sua capacidade de participação ativa na sociedade especialmente a partir da produção de culturas infantis.

No entanto, é importante ressaltar os desafios enfrentados pelos povos indígenas na transmissão dessa cultura para as crianças. Em um contexto de contato com a sociedade

envolvente, as novas gerações são expostas a diversas influências externas, como a mídia, a educação formal e a urbanização, o que pode enfraquecer a tradição cultural.

Essa reflexão sobre o desafio de equilibrar a tradição e a atualização é extremamente relevante, especialmente no contexto das culturas indígenas. A tradição, por sua natureza, carrega a memória coletiva e as práticas que moldaram a identidade de um povo ao longo do tempo. No entanto, o que muitas vezes se observa é que a busca por preservar essa tradição pode levar a uma espécie de "congelamento" cultural, onde as práticas e formas de expressão se tornam estáticas e distantes do contexto contemporâneo.

Por um lado, o “congelamento” da tradição pode parecer uma maneira de proteger as culturas indígenas da homogeneização e dos impactos negativos da globalização. Essa perspectiva busca assegurar que as práticas e saberes ancestrais sejam reconhecidos e respeitados, funcionando como uma barreira contra a perda cultural. No entanto, esse modelo pode acabar por relegar as comunidades indígenas a um passado que não oferece espaço para a inovação e a adaptação.

Por outro lado, a atualização da tradição traz à tona a ideia de que um patrimônio cultural vivo deve ser dinâmico. As tradições podem e devem evoluir para se manterem relevantes nas vidas dos indivíduos e comunidades. A atualização implica em um respeito profundo pela memória histórica, enquanto reconhece que a cultura é, por definição, um fenômeno em constante transformação. Ao refletir sobre essa atualização, é essencial considerar como as novas gerações podem interagir com suas heranças culturais de maneiras que façam sentido no mundo atual, criando um espaço onde possam expressar sua identidade sem a necessidade de se apegar rigidamente a um passado que pode não representar mais suas realidades.

Assim, o desafio é encontrar um caminho em que a memória da tradição e a sua atualização se complementem, permitindo que os indígenas não sejam aprisionados em uma narrativa única de seu passado, mas que possam também construir um futuro que respeite suas origens, enquanto se adaptam e respondem aos contextos atuais. Essa dualidade demanda um diálogo respeitoso entre as gerações, onde a sabedoria dos mais velhos é valorizada e, ao mesmo tempo, os novos pensamentos e práticas são bem-vindos. Esse diálogo pode resultar em um enriquecimento cultural tanto para a comunidade indígena como para a sociedade em geral.

Uma reflexão sobre a potencialidade dos Jogos Indígenas Infanto Juvenis como estratégia pedagógica e política de manutenção viva da cultura revela a profunda conexão entre educação e identidade cultural. Os jogos, em suas diversas formas, vão além do mero entretenimento; eles são veículos de transmissão de saberes, valores, tradições e linguagens que caracterizam uma cultura. No contexto indígena, esses jogos são fundamentais para a preservação da memória coletiva e para o fortalecimento da identidade.

Nos aspectos pedagógicos proporciona uma aprendizagem que se concretiza a partir das vivências concretas. Os jogos indígenas são intrinsicamente ligados ao cotidiano e à realidade das comunidades. Eles possibilitam a aprendizagem de forma experiencial, onde os participantes não apenas assimilam conteúdos, mas vivenciam valores e práticas culturais que moldam sua identidade. Além disso, promovem uma educação intergeracional, pois facilitam a transmissão de conhecimentos entre gerações. Os anciãos podem ensinar suas tradições e histórias através do jogo, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo que é essencial para a continuidade cultural.

Nos aspectos políticos, os jogos indígenas promovem uma resistência cultural, pois em um mundo onde a globalização frequentemente homogeneíza culturas, os jogos indígenas se tornam uma forma de resistência. Eles não só mantêm vivas as tradições, mas também reafirmam a identidade e a autonomia das comunidades indígenas frente a pressões externas. Estas atividades também ampliam o empoderamento comunitário, pois entende-se que a prática de jogos tradicionais fortalece a coesão social e a solidariedade dentro da comunidade. Isso se traduz em um maior empoderamento político, pois comunidades unidas têm mais voz e força para lutar por seus direitos e reivindicações, além de proporcionar visibilidade e reconhecimento da cultura indígena.

CAPÍTULO 12

AS CRIANÇAS PATAXÓ E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INDÍGENA *PATXOHÃ*

O presente capítulo tem como objetivo investigar e discutir o lúdico e as brincadeiras como elementos constituintes do processo de aprendizagem da língua indígena do Povo Pataxó. A presença de jogos e músicas incentivam o envolvimento das crianças. Através de atividades lúdicas, é possível introduzir elementos da cultura indígena, como mitos, rituais e costumes, que estão intrinsecamente ligados à língua. Isso reforça a identidade cultural e a valorização do patrimônio linguístico. Brincar em grupo, entre pares, na perspectiva intrageracional e nas relações com adultos, de forma intergeracionais, se possibilita a ampliação do senso de cooperação, de respeito e empatia, essenciais para o aprendizado em contextos comunitários, o que inclui a aprendizagem da língua indígena em interações sociais. Aprender em um contexto lúdico propicia momentos de interação e fortalece laços familiares e comunitários. Isso é especialmente importante em contextos indígenas, onde a transmissão de saberes é comunal.

Serão feitas algumas considerações teórico-metodológicas que norteiam a estruturação deste capítulo. Ele será dividido em três partes, na primeira serão apresentados elementos referentes à legislação sobre a língua indígena na educação escolar indígena no Brasil, a qual está pautada por uma série de normas e diretrizes que visam garantir o respeito à cultura e à língua das comunidades indígenas, promovendo o seu uso no contexto educacional, bem como a forma que esta etnia vem construindo a revitalização da língua indígena do Povo Pataxó, a considerar que este Povo optou por desenvolver a língua originária desta etnia a partir dos próprios indígenas. Assim, são os pesquisadores Pataxó que assumem esse papel de conduzir o estudo de sua própria língua, considerando a sua autonomia.

Dentre os documentos normativos que regulamentam a inserção da língua indígena na perspectiva da educação escolar indígena está a Constituição Federal (Brasil, 1988), a qual reconhece a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas e garante os seus direitos, bem como assegura aos indígenas, no artigo 215, o usufruto e a preservação das suas culturas e línguas; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a qual, estabelece em seu artigo 26 que a educação indígena deve ser oferecida em língua indígena e que esta deve

ser respeitada nas práticas educativas. A referida lei também menciona a importância de garantir a formação de professores indígenas, capacitando-os para atuar na educação nas suas comunidades; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, estabelecidas pelo Ministério da Educação do Brasil, que reconhecem a importância das línguas indígenas como parte fundamental da identidade cultural dos povos indígenas. Elas orientam que o ensino das línguas indígenas deve ser promovido de forma a valorizar e preservar as culturas, tradições e modos de vida desses povos. Em muitos contextos, recomenda-se o ensino bilíngue, onde os estudantes aprendem tanto a língua indígena quanto a língua portuguesa, promovendo a fluência em ambas as línguas.

Na segunda parte, será apresentada a análise referente a aprendizagem da língua indígena no contexto das culturas infantis, a partir dos dados empíricos produzidos com as crianças indígenas. As discussões se apresentam como relevantes, especialmente em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural. O reconhecimento e a valorização das línguas indígenas contribuem para a preservação da cultura, identidade e sabedoria ancestral dos povos indígenas. Entende-se que a língua é um dos principais veículos de transmissão de cultura e para esta comunidade indígena, a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também uma forma de expressar a visão de mundo, a espiritualidade e a relação com a natureza. As crianças aprendem e se desenvolvem em um contexto cultural que molda suas percepções e interações com o mundo. As culturas infantis incluem brincadeiras, narrativas, músicas, danças e rituais que são transmitidos oralmente. A introdução de línguas indígenas nesse contexto é feita através destes elementos, tornando a aprendizagem mais lúdica e significativa, de forma que as crianças ampliem o fortalecimento da identidade cultural e o sentimento de pertencimento.

Na terceira parte, serão apresentados alguns desafios enfrentados na aprendizagem da língua indígena por parte das crianças. Um deles é que elas estão expostas a ambientes urbanos, onde as línguas indígenas são menos valorizadas, já que uma parte considerável da comunidade indígena Pataxó não apresenta fluência na fala do idioma originário. Outro desafio é a falta de recursos e materiais educacionais adequados, especialmente para as crianças menores. É essencial que políticas públicas e projetos educacionais sejam efetivamente potencializados para o ensino bilíngue e a valorização das línguas indígenas.

Algumas políticas públicas referentes a revitalização das línguas indígenas

Atualmente no Brasil há mais de 180 línguas indígenas faladas pelos mais de 300 povos que sobreviveram à colonização (IBGE, 2023). No entanto, há uma imposição da língua portuguesa, enquanto língua hegemônica, pois, muitos grupos indígenas acreditam que na escola as crianças devem aprender prioritariamente o português para, assim, serem menos discriminadas e terem maiores oportunidades e êxito nas relações com a sociedade envolvente, o que contribui para que as línguas originárias continuem periféricas e desatendidas pelas políticas públicas e isto implica em perdas linguísticas.

Maher (2016), ao analisar criticamente o contexto indígena brasileiro posterior à promulgação da Constituição de 1988, que reconhece o direito das populações indígenas de usarem suas "línguas maternas" e adotarem processos próprios de ensino na educação escolar, constata que:

> [...] passou a ser legalmente permitido, e de certo modo encorajado o uso de suas línguas tradicionais. Mas observa-se que o que era uma permissão e incentivo, passou a ser entendido, também por muitos ativistas da causa indígena, como uma obrigatoriedade, principalmente entre muitos daqueles engajados na implementação de projetos de educação bilíngue nas aldeais. Assim, também os discursos pró indígenas se mostraram circunscritos pela ideologia linguística dominante: se antes, para serem brasileiros legítimos todos os povos indígenas tinham que falar português, agora, para serem considerados índios legítimos eles teriam que falar língua indígena.[...] Era preciso garantir a continuidade do uso da língua ancestral ou a sua retomada, já que a perda da língua indígena passou a ser percebida como um impedimento, ou uma ameaça, à própria plataforma nacionalista indígena [...]. (Maher, 2016, p. 64)

Tornou-se oportuno o uso das línguas tradicionais, mas percebe-se que o que antes era visto como uma autorização e estímulo passou a ser interpretado por muitos defensores dos direitos indígenas como uma imposição, especialmente por aqueles envolvidos na

implementação de programas de educação bilíngue nas comunidades. Dessa forma, os discursos a favor dos povos indígenas também foram moldados pela perspectiva linguística predominante; se anteriormente todos os povos indígenas precisavam falar português para serem considerados brasileiros legítimos, agora a legitimidade como indígena passou a ser associada à fluência na língua nativa. Era fundamental garantir a continuidade ou resgate do idioma ancestral, visto que a perda da língua indígena passou a ser vista como um obstáculo ou ameaça à própria identidade nacional indígena.

A comunidade indígena Pataxó vive atualmente um processo bastante particular em relação à sua língua indígena: ela possui o português como primeira língua, mas está em pleno processo de debate sobre a situação de sua língua. Trata-se de um Povo resistente, que enfrentou várias tentativas para sua dispersão e dizimação. São falantes do português local e apresentam um repertório amplo de palavras e frases no idioma originário. Este Povo manteve palavras identificadas na fala, na música e na memória de alguns mais velhos. Na classificação das línguas indígenas propostas por Rodrigues (1986), a língua dos Pataxó pertence à família Maxacali, tronco Macro-jê.

Muitos confrontos com os não indígenas resultaram em um enfraquecimento e quase extinção da língua indígena, pois foram obrigados a falarem a língua portuguesa o que provocou um abandono da língua, a qual foi deixada de ser falada. As atrocidades, uma delas o “Fogo de 51” (já mencionado anteriormente), as quais o povo Pataxó foi submetido, induziram a deixar a língua da comunidade e isto ainda hoje é uma barreira para se discutir a língua de seus ancestrais. Contudo, houve reação às imposições das políticas do monolinguismo, assim, fazendo com que a situação linguística atual nas aldeias Pataxó seja de uso da língua portuguesa, mas, com diversas ações que direcionam para a volta da língua indígena**.**

A Constituição Federal de 1988, apresentou novas possibilidades no âmbito educacional. No Art. 231 ela propõe considerar os indígenas como seres humanos pertencentes a grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. De forma a assegurar, conforme descrição nos artigos 210 e 215, dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, bem como apoio e incentivo a valorização cultural, o que inclui as comunidades indígenas, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger as manifestações

das culturas indígenas. Nesta perspectiva, deve assumir o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística e a importância de sua manutenção.

A Constituição Federal de 1988 instituiu a garantia da presença da língua indígenas nas escolas por meio de processos de aprendizagem desenvolvidos pelas próprias comunidades indígenas. A política educacional, que envolve a educação escolar indígena, menciona o direito a processos educativos relacionados com a aprendizagem da língua indígena, a qual deve respeitar os processos socioeducativos de cada povo de forma que o ensino seja bilíngue. Contudo, essa proposta torna-se frágil com a ausência de estratégias efetivas para a garantia de tal aprendizagem (Brasil, 1998; Brasil, 2012).

A educação escolar indígena, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), garante, nos Artigos 78 e 79, que os povos indígenas terão a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural. Este é um ponto importante que a difere da educação regular. Contudo, pouco se menciona sobre as orientações para a elaboração de um currículo de educação indígena infantil, relativo ao processo metodológico de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a maioria dos documentos feitos estão direcionados para os professores indígenas que atuam no Ensino Fundamental nas escolas indígenas de todo o país (Grupioni, 2002).

Os processos de ensino-aprendizagem sobre o bilinguismo e a Interculturalidade estão embasados também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena - DCNEI (Brasil, 2012) e são aspectos de fundamental importância para a elaboração do Currículo Pedagógico Indígena, para assim efetivar as práticas pedagógicas com qualidade garantindo uma aprendizagem integral. As DCNEI, no artigo 2, visam:

> III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
>
> VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas. (Brasil, 2012, p. 02)

Esta premissa, apresentada no artigo mencionado acima, se correlaciona com o Art. 7, que trata da organização da educação escolar indígena, a qual, logo no Parágrafo § 1º, indica que em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas e com membros da respectiva comunidade indígena. Nesta perspectiva deve adotar uma atitude valorativa de respeito à diversidade e aos processos pedagógicos próprios.

Conforme Bomfim (2012), os estudos da linguagem, ao tratar das línguas indígenas, demonstram a presença de muitas lacunas a serem vistas e debatidas, tanto na parte das línguas que ainda mantém falantes e são usadas como primeiras, quanto em situações em que a língua de determinada etnia deixou de ser falada, muitas delas em função dos ataques sofridos, como é o caso do Povo Pataxó. Tais estudos se remetem especificamente a duas situações muito particulares sobre língua indígena: as línguas que possuem falantes e que são chamadas de vivas e outras línguas que não são mais usadas, mas apresentam traços linguísticos capazes de reposicionarem as funções por elas assumidas. Esta última especificidade se associa ao caso da língua originária do Povo Pataxó, que dentre os indígenas, poucos falavam a língua, mas dominavam um vocabulário extenso. Nesse sentido, conforme Bomfim (2012)

> [...] o processo de revitalização ou retomada da língua entre os Pataxós não é um caso recente, mas um processo coletivo que tem a contribuição dos mais *velhos*, destacamos os *línguas* aqueles considerados pelos Pataxó como os que sabiam *cortar língua*, ou seja, sabiam conversar na língua um com o outro. Desses *línguas* conhecidos entre os mais velhos, até 2012, havia restado Zabelê, uma anciã que morava na Aldeia Tibá, e [...] Tururim da Aldeia Barra Velha. Os dois tiveram papel importante na defesa e na luta do território Pataxó, assim como outros. Há um entendimento entre os Pataxós do conhecimento da língua pataxó que ficou, chegava a um vocabulário com cerca de 200 palavras, todas conhecidas entre os pataxós, o que permitia para muitos

afirmarem que *sabia falar língua*, quando alguém perguntava e pedia para falar na língua pataxó. (p. 32)

A vivência com a língua originária do Povo Pataxó está relacionada com a dinâmica estabelecida por este povo a partir das suas práticas socioculturais e manifestada a partir do desejo de revitalizar a língua indígena. O intuito de revitalizar a língua nesta comunidade étnica está associado ao reconhecimento da função da língua na própria comunidade. Neste processo, a comunicação ganha novos aspectos, especialmente os identitários, de forma a demonstrar que comunicar, conversar, aparecer, convencer, fortalecer, são alguns dos aspectos inerentes ao domínio da língua. Assim, importa perceber que a revitalização da língua, implica, não apenas de conversação, mas no fortalecimento de outros valores. Carece salientar a importância do trabalho de registro da memória oral da própria história, dos conhecimentos tradicionais e da língua pataxó, realizado pelo Projeto de Pesquisa e Documentação da Cultura e Língua Pataxó[19]

Muitos povos indígenas, associando sua condição social desfavorecida com sua cultura podem acreditar, infelizmente, que não vale a pena salvaguardar suas línguas (Unesco, 2003). Não é o caso do Povo Pataxó. Este povo está, de forma ativa, empenhado em revitalizar a língua materna, ao mesmo tempo que aprendem mais sobre a cultura ocidental e a língua dominante, com o intuito de cada vez mais vencer a discriminação e melhorar sua mobilidade social. Tal debate está em ampliação, diante de tantas ameaças de extinção de muitas das línguas indígenas, de forma que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elegeu o ano de 2019 como Ano Internacional das Línguas Indígenas, visando a maior conscientização, preservação e revitalização das línguas originárias.

As ações de revitalização da língua indígena do Povo Pataxó se desenvolvem a partir dos próprios indígenas. Os pesquisadores pataxó decidiram que queriam assumir esse papel de conduzir o estudo de sua própria língua, considerando a autonomia do próprio povo. Através do trabalho de campo, o grupo de pesquisa responsável pelo referido projeto pôde obter material linguístico do registro oral pesquisado entre os mais velhos das aldeias como

[19] Com a criação da Reserva Pataxó da Jaqueira, área de preservação ambiental resultante do processo de retomada da Terra Indígena Pataxó de Coroa Vermelha em 1997, um grupo de jovens pataxó da aldeia de Coroa Vermelha juntamente com as lideranças tiveram a ideia de criar um espaço para desenvolver atividades culturais voltadas para a afirmação da identidade pataxó. nesse processo, houve a necessidade de fazer um trabalho de registro da memória oral da própria história, dos conhecimentos tradicionais e da língua pataxó, assim surgiu o Projeto de Pesquisa e Documentação da Cultura e Língua Pataxó (Bomfim, 2012, p. 33).

Aldeia Barra Velha, Coroa Vermelha, Aldeia Tibá, na Bahia e outros utilizados pelos Pataxó de Minas Gerais.

Após análise do material linguístico coletado, tais como, listas de palavras, veiculado de forma oral, foi feita uma proposta para grafia e uso da língua escrita. Houve também a possibilidade da criação de um nome para a língua, que passou a ser batizada como **Patxohã**.

> Essa palavra não existia antes, ela foi recriada ou juntada a partir das formas lexicais e significados que já existiam como **pataxó, atxohã** - língua (da boca), **atxuhum** – espírito da linguagem e **xohã** guerreiro. Assim o nome da língua foi ressignificado para *língua de guerreiro* ou *linguagem de guerreiro* pelo processo de resistência da própria língua pataxó [...]. (Bomfim, 2012, p. 34)

A língua indígena do Povo Pataxó passou então a ser chamada de *Patxohã.* Tal demanda impôs a necessidade do estabelecimento de ações sistemáticas, para fortalecer e ampliar o Grupo de Pesquisa Pataxó, que passou a ser chamado de *Atxohã*, que quer dizer *língua.* A *Atxohã* é composta por uma coordenação geral e por coordenadores de área, que são pesquisadores Pataxó que articulam as atividades nas comunidades. Trata-se de uma iniciativa autônoma dos pesquisadores Pataxó, reorganizada para dar continuidade aos trabalhos de pesquisa, articular atividades como encontros, reuniões, oficinas com os professores e acompanhar o trabalho dos professores de *Patxohã* nas aldeias (Bomfim, 2012). Tal movimento teve um papel importante na reivindicação para a contratação, por parte das secretarias municipais e estaduais de educação, de professores para lecionar especificamente a língua indígena *Patxohã* nas escolas indígenas Pataxó.

A Escola Indígena Aldeia Velha, assim como outras escolas indígenas Pataxó no município de Porto Seguro, atualmente tem um professor específico responsável por ministrar aulas de língua indígena. Tais aulas compõem o currículo oficial das turmas da educação infantil, ensino fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos.

Apetxienã (um), *Krokxí* (dois), *Mitxê* (três)! Vai começar a brincadeira! As culturas infantis das crianças Pataxó e a aprendizagem da língua indígena P*atxohã*

Apetxienã (um), *Krokxí* (dois), *Mitxê* (três)! Assim começam as brincadeiras das crianças. Brincar, cantar e aprender a língua originária, esta é a principal característica das aulas de língua indígena, nas classes da educação infantil na Escola Indígena Aldeia Velha. O brincar torna o aprendizado mais envolvente e relevante, permitindo que as crianças assimilem conceitos de forma mais natural e prazerosa. Permite também que as crianças se conectem de forma lúdica com os conhecimentos referentes à língua indígena.

"Vem, vem, Yamani chegou!", dizia Tohõ, muito alegre, para os amigos, quando a professora de *Patxohã* chegava na sala de aula. Era notório o entusiasmo das crianças em participar desta aula, pois sabiam que iam cantar, dançar e brincar.

Dentro da carga horária das aulas da educação infantil tem 01 hora/aula de 50 minutos por semana de "Cultura Indígena Pataxó". Essas aulas são dedicadas aos temas relativos à cultura indígena, ao ensino da língua indígena *Patxohã* e ao entendimento de pertencimento ao território indígena, que vai muito além da dimensão física, mas linguístico, cultural e ancestral. Tem importância fundamental na ampliação das vivências dos costumes e tradições indígenas Pataxó de forma a reforçar as práticas que já ocorrem no meio familiar. Também é importante, por se tratar de uma comunidade urbana, há uma forte influência de costumes não indígenas, especialmente em famílias que são compostas por indígenas e não indígenas.

Dentro da carga horária das aulas da educação infantil tem 02 horas/aulas de 50 minutos cada, por semana de "Língua *Patxohã*". Essas aulas são dedicadas aos temas relativos à cultura indígena, especialmente ao ensino da língua indígena e ao entendimento de pertencimento ao território indígena, que vai muito além da dimensão física, mas também linguística, cultural e ancestral. Tem importância fundamental na ampliação das vivências dos costumes e tradições indígenas Pataxó de forma a reforçar as práticas que já ocorrem no meio comunitário e familiar. Referente aos objetivos destas aulas, a professora de língua indígena acrescenta:

> Para o professor de *Patxohã*, o objetivo principal é ensinar sobre a língua, a cultura, também território e não tem como falar sobre a cultura se não envolver território e não tem como falar de território se não envolver o índio. Então é a junção desse três aí e a questão de fortalecimento, porque alguns pais não ensinam isso pro filho dentro

de casa. Então na escola o objetivo é esse aí, o fortalecimento cultural, através da língua indígena. (Nota de campo: 10º dia - conversa com a professora de língua indígena *Patxohã*)

A professora de *Patxohã* considera importante o trabalho com a língua indígena, por se tratar de uma comunidade urbana, onde há uma forte influência de costumes não indígenas, especialmente em famílias que são compostas por indígenas e não indígenas. O ensino da língua *Patxohã* na escola possibilita uma aproximação maior com esta língua, já que nem todos os indígenas da etnia Pataxó falam cotidianamente o idioma originário do Povo Pataxó.

As crianças demonstram muito interesse nessas aulas, sempre participam com bastante entusiasmo. Ao serem perguntadas sobre o que mais gostam nestas aulas:

Ipakéy (05 anos): Eu gosto de cantar na língua de índio.

Tubarão Megalothon (05 anos): Eu gosto de cantar e dançar.

Arara (05 anos): Eu gosto de cantar e de rezar.

Tohõ (05 anos): Eu gosto de cantar e de brincar.

Putun (05 anos): Eu gosto de tocar o maracá.

Passarinho (05 anos): Eu gosto de tia Yamani. Ela canta com a gente.

Hemũgãy (05 anos): A gente canta essa música quando vai pra outro lugar na rua. Quando a gente vai com os índios. (Nota de campo: 19º dia)

As crianças interessam-se pelas diversas dimensões desta aula, gostam de cantar, de dançar, de rezar, tocar o maracá, de brincar, de cantar. Essa é uma aula diferente, onde elas cantam na língua indígena e brincam, pois, é realizada na perspectiva da cultura lúdica. Também mencionam que as músicas que cantam na escola são cantadas por outras crianças e adultos da aldeia, bem como em outros lugares fora da aldeia, em apresentações de intercâmbios ou situações de lutas.

O papel da cultura lúdica na infância, conforme abordado por Brougère (1998), revela uma transformação significativa no modo como as crianças interagem com o mundo do

brincar. As crianças pataxó cantam e dançam ao som do maracá, este instrumento que ora era um símbolo ritualístico, ora era um brinquedo que orientava suas brincadeiras, trazendo-lhe matéria, condicionada pelo meio ambiente, ou apoiada no contexto étnico cultural, pois, "só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado (Brougère, 1995, p. 105),"

Ao cantar e dançar, enquanto aprendem a língua indígena, as interações se centram intensivamente entre as próprias crianças, cantam e dançam umas com a outras e traz a ideia de que "brincar com os outros, não brincar com objetos" (Sutton-Smith, 1986) ressalta a importância das interações sociais nas experiências lúdicas.

A inserção da língua indígena desde a educação infantil é parte do projeto pedagógico da escola e as crianças percebem a sua importância e a consideram, enquanto elemento de pertencimento.

Ipakéy: Eu não sei falar a língua de índio, mas eu sei cantar.

Passarinho: Aqui é bom, a gente fala um pouco a língua da gente.

Tubarão Megalothon: Aqui a gente fala um pouco diferente, às vezes.

Dinossaura: Eu gosto de cantar as músicas da gente!

Tohõ: Eu gosto muito, muito, muito, dessas músicas! (Nota de campo: 19º dia)

A inserção da língua indígena no currículo da escola indígena, na perspectiva da educação escolar indígena, é um avanço, por ser considerado como diferencial na transversalidade dos saberes ancestrais indígena em outros campos dos saberes escolares, desde a educação infantil. Nesta perspectiva considera-se pertinente salientar que a educação indígena é compreendida como uma educação mais ampla, ela ocorre em diversos espaços e tem suas raízes na ancestralidade, a qual compreende a memória com valor inestimável, sendo esta, a maior voz para os povos originários (Munduruku, 2017). Conforme o excerto das notas de campo, nas classes da educação infantil da Escola Indígena Aldeia Velha:

Ao iniciar a aula de língua indígena a professora balançou o maracá e as crianças imediatamente se juntaram a ela, então ela as convidou para sentarem-se no chão em

formato de um círculo. Como é de costume, para iniciar a aula, cantaram a oração na língua Patxohã, com o título *"Kanã pataxi petoĩ".* A letra da oração: *Kanã pataxi petoĩ / Baixutxê nãahã pokaiaré /Ahnã petoĩ puhuy / Ahnã petoĩ akuã / Ahnã petoĩ sara dxahá txóp haré / Kahab'txê siratã / Dxahá umip apóy umip mayõ.* A oração na língua portuguesa, tem o título: **"**Na minha aldeia tem". A tradução: Na minha aldeia tem, beleza sem plantar**.** Eu tenho o arco, eu tenho a flecha, tenho raízes para curar**.** Viva Jesus, viva Jesus, viva Jesus**.** Que nos veio trazer a luz. Viva Jesus, viva Jesus, viva. Que nos veio trazer a luz. (Nota de campo: 7º dia)

Fotografia 25: Aula de língua indígena *Patxohã.*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A oração é uma das principais músicas cantadas pelos Pataxó, ela é praticada na escola, mas também em outros momentos de rituais na aldeia. A letra da música demonstra a relação entre a cultura indígena e a referência à religião cristã com o trecho "viva Jesus que nos veio trazer a luz". A maioria das famílias da aldeia são cristãs, são católicas e evangélicas, conforme já visto em resposta ao questionário respondido pelos pais das crianças.

Desde o início da colonização europeia no Brasil, foi imposto a prática da religião cristã aos indígenas; atrelado a isto ocorreram profundas consequências de desrespeito às diversas etnias indígenas. Os povos indígenas foram forçados a deixar suas terras, perderam sua nacionalidade, tiveram suas línguas silenciadas, foram explorados e submetidos a condições

de trabalho escravo. Além disso, foram privados de seus direitos à expressão e à preservação de suas tradições.

Quando os portugueses chegaram ao litoral brasileiro em 1500, essas terras já pertenciam à Coroa Portuguesa e à jurisdição da Ordem de Cristo pelo Tratado de Tordesilhas. Nos primeiros relatórios da terra conquistada, ela foi descrita como o "jardim do Éden", que passara a ser propriedade do "abençoado" rei de Portugal, enquanto os indígenas foram vistos como escravos naturais, e não como sujeitos de direito. A inferioridade objetiva dos nativos na hierarquia natural dos seres justificava que, subjetivamente, escolheriam a servidão voluntária, legalmente defendida pela monarquia por direito divino (Chauí, 2007). Assim, foram fatores fundamentais para o processo de conquista e colonização luso-hispânica dos povos da América o discurso evangelizador da contrarreforma e o modelo expansionista do mercantilismo europeu.

O povo Tupiniquim, que habitava o litoral do sul da Bahia, no século XVI, estabelecia os primeiros contatos com os portugueses. As grandes comunidades indígenas Tupiniquins foram dominadas pelo uso da força militar empregada pelos colonizadores, um processo que foi intensificado também pela atuação dos missionários jesuítas. A submissão e o isolamento desses grupos em missões facilitaram sua escravização por parte dos colonos. Além da escravidão, a exposição dos Tupiniquins a epidemias trazidas pelos europeus resultou em uma drástica redução de sua população (Moreau, 2003).

Mesmo diante de tantas violências vivenciadas por esta comunidade étnica, ao longo de séculos, a força hegemônica do cristianismo apresenta grande influência nos costumes indígenas do Povo Pataxó.

A oração, assim como outras músicas, é cantada a partir do som do maracá, cujo instrumento acompanha todas as aulas de *Patxohã.* A professora sempre leva quatro ou mais instrumentos e as crianças disputam entre si a posse dos mesmos. Este artefato cultural, o maracá, é um instrumento musical de grande importância na cultura indígena Pataxó. Ele é utilizado em rituais e cerimônias espirituais. Seu som é considerado uma forma de comunicação com os espíritos e com a natureza, desempenhando um papel central em práticas xamânicas, nos rituais e festas. Trata-se de um símbolo da identidade cultural indígena. Sua construção e uso refletem tradições e saberes ancestrais, transmitidos de geração em geração. De acordo com os indígenas, o uso do maracá em celebrações e festividades fortalece os laços comunitários. Ele é um meio de reunir as pessoas, promovendo

a coesão social e a troca de experiências culturais. A prática de tocar o maracá nas aulas de língua indígena é uma forma de envolver as crianças na cultura e nas histórias deste povo. As músicas e ritmos associados a este instrumento além de sua função ritualística, são veículos de ensinamentos e valores, bem como um meio de expressão artística.

As aulas de língua *Patxohã* para as crianças da educação infantil sempre ocorrem por meio das músicas cantadas na referida língua e na língua portuguesa e das brincadeiras. A partir do movimento de revitalização da língua indígena, na educação escolar indígena, a professora de língua indígena também utiliza um repertório de cantigas infantis na língua portuguesa e realiza a tradução para a língua indígena. Tais canções já são conhecidas pelas crianças. Em uma das aulas de língua indígena:

> A professora Yamani trouxe hoje para a aula de língua Paxohã, como proposta pedagógica a música "Cabeça, ombro, joelho e pé" (domínio público). O canto na língua *Patxohã* "*Kokwã, teratõ, amahây, apaká, amahây apaká. Kokwã, teratõ, amahây, apaká, amahây apaká. Ãgwá, eoĩkai, ãgtay, ĩsikap. Kokwã, teratõ, amahây apaká"* (tradução: Yamani Pataxó). Canto na língua portuguesa: "Cabeça, ombro, joelho e pé joelho e pé. Cabeça, ombro, joelho e pé joelho e pé. Olhos, ouvidos, boca e nariz. Cabeça, ombro, joelho e pé". As crianças cantaram com muita alegria, primeiro em posição em pé, depois sentados, começaram a conversar sobre as partes do corpo e logo Rian foi mostrando seu joelho e seu pé, nomeando-os com as palavras na língua indígena, demonstrando achar engraçado falar as palavras na língua indígena, tão diferente do idioma português: Kãbará: Olha o meu *amahây?* Olha o meu *apaká?* (Nota de campo: 59º dia)

Fotografia 26: A ludicidade na aprendizagem da língua indígena *Patxohã.*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A cantiga "Cabeça, ombro, joelho e pé", ou *Kokwã, teratõ, amahây, apaká,* cantada na aula de língua indígena tem o propósito de ensinar sobre as partes do corpo, mas também de ensinar a língua indígena de maneira lúdica, pois é uma ferramenta educativa eficaz para as crianças. Eles ajudam a ampliar o vocabulário *Patxohã* ao aprender os nomes das partes do corpo de forma divertida, com a ampliação também da memorização das partes do corpo e simultaneamente desenvolver o senso de ritmo e melodia. A música incentiva movimentos, como tocar ou apontar para as partes do corpo, ajudando no desenvolvimento da coordenação motora. Além de aprenderem sobre o corpo, enquanto crianças indígenas, ajuda-as a refletirem e se identificarem não só em uma perspectiva biológica, mas também cultural. Cantar em grupo promove a interação entre crianças, estimulando habilidades sociais.

As crianças aprendem sobre a língua *Patxohã* também em outros momentos da aula nas turmas da educação infantil, fora das duas aulas semanais para o ensino da língua indígena. Dentro da rotina nestas classes, a professora Mainá também desenvolve ações pedagógicas com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre o tema. Na rotina das crianças, diariamente cantam antes da hora do lanche:

> Na rotina das turmas da educação infantil, diariamente a professora, junto com as crianças, cantam antes de iniciar o lanche. A música cantada é bastante conhecida, sempre na língua portuguesa e em seguida na língua Patxohã: Meu lanchinho, meu

lanchinho, vou comer, vou comer. Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho e crescer. *Kanã mãgutxi kanã mãgutxi / Paxixá Mãgutã paxixá mãgutã / Dxahá tarakwatê Dxahá tarakwatê / Kâxkay kâxkay* (Tradução: Tawã Pataxó). Injuara se aproximou da pesquisadora para mostrar o lanche que havia trazido de casa e o fez se referindo a ele utilizando a palavra na língua Patxohã.

Injuara (04 anos): Olha o meu *mãgutxi*.

Pesquisadora: Qual é o seu *mãgutxi*?

Injuara: O meu é suco e biscoito.

Pesquisadora: Qual o *mãgutxi* que você mais gosta, o que você traz de casa ou que é feito aqui na escola?

Injuara: Eu gosto do que eu trago de casa, mas as vezes eu gosto do *mãgutxi* da escola.

(Nota de campo: 32º dia)

Ao tratar o ensino da língua indígena na educação infantil, abordando-o de maneira lúdica e interativa, demonstra-se o respeito pelo desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, pois ele é fundamental para a valorização e preservação da cultura indígena, além de contribuir para a formação de uma sociedade mais plural e respeitosa. A língua indígena é portadora de saberes, tradições e modos de vida. Nesse sentido, a aprendizagem da língua ajuda a preservar as identidades culturais e promover o respeito à diversidade cultural, ajudando as crianças a compreenderem e valorizarem diferentes modos de vida e principalmente fortalecer a identidade e a conexão com suas raízes ancestrais.

Fotografia 27: A língua indígena no cotidiano da escola.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A professora Mainá agrega em seu planejamento diversas situações pedagógicas que coadunam com a proposta da escola para o ensino da língua indígena. Isto se evidencia em uma situação que se direciona a aprendizagem de números e quantidades ao estar presente a escrita dos números na língua *Patxohã*. As crianças estavam desafiadas a identificarem a ordem dos números, depois os correlacionar com as respectivas quantidades. O comando para iniciar a atividade era feito pelas próprias crianças utilizando a pronúncia dos números na língua indígena "*Apetxienã* (um), *Krokxí* (dois), *Mitxê* (três)!", referindo-se ao comando comumente utilizado "um, dois, três e já!".

As interações que as crianças estabelecem com seus pares e com adultos são fundamentais para a construção de suas culturas. Essas relações são mediadas por normas sociais em diferentes contextos onde as crianças têm mais possibilidade de interação nos espaços coletivos para brincar, assim elas desenvolvem formas de cultura mais ricas e variadas.

Sarmento (2004), revela a complexidade e a dinamicidade do conceito, que não se limita apenas a uma definição estática, mas se insere num contexto histórico e social que molda as experiências infantis. Referem-se às práticas, valores e representações que cercam as crianças em diferentes contextos sociais. Essas culturas são históricas e dinâmicas, moldadas pelas condições sociais e culturais de cada época, são, portanto, construções sociais que refletem as condições econômicas, políticas e culturais da realidade social onde as crianças estão inseridas, nomeadamente a aldeia indígena Pataxó, uma comunidade de

pertencimento étnico. As possibilidades das crianças indígenas Pataxó de viverem suas infâncias e produzirem suas culturas infantis estão ligadas profundamente com estas referências contextuais e culturais, pois trata-se de um grupo que passa por processos severos de exclusão. As crianças então, são capazes de perceber e aprender sobre esta diferenciação sociocultural.

As culturas da infância são produzidas socialmente, o que significa que as crianças Pataxó não são meramente receptoras passivas de uma cultura imposta, mas moldam e reinterpretam as práticas, símbolos e significados que lhes são oferecidos. Esse processo de construção cultural é influenciado pelas interações sociais que as crianças têm entre si e com os adultos. Nessa perspectiva, cantar, dançar e aprender a língua indígena Pataxó, se manifesta em contexto de interações sociais entre as crianças, os professores e outros adultos.

Em referência às crianças indígenas (o autor se refere a etnia Sateré-Mawé), Mubarac Sobrinho (2010), afirma que a elas não falta criatividade e capacidade inventiva, ao contrário, elas são capazes de ressignificar tais funções, transformando-as em culturas infantis. “Sabem desenhar muito bem e ainda contam histórias, falam de situações do cotidiano, escrevem – as vezes em português, outras vezes em Sateré-Mawé – e procuram fazer de cada momento vivido em espaço de aprendizagem constantes (p. 149).

Conforme afirma Cohn (2006), não se espera que as crianças saibam menos, mas que elas sabem outras coisas. As crianças habitam o mundo de forma ativa, desde muito pequenas, inseridas na comunidade, elas participam na criação de relações sociais e nos processos de aprendizagem e produção de conhecimento. A participação delas no universo do Povo Pataxó ocorre na observação da vida dos adultos em situações cotidianas da vida social da comunidade. Nesse contexto, consequentemente se insere a aprendizagem da língua *Patxohã*, especialmente a escola é um *lócus*, em potencial para esta aprendizagem.

As culturas da infância são historicamente específicas e estão sujeitas a transformações. Ao longo do tempo, as mudanças nas condições sociais, como urbanização, industrialização e mudanças nos modos de vida, impactaram diretamente a maneira como as crianças vivem, brincam e se relacionam. As crianças Pataxó produzem suas infâncias em um universo de fronteira, embora estejam em um território indígena demarcado, caracterizado por um contato mais próximo com a natureza e práticas comunitárias, está muito próximo de localidades urbanizadas, com as interações mediadas por culturas não indígenas.

A ideia de fronteira, entendida em uma perspectiva polissêmica apresenta "[...] uma importância primordial ao fato de que os grupos étnicos são categorias de atribuições e identificações realizadas pelos próprios atores" (Poutignat & Streiff-Fenart, 1998, p. 189). Em consonância com esta afirmação, entende-se que a noção de fronteira é fundamental para entender os processos culturais que envolvem a vida dos Pataxós inseridos em território indígena situado em localidade urbana.

As culturas são observáveis a partir das suas transformações, pois a diferenciação está marcada pela forma como defrontam e se transformam com as distintas realidades. Nesse sentido, a fronteira étnica canaliza a vida social – ela acarreta de um modo frequente uma organização muito complexa das relações sociais e comportamentais, reconhece limitações na compreensão comum, diferenças de critérios de julgamento, de valor e de ação. As crianças indígenas estão expostas a vivências na fronteira com os ambientes urbanos, no entorno da aldeia onde a língua *Patxohã* é menos valorizada. Assim, o contato frequente com os não indígenas desfavorece o uso da língua em ambientes familiares e comunitários.

Alguns desafios para a aprendizagem da língua indígena

O aprendizado de línguas indígenas por crianças enfrenta diversos desafios. Na sociedade nacional, as diversas línguas indígenas são vistas como menos prestigiosas em comparação com a língua portuguesa. Esta é, portanto, a língua falada usualmente na comunidade indígena Pataxó Aldeia Velha, então, o acesso das crianças ao idioma originário deste Povo ocorre de forma restrita. Para favorecer esta aprendizagem a educação escolar indígena tem um papel primordial.

As crianças brincam com as palavras. Para elas, a língua indígena é algo em construção, já que elas pouco escutam, fora da escola, diálogos na língua *Patxohã*, pois os pais, em sua maioria, falam quase exclusivamente a língua portuguesa. Kãbará demonstra brincar nomeando de duas formas as suas partes do seu corpo: "Eu tenho joelho, e tenho *amahây,* eu tenho pés e tenho *apaká*! Ele e outras crianças sorriram e acharam engraçado falar os nomes das partes do corpo de dois jeitos, em duas línguas. Ao ser questionado sobre a razão pela qual achava engraçado

Pesquisadora: Você acha engraçado chamar o seu joelho e seu pé também de *amahây* e *apaká*?

Kãbará: Eu acho, parece que tá falando inglês.

Pesquisadora: Porque você acha que parece que tá falando inglês?

Kãbará: Porque a gente nem entende direito.

Pesquisadora: Mas você sabe que não tá falando inglês?

Kãbará: Eu sei.

Pesquisadora: E tá falando como (quis perguntar sobre qual língua)?

Kãbará: Tá falando língua de índio.

Pesquisadora: A língua *Patxohã*?

Kãbará: Sim. (Nota de campo: 59º dia)

Percebe-se em vários momentos, uma certa estranheza apresentada pelas crianças ao escutar a língua *Patxohã*. Nota-se quando Kãbará diz que parece que ele está falando inglês. Na escola todos falam o português, se prioriza, portanto, a língua oficial, em termos de comunicação cotidiana e imediata, apenas em poucos momentos das aulas se remete a língua *Patxohã*. As crianças se aproximam do idioma ao ouvir e falar as palavras referentes a situações das suas vivências, como exemplo, ao falar os nomes dos números, os nomes das partes do corpo, dentre outras, portanto, não há fluência na língua originária da etnia indígena Pataxó.

A globalização tende a promover línguas amplamente faladas, uma delas é o idioma inglês. Quando Kãbará diz "parece que tá falando inglês", refere-se à hegemonia de determinadas línguas, reforçada no contexto da globalização. As comunidades indígenas podem optar por ensinar e aprender as línguas globais, reduzindo a transmissão de suas próprias línguas. No currículo da escola indígena Aldeia Velha é oferecida a mesma quantidade (nas classes do ensino fundamental II) de hora-aula para o idioma inglês e o idioma *Patxohã*. A influência de culturas dominantes leva à desvalorização das tradições e práticas indígenas. Com isso, na prática, o uso da língua indígena ganha menos relevância, considerando a estrutura curricular, o que dificulta ainda mais a sua aprendizagem.

A globalização (Beck, 1999) e a influência das mídias digitais promovem o uso de línguas dominantes e favorece a diminuição do uso das línguas indígenas no cotidiano das crianças. Essa influência reflete um aspecto mais amplo da modernidade, onde a individualização (Beck & Beck-Gernsheim, 2002) e a distinção social se manifestam nas situações lúdicas e brincadeiras infantis, a partir dos conteúdos aos quais tem acesso, como, por exemplo, os desenhos animados da Disney (Buckingham & Tingstad, 2010). O acesso das crianças a todos os conteúdos midiáticos culturais, os quais não são apresentados na língua originária deste povo, torna-se mais um empecilho.

A globalização cultural (Appadurai, 2013), embora traga benefícios como o intercâmbio de ideias e a promoção da diversidade cultural, também apresenta vários aspectos negativos que podem impactar a aprendizagem e a preservação de línguas indígenas.

A massificação de tecnologias de comunicação e a predominância de conteúdos em línguas majoritárias encorajam a comunidade a adotar novas formas de comunicação, as quais possibilitam um distanciamento da sua língua originária. A globalização, portanto, promove uma homogeneização cultural, onde práticas e valores indígenas são substituídos por padrões ocidentais. Isso leva à perda de contextos importantes que são fundamentais para a aprendizagem da língua indígena.

Esses fatores combinados criam um cenário desafiador para a preservação e o aprendizado da língua indígena, exigindo esforços conscientes para promover sua valorização e uso em meio a um ambiente globalizado.

Outro desafio apresenta-se na escassez de materiais pedagógicos adequados e recursos em línguas indígenas, especialmente para as crianças das classes de educação infantil e isto dificulta o aprendizado e a prática, o que demonstra um currículo que não contemplam efetivamente a necessidade linguística das crianças. As comunidades indígenas frequentemente enfrentam desigualdade em termos de recursos educacionais e tecnológicos (Grupioni, 2002). Isso pode limitar o acesso a materiais de aprendizado em suas línguas originárias. Não há materiais pedagógicos disponíveis, como livros, jogos ou tecnologias que possam facilitar o ensino e aprendizado, para as crianças menores.

Há uma carência de educadores que sejam proficientes na língua indígena, o que limita a qualidade do ensino. A escassez de professores que falem fluentemente a língua indígena é um obstáculo significativo para a oferta de uma educação bilíngue eficaz. Superar esses

desafios requer um esforço coletivo das comunidades indígenas, educadores, governos e organizações para promover e valorizar a diversidade linguística e cultural.

A abordagem lúdica na aprendizagem da língua indígena não só facilita a aquisição do idioma em si, mas também promove o fortalecimento da identidade cultural e da coesão social, aspectos essenciais para a valorização e preservação da língua e cultura indígena Pataxó.

As línguas indígenas são portadoras de saberes, tradições e histórias que são essenciais para a identidade de diversos povos. Ao ensiná-las, preserva-se esse patrimônio cultural e promove-se o respeito e a valorização da diversidade cultural, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Para as crianças indígenas, aprender sua língua materna fortalece a identidade e o sentido de pertencimento, criando um vínculo mais forte com sua cultura e comunidade. Nesta perspectiva, a educação que incorpora línguas indígenas promove a garantia de direito, não só das crianças, mas da comunidade como um todo, promovendo a equidade e a justiça social, e promovendo o bilinguismo e habilidades cognitivas diversas, além de ampliar o repertório linguístico e cultural. Esta inclusão na educação escolar indígena fomenta o diálogo entre diferentes culturas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e respeitosa.

Os instrumentos legais reconhecem e asseguram a importância das línguas indígenas no processo educacional, promovendo a preservação e valorização das culturas indígenas, e garantindo a formação de identidade dos alunos indígenas. É fundamental que a escola indígena tenha autonomia para adaptar seu currículo e pedagogias de acordo com sua realidade e necessidades.

A Constituição Federal de 1988, apresentou novas possibilidades no âmbito educacional, ela destaca o pertencimento étnico diferenciado dos indígenas, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. De forma a assegurar os direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, bem como apoio e incentivo à valorização cultural, o que inclui as comunidades indígenas, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A aprendizagem da língua indígena no contexto das culturas infantis é um aspecto crucial para a sobrevivência e valorização das culturas indígenas. É um processo que requer a

colaboração de educadores, comunidades e políticas públicas, visando garantir que as crianças indígenas cresçam em um ambiente que respeite e promova sua identidade cultural.

As crianças formam culturas dentro de seus grupos, e compreender os processos envolvidos nessa formação nos permite entender as diferentes culturas infantis. No caso das crianças Pataxó, essas culturas estão intimamente ligadas às tradições de seu povo e são influenciadas também pela sociedade urbana, especialmente pela escola. Entretanto, as culturas infantis dessas crianças são principalmente moldadas por suas interações com seus pares na comunidade.

CAPÍTULO 13

O ENCONTRO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS COM DIFERENTES CULTURAS

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre os encontros de pessoas indígenas da etnia Pataxó, incluindo as crianças, com outros grupos culturais. Estas atividades ocorrem com relativa frequência e inclui estudantes e profissionais da escola indígena Pataxó Aldeia Velha. Elas são desenvolvidas a partir de visitas feitas por um grupo de pessoas, na maioria crianças, acompanhados por adultos, professores/as, outros membros da escola e outras pessoas da comunidade, onde é proposta uma interação com pessoas não indígenas a fim de estabelecer trocas, ou relações de ordem ética cultural.

Serão feitas algumas considerações que direcionam organização do capítulo. Ele será dividido em duas partes. Na primeira será feita uma descrição de um encontro das crianças indígenas com um grupo de crianças não indígena de uma creche. Na segunda parte será apresentada uma reflexão sobre a criança e a infância indígena em contexto de interculturalidade, a qual pressupõe a possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não anule as diferenças étnicas e culturais.

O encontro das crianças indígenas com as crianças não indígena

Os encontros em escolas não indígenas ocorrem sempre que há um convite para uma apresentação nestes espaços, esta atividade é considerada importante por possibilitar maior interação entre estudantes de escolas com culturas diferentes.

Há uma demanda por parte das escolas não indígena em atender a lei n. 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no ensino básico da educação brasileira, havendo assim a necessidade de modificar seus currículos, com característica mono cultural, para considerar a riqueza e a contribuição da diversidade indígena na compreensão da cultura e história nacional (Russo & Paladino, 2016).

O currículo escolar representa um conjunto de práticas que propicia a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, contribuindo intensamente para a

construção de identidades sociais e culturais (Apple, Au & Gandin, 2009), portanto, é alvo de disputas e negociações relativas ao que se institui como conhecimento legítimo, poder e, consequentemente, identidade. Nesse sentido, ele parte de uma tradição seletiva e por meio dele, grupos sociais, sobretudo, os de maior poder, expressam seu projeto social atrelado a sua visão de mundo. A introdução da história e culturas dos diferentes povos indígenas no currículo depende das disputas travadas nos campos políticos e ideológicos nos quais as diferenças são produzidas e hierarquizadas na sociedade que, por sua vez, determinam a configuração da realidade escolar. Algumas ferramentas conceituais possibilitam uma compreensão histórica da interculturalidade crítica (Mignolo, 2008; Walsh, 2002) e considera a diferença cultural, não apenas como o reconhecimento da tolerância em relação aos conhecimentos da história e cultura dos povos indígenas, mas, compreende que as estruturas de poder e a desigualdade presentes na nossa sociedade impactam a organização do conhecimento escolar.

Os encontros, especialmente com as escolas não indígena são realizados a partir da posição reivindicatória de que a educação intercultural não deve ter somente como alvo as populações indígenas, mas, estar direcionada a toda a população nacional. Assim, optar por uma militância em prol da diversidade cultural, a fim de ampliar os sentidos e usos da interculturalidade, no tocante ao modo como a temática indígena é valorizada pelas diferentes comunidades escolares, o que contribui para que de fato haja uma inclusão da história e cultura dos povos indígenas no currículo da educação básica, conforme exige a lei n. 11.645/2008.

A realização destes encontros se dá pela necessidade de, por um lado, apresentar parte do contexto histórico, que é marcado por um processo estrutural de violência e expropriação do território indígena e, por outro, demonstrar o movimento de resistência cultural do povo Pataxó, pois, esta é uma forma de representar a comunidade e os costumes deste Povo, de forma a contrapor com as formas estereotipadas, como é bastante comum ser tratada esta cultura originária.

Será feita aqui uma descrição de um encontro das crianças indígena com crianças não indígena, a partir de uma visita em uma creche localizada em um bairro fora da aldeia, isto é, uma instituição de educação infantil municipal não indígena.

Cheguei na escola indígena Pataxó Aldeia Velha as 8:15h as crianças já estavam na escola, para participarem do intercâmbio, uma atividade que foi realizada fora da escola, um encontro intercultural entre as crianças da escola Indígena Aldeia Velha, junto com adultos indígenas e as crianças e profissionais de uma instituição de educação infantil, não indígena, a Creche Rosa Cristina. Participaram do evento crianças de várias turmas, incluindo sete crianças da educação infantil, nomeadamente, Jiktayá, W'ë e Cuquesmanga, que são da turma Pré I do turno vespertino e Tohõ, Passarinho, Ipakéy, Putun, do Pré II, do turno matutino. Estavam vestidas com trajes indígenas tradicionais, a maioria veio vestida com a *tupsay* (saia/vestimenta feita com a fibra da planta biriba), cocar, tiara com penas, colares, pulseiras, braceletes de sementes e miçangas, por se tratar de uma atividade diferenciada e extraclasse, sobretudo, por esta ser uma atividade que faz parte do movimento de afirmação da cultura indígena Pataxó, numa relação intercultural. (Nota de campo: 6º dia)

Fotografia 28: Crianças e adultos indígenas que participaram da visita.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Participaram desta atividade vinte e duas pessoas: dezoito crianças, de várias idades, sendo sete participantes da pesquisa, quatro adultos indígenas (a auxiliar de classe, Hiena, a diretora da escola, Alecrim Pataxó, um professor de língua e cultura indígena, Txayuã e a pesquisadora). Esta é uma atividade que acontece com certa frequência. Nestes encontros todas as pessoas indígenas, adultos e crianças de diferentes idades se apresentam com o traje, pintura corporal, adereços e outros objetos característicos da cultura indígena Pataxó. Participa desta atividade quem demonstra interesse, desenvoltura em apresentações em público com não indígenas e quem tem o traje (roupas e adereços indígenas).

Para Mayall (2002) um aspecto particularmente relevante nos estudos sobre a infância é a relação entre crianças e adultos, que se caracteriza por uma hierarquia geracional e que cria tanto oportunidades quanto restrições para a autonomia das crianças. Neste contexto, a ênfase está na maneira como as ações das crianças, ao longo do tempo, podem contribuir para a continuidade de mudanças estruturais (James e James, 2004). Assim, o foco não recai sobre a vida cotidiana da criança enquanto agente individual, mas sim sobre a criança como parte da categoria geracional de crianças.

As crianças e os adultos na aldeia, participam juntos da vida social (Qvortrup, 1995; James, Jenks & Prout, 1998), essa participação é muito valorizada na organização da comunidade, a partir de uma relação intergeracional (Alanen, 2009), mas principalmente, por serem crianças pequenas a vivenciarem as questões específicas da cultura indígena Pataxó como um movimento de luta. Na fala da diretora da escola indígena, fica evidente a valorização da participação das crianças nos encontros interculturais, “[...] é bom, pra tomar gosto pela cultura” (Notas de campo: 6º dia), assim, estabelecer sua posição como agentes (James, 2009) nas ações de manutenção e fortalecimento da cultura indígena.

Fotografias 29 e 30: Preparação para o encontro fora da aldeia.



Fonte: Elaboradas pela pesquisadora.

O local do encontro foi uma escola de educação infantil fora da área, da Terra Indígena Aldeia Velha, a uma distância de aproximadamente 01 km, então o percurso foi feito a pé. As crianças pequenas (04 e 05 anos) identificavam, enquanto caminhavam, alguns lugares por elas conhecidos.

Tohõ: “Essa é a escola do meu amigo”,

Passarinho: “Minha mãe estudava nesta escola”,

Ao passar perto de uma pizzaria, Margarida disse:

Margarida: “Aqui faz pizza”.

Eu perguntei se ela já tinha comido pizza, ela respondeu:

Margarida: “Já comi. Eu gosto muito.” (Nota de campo: 6º dia)

Fotografia 31: Chegada ao local do encontro: a creche.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Ao chegar na creche, o grupo foi recebido pela coordenadora pedagógica (a diretora estava de férias), o pátio da creche estava preparado, com bancos e uma mesa posta com alguns alimentos relativos à cultura indígena e enfeitado com folhas de palmeiras e outras.

Em seguida, as professoras trouxeram as crianças (aproximadamente 50) para o pátio. As crianças da creche demonstraram um certo estranhamento, algumas, quatro ou cinco delas choraram, ao se deparar com os indígenas, e as professoras tentaram acalmar a situação.

Os adultos indígenas que conduziam o evento fizeram, inicialmente, uma palestra, explicando sobre algumas especificidades da cultura indígena, falaram algumas palavras na língua *Patxohã*, nomes de frutas, animais e alguns cumprimentos (água/*miãga*; banana/*tapitá*; gato/*hâpe*; borboleta/*ipakéy*; cachorro/*kuké*; formiga/*simirã*; arco/*puhuy*; flecha/*akuã*; boa noite/*takohã*; boa tarde/*miriaú*; bom dia/*hayôxó*). Depois perguntaram se as crianças da creche queriam fazer alguma pergunta, logo uma menina levantou a mão e perguntou: vocês brincam? Eles responderam que sim e disseram o nome de algumas brincadeiras.

A pergunta da criança não indígena interpelou o grupo e me fez pensar que para ela, era como se as pessoas daquele grupo étnico fossem tão diferentes dela, que talvez a dúvida seria saber se havia algo em comum, que se aproximava do seu mundo... e que o que as tornavam semelhantes era a capacidade de “ser brincante”, o que aparentemente a tranquilizou.

Em seguida, o grupo indígena fez a apresentação do *Auê*, cantaram e dançaram em círculo, logo após convidaram as crianças da creche para cantarem e dançarem juntos e a maioria se envolveu na dança. Logo após, as crianças, indígenas e não indígenas, brincaram livremente, nos brinquedos da creche (tinha uma casinha, um túnel, um escorregador e um roda-roda), neste momento envolveram-se plenamente, conjuntamente. Aquela interação foi o ápice daquela atividade, pois, na escola indígena não há os brinquedos que naquela instituição foram encontrados.

Tohõ corria de um brinquedo para o outro com muita rapidez, como se não quisesse perder tempo e aproveitar o máximo possível daqueles brinquedos. Eu perguntei se ele estava gostando e a criança respondeu: “Tô gostando! Queria que lá na minha escola tivesse esses brinquedos! Assim, igual aqui!” (Nota de campo: 6º dia).

As crianças indígenas perceberam algumas diferenças entre a escola delas e aquela onde elas visitaram, os brinquedos do parquinho visto e utilizados por elas, deixaram-nas inquietas, pois, sabem que na escola indígena também deveria ter aqueles brinquedos, tornando justas, assim, as reinvindicações das crianças indígenas ao perceber a necessidade de maior infraestrutura para as suas atividades brincantes, em justa posição à escola não indígena. As crianças são sujeitos de direitos e querem a sua parte na distribuição dos bens materiais também, enquanto utente de uma instituição educativa pública.

Fotografias 32 e 33: Interação entre as crianças indígenas e não indígenas.




Fonte: Elaboradas pela pesquisadora.

Enquanto algumas crianças da creche brincavam nos brinquedos, outras se permitiam ser pintadas no rosto com a pintura indígena. Crianças e adultos foram pintados. Percebi que as próprias crianças indígenas (as mais velhas) aproveitam este momento para exercitar a destreza no traçado da pintura corporal. O professor de cultura (não trabalha neste ano na escola como professor de cultura, mas sempre participa de intercâmbios e outros momentos culturais dentro e fora da aldeia) explicou que para a pintura corporal utiliza quatro cores, todas extraídas de elementos naturais.

> Na pintura corporal nós utilizamos o *mikaré* (jenipapo) que é uma fruta de onde fazemos o pigmento, também usamos o *kanuru* (urucum), o *tap'oke* (carvão), o *tawá* (barro vermelho) e o barro branco. Pra fazer os desenhos usamos a talisca da palha de coqueiro. As cores da argila significam: a branca representa a paz; a amarela, o ouro; a cor preta do carvão, representa o luto e a guerra; a cor vermelha do urucum, é o sangue derramado nas lutas de resistência. (Nota de campo: 6º dia)

Depois, o grupo indígena ensinou as crianças da creche algumas brincadeiras indígenas, nomeadamente, o "cabo de guerra" e a "corrida de maracá". Crianças indígenas e não indígenas brincaram juntas.

Nestes momentos de interação intercultural o grupo de indígenas se propõe a mostrar um pouco das características da cultura indígena Pataxó. Neste encontro com as crianças da creche, sendo meninos e meninas com dois e três anos de idade optou-se por realizar atividades práticas. Estabeleceu-se uma dinâmica interativa onde o grupo de indígenas se apresentou e após uma conversa rápida sobre algumas especificidades, nomeadamente, ter um idioma diferente, a língua *Patxohã*, a utilização de adereços característico da cultura indígena e a pintura corporal.

Neste encontro intercultural foram realizadas atividades práticas, como a pintura no rosto e a apresentação de alguns elementos da cultura, como a importância de algumas frutas, especialmente a fruta jenipapo, que é consumido na aldeia de diversas formas, desde a ingestão direta ou a extração do suco, mas, no contexto ancestral, a fruta tem outros significados, ao ser utilizada na pintura corporal, o que requer um preparo específico para dela extrair um pigmento de cor escura. Os indígenas já estavam pintados com a tinta extraída do

jenipapo, mas, na atividade prática com as crianças da creche, este pigmento não foi utilizado, somente o carvão, para obter a cor preta e o barro, para delinear os contornos na cor amarela, esta escolha se justifica por estes serem materiais de fácil retirada da pele.

Interações das crianças em contexto intercultural

Crianças e a infância indígena em contexto de interculturalidade pressupõe a possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não anule as diferenças étnicas e culturais (Fleuri, 2003), assim, defender uma pesquisa com crianças implicada em responsabilidades e oportunidades de solidariedade e transformação (Burman, 2019).

A interculturalidade é um conceito recém-desenvolvido, a noção distingue-se do multiculturalismo e do pluralismo pela sua intenção direta de fomentar o diálogo e a relação entre culturas. No eixo conceitual em torno do tema se situam as questões e as reflexões emergentes nesse campo, pois, caracterizam problemas contundentes da atualidade. “Isso vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários.” (Fleuri, 2003. p. 17)

O termo “interculturalidade” é utilizado como uma forma de indicar como a cultura se constitui e suas maneiras de interação com outras culturas, segundo Fleuri, (2003) as propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos, assim, as relações socioculturais, nesta perspectiva, são vistas como uma forma interessada de conhecer a cultura de outro indivíduo e prezar pelos valores como respeito, cidadania, igualdade, tolerância e democracia na educação, bem como, direitos humanos.

As ações relacionadas com a interculturalidade estão ligadas aos movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência das pessoas de diferentes grupos e culturas de forma democrática, em âmbito nacional e internacional, para Fleuri (2003) trata-se de uma busca por construir referenciais epistemológicos pertinentes, pois,

> [...] o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o "outro", construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata- se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. (Fleuri, 2003. p. 17)

Este é um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais, nesse sentido, conceituar a interculturalidade pressupõe a defesa da igualdade entre as diferentes culturas (Sarmento, 2007), de forma que a diferença, étnica, indígena, não seja uma característica de inferioridade de umas em relação a outras, portanto, poder defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização das suas identidades culturais.

É sabido que ao longo de séculos o contato com o não indígena acarretou em muitas perdas de traços da cultura, mas, esse povo está em constante luta pela manutenção das suas tradições, portanto, conhecer sobre a cultura indígena pode contribuir para reduzir preconceitos e racismos (Munanga, 2000). Nesse sentido, através de ações desenvolvidas pelas crianças e profissionais da escola, tem-se operado de forma mais intensa em discussões em relação aos movimentos interculturais. Outras pessoas da comunidade também se engajam neste movimento, pois, estes encontros também ocorrem em momentos fora do tempo escolar, as vezes em finais de semana, especialmente, quando se realiza em espaços externos a aldeia, ou em ambientes não escolares.

A identificação dos processos pelos quais se dá a produção das culturas infantis nos possibilita, no caso das crianças Pataxó, perceber a forte relação com as tradições de seu povo e também a influência da sociedade não indígena, principalmente por esta aldeia estar situada em uma região urbana, contudo, suas culturas se forjam de forma mais evidente em suas relações de pares na sua comunidade, no seu território de pertencimento. A vivência das crianças pequenas ocorre com sua participação de forma ampla em todas os acontecimentos na aldeia, seja nos eventos culturais, nos rituais ou nas situações lúdicas cotidianas, como os passeios junto com outras crianças ou com adultos ou nas brincadeiras envolvendo seus pares.

Neste caso, o encontro intercultural, por ter sido realizado em uma escola de educação infantil, possibilitou a interação das crianças indígenas com crianças de idades semelhantes,

não indígenas e em um espaço educativo localizado em outra territorialidade. Para algumas crianças, estar fora da aldeia foi bastante familiar, há para elas diversas relações de parentesco com pessoas não indígenas e indígenas não aldeados, que vivem na região no entorno da Terra Indígena Aldeia Velha, pois, é relativamente recente a retomada do território, o qual ocorreu em 1998.

Não é possível falar de cultura indígena sem falar em território, este é um espaço atravessado por símbolos e significações pertinentes ao grupo, nesse sentido, a relação do povo Pataxó com o seu território é intensa, embora, tenha passado por longo período de afastamento de suas terras em processos diaspóricos (Hall, 2003), o contato com outras culturas ocasionou diversas mudanças nos modos próprios de vida, contudo, outros tantos aspectos da cultura, herdados de seus antepassados perduram de forma resistente sobre a relação com seu território, sua ancestralidade, e com o sagrado.

A territorialidade é uma manifestação entre humanidade e espaço, mas também a apuração do uso e da apropriação de um lugar, a partir do qual o indivíduo é capaz de produzir uma identificação (Raffestin, 1993). Fazer parte do território se dá no processo de apropriação dos bens naturais pela coletividade e na organização que possibilita essa coletividade, assim, reconhecer-se no outro, mas também, estabelecer a delimitação do acesso e domínio do território pelos indivíduos. A compreensão do território pela criança indígena ocorre pela ocupação desses espaços mediados pelas relações sociais, em movimento ininterrupto de produção de espaços e territorialidades em processos de construção histórica.

O território é fundamental para a infância indígena, pois representa mais do que um espaço físico; é o berço de sua cultura, identidade e modo de vida. Para as crianças indígenas, o território é o lugar onde aprendem suas tradições, histórias, línguas e valores, além de fortalecerem o vínculo com a natureza e seus ancestrais. A conexão com o território promove o desenvolvimento integral, proporcionando segurança, pertencimento e um sentido de continuidade cultural. Preservar e respeitar o território das crianças indígenas é essencial para garantir o fortalecimento de suas identidades e o direito de viver de acordo com suas raízes, promovendo uma infância mais plena, saudável e culturalmente rica.

A criança indígena Pataxó vivencia a liberdade em seu território de pertencimento, assim como outras crianças de outras etnias (Nunes, 2002) têm a possibilidade de transitar em diferentes lugares e experimentar fazer de tudo um pouco, pois, distrair-se com os fazeres são privilégios das crianças, então, colocam-se a par do que ocorre nos lugares por onde passam,

essa prática gera entre as crianças e os adultos uma relação de pertencimento. De uma maneira livre as crianças vivenciam e aprendem a identificar os limites que regem a sua sociedade e obtêm um conhecimento pleno da vida naquele lugar e das pessoas com quem interagem.

Para o Povo Pataxó, as crianças representam o sagrado e a esperança de continuidade deste povo, elas são cuidadas e educadas para se tornar um/uma guerreiro/a para, junto com a comunidade, manter viva a tradição cultural indígena, seus modos originários e seus rituais tradicionais. As observações permitiram constatar que elas são agentes das suas ações, são competentes e capazes de participar, com diferentes linguagens das questões que lhes dizem respeito e fazem parte da cultura deste Povo.

Os encontros interculturais representam uma oportunidade valiosa para o povo indígena, pois promovem o diálogo, o reconhecimento e o fortalecimento de suas culturas, tradições e conhecimentos tradicionais. Essas trocas permitem que as comunidades indígenas compartilhem suas histórias, saberes e formas de vida, contribuindo para a valorização de suas identidades e para o combate ao preconceito e à marginalização. Além disso, os encontros interculturais podem facilitar o acesso a novas oportunidades de desenvolvimento sustentável, promovendo uma maior autonomia e o fortalecimento de suas causas. Assim, essas experiências enriquecem não apenas os povos indígenas, mas também a sociedade como um todo, promovendo o respeito à diversidade cultural e à construção de uma sociedade mais justa e plural.

CAPÍTULO 14

AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS INDÍGENAS COM DIFERENTES MATERIALIDADES

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre os agenciamentos das crianças indígenas a partir das interações com diferentes materialidades. Os aromas, sons, temperaturas, texturas e palavras marcam o estar com as crianças em diversos lugares da aldeia, uma experiência profundamente sinestésica que convoca o pesquisador a se tornar parte daqueles ambientes. A vivência humana é permeada por esse encontro com as coisas e por um movimento constante de transformação na relação com elas, na medida em que elas também mudam a partir de nossas ações e, ao mesmo tempo, nos convidam a sentir e refletir.

O desafio é refletir sobre a materialidade da experiência, não apenas em relação aos objetos e elementos materiais ao nosso redor, mas também ao próprio corpo e às mudanças contínuas que nos acometem, muitas vezes sem controle. Tim Ingold (2012a), ao usar o termo "coisas" para se referir aos elementos não-humanos, também nos convida a perceber o movimento constante e a *ongoingness* que moldam as relações e as transformações incessantes da matéria.

Evoco uma reflexão de Tim Ingold (2012b), sobre um passeio ao ar livre quando estava a observar uma árvore e de repente, tropeça numa pedra no caminho. Certamente, se poderia dizer que a pedra é um objeto. No entanto, ela só o é se for considerada como algo fora do processo de erosão e deposição que a formaram, dando a ela seu tamanho e forma presentes. Uma pedra que rola, segundo um provérbio, não acumula musgo. Mas, paradoxalmente, no próprio ato de acumular musgo, a pedra parada se torna uma coisa; por outro lado, a pedra que rola — como um seixo na correnteza de um rio — torna-se uma coisa justamente ao rolar. Assim como a árvore que, ao responder ao vento com seus movimentos, é uma árvore-em-ação, a pedra que rola, levada pela correnteza, é uma pedra-em-ação.

Em outra situação Ingold reflete sobre as nuvens no céu. Elas parecem estar suspensas, enquanto outras entidades como árvores e pedras repousam no solo. É claro que a nuvem não é realmente um objeto, mas uma acumulação de vapores que se expande à medida que é carregada pelas correntes de ar. Observar as nuvens é perceber um céu-em-formação, que

nunca permanece igual de um momento para o outro. Assim como as nuvens não são objetos fixos, mas coisas em constante mudança. “A coisa, por sua vez, é um “acontecer”, ou melhor, um lugar onde vários aconteceres se entrelaçam.” (Ingold, 2012a, p. 29).

Este capítulo propõe uma reflexão sobre a profunda ligação entre a materialidade e a subjetividade, rompendo com os binômios de natureza versus cultura, objetividade versus subjetividade, corpo versus pensamento. Durante o processo de elaboração do texto, assim como na leitura, o corpo está presente, e os diversos objetos e materiais, as coisas, influenciam nossas ações enquanto também somos influenciados por elas. Este capítulo dedica-se à análise e interpretação dos dados coletados ao longo da pesquisa, reconhecendo as complexas inter-relações materiais-semióticas e destacando os acontecimentos, encontros e ações das crianças indígenas. A construção dos eixos analíticos, possibilitam interpretar esses encontros com as coisas (Ingold, 2012), os quais partem do entendimento de que a materialidade é co-constitutiva da rede social.

O capítulo será dividido em três partes. Na primeira será apresenta uma reflexão sobre o ato de percorrer a Aldeia Velha ao lado de crianças indígenas como uma experiência enriquecedora e transformadora que amplia o entendimento sobre diferentes aspectos da vida, da cultura e das relações humanas. Essa vivência possibilita compreender a relevância das tradições, dos conhecimentos ancestrais e da relação íntima que a comunidade mantém com o meio ambiente. Ao caminhar junto a elas, oportunizou-se aprender mais sobre suas histórias e práticas culturais, e, consequentemente, a valorizar a diversidade e a importância de conservar essas tradições.

Na segunda parte está proposta uma reflexão acerca da relevância da conexão das crianças com diversas materialidades. A crítica que atribui exclusivamente aos seres humanos a agência, revela uma preocupação relevante com as restrições dessa abordagem. Ao focar somente nos agentes humanos como responsáveis por ações, escolhas e transformações, essa perspectiva ignora a complexidade de diversas materialidades que também desempenham um papel ativo no mundo.

Na terceira parte está apresentada uma discussão sobre a relevância dos artefatos na formação da identidade das crianças indígenas, a qual é indispensável para entender de que maneira esses objetos representam e fortalecem elementos culturais, sociais e espirituais de sua comunidade. Sejam instrumentos, maracás, roupas, brinquedos ou objetos rituais, arcos, flechas, cocar, colares de miçangas, esses itens carregam em si a história, as tradições e os

valores que são transmitidos ao longo de gerações. Para as crianças indígenas, tais artefatos apresentam agenciamentos, enquanto símbolos de pertencimento, conexão com suas raízes e de continuidade cultural.

Caminhar com as crianças na Aldeia Velha

A intenção de realizar observações com as crianças fora do espaço escolar surgiu com uma dinâmica de reorganização a partir da orientação das próprias crianças, o que representou uma oportunidade imprescindível para compreender sobre seus agenciamentos em interações em distintas localidades e especialmente com outros elementos materiais, o que careceu um posicionamento sensível na pesquisa social, no intuito de entender o mundo de vida das crianças, a partir da perspectiva delas próprias, para além das suas vivências no ambiente escolar.

A capacidade do pesquisador etnógrafo de alterar o percurso do roteiro de pesquisa em função das necessidades das crianças pesquisadas é uma característica fundamental da abordagem etnográfica, que privilegia a flexibilidade, a sensibilidade e a adaptação às dinâmicas do campo de estudo. Diferentemente de metodologias rígidas e previamente estabelecidas, a etnografia reconhece a complexidade e a imprevisibilidade do mundo social, especialmente quando se trata de populações vulneráveis, como as crianças, cujas experiências de vida podem demandar ajustes contínuos na trajetória investigativa.

Ao trabalhar com crianças indígenas, foi necessário adotar um olhar atento às suas interações, interesses, limitações e possibilidades de expressão, o que muitas vezes exigiu uma escuta atenta e uma postura adaptativa. Essa sensibilidade permitiu à pesquisadora, enquanto etnógrafa, identificar momentos oportunos para aprofundar certas questões ou reorientar sua abordagem, garantindo que a pesquisa fosse realizada de forma ética, respeitosa e relevante às necessidades das crianças. Assim, o roteiro inicialmente planejado serviu como um guia, mas não como uma camisa de força, permitindo modificações ao longo do processo de campo.

Essa flexibilidade também implicou que a pesquisadora estivesse disposta a abandonar ou modificar procedimentos que, inicialmente, pareciam essenciais, caso percebesse que eles poderiam gerar desconforto ou não atender às reais demandas das crianças. Dessa forma, o

etnógrafa atuou como uma facilitadora, criando condições para que as próprias crianças conduzissem a pesquisa de maneira mais autêntica e confortável.

Nesse sentido, a pesquisadora, junto com as crianças estabeleceram os percursos e roteiros de caminhadas na Aldeia Velha. Então foram combinadas várias visitas às casas das crianças, ou aos locais onde as crianças passavam determinado tempo brincando. Esses locais foram os quintais das suas casas ou locais próximos a elas. As crianças demostravam interesse em serem visitadas pela pesquisadora e por colegas que caminhavam junto com a pesquisadora.

Caminhar pela aldeia com crianças indígenas é uma experiência rica, transformadora e convida a refletir sobre diversos aspectos da vida, da cultura e da convivência humana. Essa vivência permite compreender a importância das tradições, dos saberes ancestrais e da conexão profunda que essas comunidades têm com a natureza. O caminhar com elas, possibilitou aprender mais sobre suas histórias e suas práticas culturais. Ensinou também a valorizar a diversidade e a importância de preservar essas tradições frente à globalização e à homogeneização cultural.

A experiência de caminhar com crianças indígenas informa sobre uma educação que não é um processo unilateral, pois, adultos e crianças aprendem no caminhar, sobre si e sobre o caminho. As crianças são a continuidade de suas culturas e identidades. Ao caminhar com elas, tem-se a oportunidade de entender melhor como se constroem essas identidades e como é importante para elas se sentirem valorizadas e reconhecidas. Isso possibilita refletir sobre a importância de garantir os direitos das crianças, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

As crianças indígenas interagem com o ambiente ao seu redor, de forma harmônica com a terra, o que demonstra uma relação respeitosa com a natureza. Entre os vestígios da floresta, os mais persistentes e perceptíveis (mesmo para aqueles que não costumam notar) são os caminhos e trilhas gerados pelo constante movimento humano. Assim como outras espécies, os humanos deixam marcas que, com o tempo e dependendo da frequência de uso, podem se transformar em trilhas bem definidas. O ato de caminhar não apenas ajuda a compreender o ambiente e as características do terreno, mas também oferece uma percepção do próprio corpo, revelando a intercambialidade entre mãos e pés. Isso exemplifica claramente que as “partes” do corpo não têm um uso fixo; ou seja, demonstra que as formas de utilizar cada “parte” não são rigidamente definidas, mas resultam da improvisação da vida.

Nenhum membro do corpo, incluindo os pés, possui funções predeterminadas. Durante a ação, como observa Ingold (2000, p. 352), todas as “partes” do corpo não são apenas “utilizadas”, mas são, de maneira simultânea e criativa, “mobilizadas” — ou seja, são integradas de forma criativa em um padrão habilidoso de ação, moldado pela trajetória de aprendizado e pelas interações do aprendiz com seu ambiente e seus mentores.

Assim, percebemos que a educação implicada no ato de caminhar abarca tanto as habilidades, atitudes e compreensões do caminhante sobre si mesmo, quanto as sutilezas da atenção e das interações com o ambiente e as pessoas ao seu redor. Contudo, há um aspecto essencial na educação do caminhar que queremos enfatizar: a narrativa. No excerto abaixo Ipakéy, ao caminhar na Aldeia Velha, narra suas vivências

> Enquanto caminhávamos Ipakéy ia me contando sobre os lugares da aldeia que ela conhecia, como a casa de alguns parentes, neste caso ela falava de pessoas da mesma família, consanguíneo, pois, para esta etnia, a palavra parente é utilizada para citar pessoas indígenas, consanguínea e não consanguínea. Também mostrou a igreja onde ela ia com sua avó, quando ela era viva. Ela mostrou uma pequena igreja evangélica, localizada ao lado da casa de sua colega Arara. Ipakéy disse que foi para lá que seus primos foram levados quando morreram. Ela contou que não quis tocar os primos falecidos, porque teve medo, disse que sentiu dor na barriga. Também contou que quando sua avó morreu ela teve medo de tocá-la, sentiu de novo dor na barriga. Continuamos nossa caminhada e ela me mostrou outras casas de seus colegas. (Nota de campo: 42º dia)

Caminhar e contar histórias são atividades interconectadas, e nesse contexto, aprender a caminhar vai além de dominar os movimentos mecânicos dos pés, pernas e quadris. Essa habilidade se entrelaça a uma teia de narrativas que se conectam, orientando o percurso e estabelecendo laços entre lugares, histórias e seres, dos quais o próprio caminhante é parte.

Em outras palavras, a formação de um caminho surge quando o caminhante se imerge nas variações do ambiente e da memória.

Segundo Ingold (2000), caminhar não é uma capacidade inata do ser humano, nem algo que se aprende apenas por meio da cultura, como se fosse um *software* instalado no sistema nervoso. Ao contrário, é uma qualidade que se desenvolve de forma dinâmica nas atividades cotidianas. Fatores como o terreno, os equipamentos, as companhias (sejam humanas ou não, tangíveis ou intangíveis), as tarefas e as condições climáticas estão todos envolvidos no aprendizado do caminhar. Quando estamos descalços, nossos pés entram em contato direto com o solo, permitindo-nos sentir suas texturas e deixar marcas, o que aguça nossa percepção para as sutilezas do chão. Em contrapartida, ao usarmos calçados, ficamos afastados do solo, sendo que os sapatos deixam marcas e nossa atenção se volta não para as impressões do solo, mas para possíveis obstáculos e para o trajeto que queremos seguir.

Adotar a visão educacional do "*download*" implica considerar que a forma de caminhar precede o próprio ato de caminhar, como se a execução prática fosse apenas uma repetição do planejamento mental ou de um modelo cultural. Isso leva a uma suposição inadequada: a ideia de que algumas partes do corpo são mecânicas, enquanto outras são intelectuais. A atenção e a ação ocorrem simultaneamente, e não só os humanos aprendem a caminhar com outros seres, mas estes também aprendem a caminhar com os humanos. O aprendizado e o desenvolvimento de ambos, sensíveis às mudanças nas condições do ambiente, envolvem uma combinação de improvisação e imitação (Ingold, 2000, p. 401).

Caminhar pela aldeia com crianças indígenas foi mais do que uma simples atividade; foi uma imersão em um universo de saberes, histórias e interações que possibilita transformar-se. Essa experiência reporta-se a importância de respeitar e valorizar a diversidade cultural, de aprender com as diferentes formas de vida e de lutar por um futuro em que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. É um convite para a reflexão sobre o papel de cada indivíduo no mundo e como é possível contribuir para um convívio mais harmonioso e sustentável.

A proposta de observação das crianças em espaço comunitário ocorreu envolvendo um total de 16 crianças, destas 10 eram meninos, nomeadamente, Cuquesmanga, Passarinho, Hemũgãy, Sonic, Kuparaka, Árvore, Tohõ, Kãbará, Tubarão Megalothon, Ẽháy; e 06 eram meninas, nomeadamente, Putun, Flor, Arara, Aruanda, Ipakéy, Florzinha.

Inicialmente foi solicitado à Hiena, a auxiliar de classe da escola indígena, algumas informações em relação a localização das casas das crianças participantes da pesquisa, pois,

ela vive a muitos anos na Aldeia Velha e conhece a maior parte dos moradores desta localidade, ela então me mostrou o endereço de várias crianças. Mainá, a professora das crianças, também auxiliou nesta tarefa.

A itinerância foi realizada ao longo de um mês e foi iniciada com a visita a casa de Ipakéy. Sua mãe é funcionária da escola indígena e já tinha algumas informações sobre a pesquisa que estava a se realizar com as crianças, incluindo a sua filha. Ela demonstrou-se compreensiva quanto a presença da pesquisadora a fim de passar algum tempo a observar sua filha, expliquei que, em outros momentos eu iria nas casas de outras crianças.

Ipakéy logo demonstrou interesse em me acompanhar nessas visitas e sua mãe autorizou que ela fosso junto comigo. Outras crianças, nomeadamente, Hemũgãy, Ipakéy, Putun, Tohõ e Passarinho, também participaram das visitas às casas dos/as colegas.

Apresentarei sucintamente algumas cenas das circularidades das crianças indígenas a partir das caminhadas que foram realizadas nos quintais e em alguns locais próximo de suas casas.

Quintal da casa de Ipakéy

No quintal de sua casa, Ipakéy brincava de casinha com Tohõ. Estavam sentados na grama a manusear alguns brinquedos, nomeadamente pratinhos, panelinhas e bonecas. Sua mãe disse que ela costuma brincar no quintal, pois na frente da sua casa passa muito carro ela tem medo de acontecer algum acidente, então não deixa Ipakéy brincar muito longe de casa.

Cuqesmanga juntou-se a Ipakéy e Tohõ.

Ipakéy: Tohõ, come a comidinha que eu fiz, tá gostosa!

Tohõ: Huum, tá gostosa!

Ipakéy olha para Cuqesmanga e diz: Você quer um pouco de comidinha?

Cuquesmanga: Quero!

Por um tempo as crianças brincam...

Ipakéy pega um pano que estava na caixa de brinquedos e forra na grama e as três crianças: ela, Cuquesmanga e seu irmão, deitam sobre o tecido.

Ipakéy propõe a Cuquesmanga que pegue em uma extremidade do tecido enquanto ela pegou na outra e começaram a balançar.

Ipakéy: Balança a rede!

Depois brincaram de arrastar o colega no tecido. As crianças riam e se divertiam. (Nota de campo: 37º dia)

A interpretação dessa situação revela um momento de brincadeira, convivência e cuidado entre as crianças, além de refletir aspectos relacionados à segurança, imaginação e socialização.

Primeiramente, o ambiente do quintal, embora seja um espaço de diversão, apresenta limitações por causa do trânsito na rua da frente, o que leva a mãe a restringir as brincadeiras das crianças a esse local, priorizando sua segurança. Esse cuidado demonstra uma preocupação parental com o bem-estar das crianças, equilibrando liberdade e proteção.

Durante a brincadeira, as crianças demonstram criatividade e colaboração ao montar uma espécie de “rede” com um pano na grama, usando-o como um objeto de diversão. A interação entre Ipakéy, Cuquesmanga e seu irmão mostra uma socialização saudável, onde as crianças compartilham brinquedos, experiências e risadas, fortalecendo seus laços de amizade e convivência. O ato de oferecer a comida de brinquedo também revela gentileza e cuidado entre eles.

A brincadeira de balançar a “rede” e de puxar a criança para trás e para frente estimula habilidades motoras, coordenação e criatividade, além de promover momentos de alegria e diversão coletiva. Essas atividades incentivam o desenvolvimento emocional, social e físico das crianças, além de estimular a imaginação ao transformar objetos comuns em elementos de brincadeira.

A situação retrata um momento cotidiano de infância onde, mesmo com certas limitações, as crianças encontram formas de se divertir, aprender a compartilhar e demonstrar cuidado umas com as outras, fortalecendo seus vínculos afetivos e habilidades sociais.

Quintal da casa de Tubarão Megalothon

Tubarão Megalothon estava brincando com Kãbará no quintal de sua casa. Brincavam de pega-pega, correndo ao redor de casa. Observei que Tubarão Megalothon corria bem rápido e Kãbará que é menor, tinha dificuldade de pegá-lo.

Kãbará desinteressou-se pela brincadeira e afastou-se um pouco. Foi na casa ao lado, que é a casa dos seus dois irmãos mais velhos, já adultos.

Tubarão Megalothon começou a brincar com uma prima e com Ipakéy, brincavam de acertar a letra. Tubarão Megalothon se dirige a Ipakéy.

Tubarão Megalothon: Quero ver se você acerta!

As regras da brincadeira eram as seguintes: Ao sinal de um dos jogadores, eles expõem uma quantidade de dedos, utilizando as duas mãos se desejarem, depois conta os dedos apresentados pelos jogadores e correlacionam a sequência dos números com a sequência da ordem alfabética. O último número da sequência de dedos correspondente a letra indica que os jogadores devem dizer várias palavras iniciadas com aquela letra. Ipakéy e Tubarão Megalothon acertaram várias palavras. A prima, mais velha, confirmava a cada acerto dos dois.

A mãe de Tubarão Megalothon disse que nos últimos dias ele estava muito envolvido com essa brincadeira, demonstrando habilidade com as letras. (Nota de campo: 37º dia)

Primeiramente, a brincadeira inicial entre Tubarão Megalothon e Kãbará demonstra o comportamento típico de crianças em fase de exploração motora e social. Tubarão Megalothon, sendo mais rápido, tinha vantagem na corrida, o que levou Kãbará a perder o interesse na brincadeira de pega-pega. Isso reflete uma interação natural onde diferenças de habilidades físicas podem influenciar o envolvimento nas atividades lúdicas, levando às crianças a buscar novas formas de diversão.

Após Kãbará se afastar para brincar com seus familiares mais velhos, Tubarão Megalothon demonstra interesse por atividades que envolvem raciocínio, linguagem e aprendizagem formal, como o jogo de acertar letras e palavras. A brincadeira de expor dedos, contar, relacionar números com letras do alfabeto e formar palavras é um excelente exemplo de uma atividade que estimula habilidades cognitivas, como atenção, memória, reconhecimento de símbolos e associação de conceitos (números, letras, palavras).

O envolvimento de Tubarão Megalothon com essa brincadeira, aliado ao fato de que ele demonstra habilidade com as letras, sugere que ele possui um interesse crescente por atividades que envolvem linguagem, o que é positivo para seu desenvolvimento cognitivo e alfabetização. A participação ativa, o entusiasmo e a habilidade demonstrada indicam que ele está absorvendo conceitos de forma lúdica, o que favorece a aprendizagem espontânea.

A observação de que a mãe notou seu envolvimento recente com essa brincadeira reforça a importância do ambiente familiar e de atividades lúdicas no estímulo ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas na criança. Além disso, a presença de adultos e crianças mais velhas na brincadeira pode contribuir para o aprimoramento social, de comunicação e de habilidades de cooperação.

Essa situação ilustra como diferentes tipos de brincadeiras, motora e cognitiva, são essenciais para o desenvolvimento equilibrado da criança. O interesse de Tubarão Megalothon pelas atividades relacionadas às letras e palavras indica um avanço positivo em sua trajetória de aprendizagem, especialmente com a aproximação a contexto da cultura escrita. Incentivar essas atividades de forma lúdica e envolvente pode favorecer ainda mais seu desenvolvimento integral.

Quintal da casa de Hiena

Cuquesmanga brinca livremente nos espaços externos da casa de Hiena, tanto na parte da frente, quanto nos fundos. Ele iniciou uma brincadeira com uma vara de plástico que ele achou na parte externa da frente da casa e ficou segurando-a por um longo tempo. Observei que pegava a varinha, colocava entre as pernas e corria.

Pesquisadora: De que você está brincando?

Cuquesmanga: Tô brincando de bruxa, cê não tá vendo? Aqui é minha vassoura de voar.

Pesquisadora: Entendi.

Ele continuou a correr no quintal, depois foi me mostrar tudo o que havia no quintal.

Me mostrou o pé de urucum. Ele disse: “Aquilo é de pintar a gente”.

Também me mostrou o pé de coco e de jaca. Ele disse que gosta de beber água de coco e de comer jaca.

Ao longo da conversa ele ia pegando alguns objetos que encontrava no chão do quintal, que transformava aquela incursão em um momento de exploração: encontrou um rastelo, uma varinha de plástico, uma roda de galeota, uma planta pequena que ele disse que parecia uma árvore de natal pequenininha.

Encontrou também um pedaço de madeira com ponta, ele me mostrou que tinha uma ponta fina, ele disse que “a ponta fina é igual a da abelha que pica e que quando pica tem que chamar um médico de abelha”.

Cuquesmanga brincava com seu irmão mais novo.

Depois ele foi para a frente da casa de Hiena e começou a brincar com a terra.

Pesquisadora: O que você está fazendo?

Cuquesmanga: Tô fazendo bolo. Você quer?

Pesquisadora: Eu quero. É bolo de que?

Cuquesmanga: Hum, bolo de chocolate!

Pesquisadora: Eu gosto de bolo de chocolate.

Cuquesmanga: Eu também gosto. Eu como bolo de chocolate na minha casa. (Nota de campo: 39º dia)

A brincadeira de Cuquesmanga com a vara de plástico, transformando-a em uma vassoura de bruxa para voar, revela uma imaginação ativa e a habilidade de atribuir significados simbólicos aos objetos cotidianos. Essa atitude demonstra a capacidade de criar mundos imaginários, essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Além disso, a brincadeira de “bruxa” pode estar relacionada às histórias culturais e às brincadeiras tradicionais, mesmo que de forma adaptada ao ambiente indígena.

A interação com o ambiente externo, ao explorar o quintal e mostrar elementos como o pé de urucum, coco e jaca, evidencia o vínculo de Cuquesmanga com o espaço natural que o cerca. A menção ao urucum, usado para pintar, e às frutas que gosta de consumir, reforça o conhecimento tradicional e cultural, além de apontar uma relação de familiaridade e valorização do entorno natural.

Ao pegar objetos no chão, como rastelo, uma roda de galeota, uma planta e um pedaço de madeira com ponta, Cuquesmanga demonstra curiosidade e uma abordagem investigativa, transformando o ato de explorar em uma atividade lúdica e de aprendizagem. A observação dele ao relacionar a ponta fina do pedaço de madeira com a de uma abelha que pica revela uma conexão entre o objeto físico e seu entendimento do mundo natural, além de uma forma de explicar fenômenos que conhece de maneira lúdica e acessível.

Brincar com o irmão mais novo também indica a importância das relações familiares e do compartilhamento de experiências, que são fundamentais para o desenvolvimento social, emocional e cultural da criança.

Por fim, a brincadeira na terra, onde Cuquesmanga faz um “bolo de chocolate”, demonstra a criatividade e a capacidade de improvisar, usando o ambiente natural e os objetos disponíveis para criar histórias e atividades lúdicas. Essa atividade reforça a relação de autonomia, imaginação e cultura, além de refletir a convivência com o meio natural de forma prazerosa e significativa.

Essa situação evidencia uma criança indígena que explora, imagina e aprende de forma integral, utilizando seu ambiente, suas referências culturais e suas relações familiares para desenvolver-se de maneira lúdica, criativa e conectada à sua cultura e ao seu espaço de vida.

Quintal da casa de Putun

Putun e Ipakéy ficaram alegres em reencontrarem-se, pois já tinha muitos dias sem se verem, por causa do período de férias. Putun chamou a amiga para mostrar-lhe seus materiais escolar, demonstrou estar ansiosa para voltar para a escola. Depois foram para o quintal, o qual tem aproximadamente, 100 m², na parte da frente e

aproximadamente 150 m² na parte do fundo. Na frente tem grama e muitas plantas ornamentais. No fundo tem algumas plantas altas nativas e uma vegetação rasteira um pouco alta.

Ipakéy viu a bicicleta da amiga e logo se interessou por ela, mais uma vez ela demonstrou ter muita vontade de aprender a andar de bicicleta. Putun a empurrou uma vez, mas a varanda é pequena e Ipakéy não conseguiu se equilibrar, levou um tombo, mas não se machucou e nem desistiu de manter-se em cima do brinquedo. Então Putun foi auxiliar a amiga a aprender a andar de bicicleta, mas logo se cansaram. Putun pegou, em seu quarto, massinha de modelar, entregou um pedaço à Ipakéy e começaram a brincar. Passaram um tempo amassando a massinha, Ipakéy se surpreendeu quando misturou as cores amarelo e azul e formou uma nova cor, a verde. Putun disse que gostava dessa cor, porque era a cor da roupa indígena que ela usou nos jogos indígenas da escola. (Nota de campo: 42º dia)

A descrição dessa situação revela uma relação de amizade entre Putun e Ipakéy, marcada por momentos de alegria, aprendizagem e convivência. Ao reencontrarem-se após um período de férias, elas demonstram entusiasmo e afeto, o que indica uma forte ligação emocional. Putun, ao mostrar seus materiais escolares e expressar ansiedade para voltar à escola, revela interesse pelo aprendizado e entusiasmo pelo ambiente escolar, refletindo uma atitude positiva em relação ao desenvolvimento acadêmico.

O espaço do quintal, com suas diferentes áreas, serve como cenário para diversas atividades. Na parte da frente, a presença de grama e plantas ornamentais sugere um ambiente cuidado e bonito, propício para brincadeiras ao ar livre. No fundo, as plantas altas nativas e a vegetação rasteira criam um ambiente mais natural e espontâneo, estimulando a interação com a natureza e o desenvolvimento de habilidades motoras e de exploração.

O interesse de Ipakéy pela bicicleta demonstra sua vontade de aprender e de se desafiar. Sua tentativa de equilibrar-se, mesmo após uma queda, mostra perseverança e

coragem, valores importantes para o crescimento pessoal. A colaboração de Putun ao ajudá-la reforça a importância do apoio mútuo nas amizades e no processo de aprendizagem.

A brincadeira com massinha de modelar evidencia momentos de criatividade e diversão compartilhadas. A experiência de misturar cores, formando o verde, não só ensina sobre cores primárias e secundárias, mas também estimula a curiosidade e a experimentação. A associação da cor verde com a roupa indígena de Putun liga a atividade lúdica à cultura, promovendo o respeito e o interesse pelas tradições culturais, além de ampliar o entendimento sobre diversidade.

Essa situação ilustra um momento de convivência saudável, onde as crianças aprendem umas com as outras, explorando o ambiente e desenvolvendo habilidades físicas, cognitivas e sociais, enquanto fortalecem seus vínculos afetivos e culturais.

Quintal da casa de Passarinho

Na casa de Passarinho estavam, Ipakéy (Ipakéy e Passarinho são primos), Putun e Tohõ. Passarinho mora junto com sua mãe e irmão mais velho e seu quintal é coletivo, pois, no mesmo terreno há casas de outros membros da família, assim, moram no mesmo terreno a mãe, a avó e duas tias. Entre as casas não há cerca, então há circulação de todos os familiares nesse espaço. O quintal coletivo é bastante arborizado, tem pé de manga, de limão, de tangerina, de jaca, de eugênia (é como o jambo roxo é conhecido aqui).

Passarinho estava brincando de futebol com o irmão e os primos mais velhos, no quintal. Tohõ, Ipakéy e Putun caminhavam no terreno e faziam o reconhecimento do espaço. Tohõ achou no quintal um skate e levou para a frente da casa, na rua, próximo a entrada do terreno, onde tem uma pequena elevação que ele observou como um desafio para manusear o brinquedo, ele sentava no brinquedo e descia a elevação com o skate. Putun e Ipakéy também se interessaram por brincar no skate. Neste momento

Passarinho deixou de jogar bola com os primos e veio para perto dos colegas e chamou para ir para o quintal, mas o menino estava mais empolgado para brincar com o skate.

Passarinho: Vamos lá pra dentro, Tohõ?

Tohõ: Eu não! Lá no quintal não tem ladeirinha.

Pesquisadora: Eu realmente não observei uma ladeirinha igual a essa lá no quintal.

Tohõ: Eu disse que não tem.

Passarinho, Ipakéy e Putun foram para o quintal e avistaram um pé de acerola, que tinha frutas maduras e partiram a pegar frutas no pé, logo Tohõ deixou o skate em um canto e foi ao encontro dos colegas.

Passarinho pegou a bola e chamou Tohõ para jogar. As meninas os seguiram. Ficaram por alguns minutos brincando de futebol. Mas logo se desinteressaram e começaram outra brincadeira.

Ipakéy: Vamos apostar corrida?

Putun: Vamos!

Começaram a correr no quintal, no percurso, de aproximadamente, 20 metros. Ipakéy apresentava mais habilidade na corrida e sempre ganhava dos colegas. Passarinho começou a ficar frustrado.

Passarinho: Ah, você sempre ganha! (referiu-se a Ipakéy)

Ipakéy: Passarinho, é só você correr mais rápido!

Passarinho: Mas eu sou pequeno. (dentre os presentes na brincadeira, ele era o menor)

Tohõ: Eu corro rápido!

Pesquisadora: Passarinho, quem é maior, Tohõ ou Ipakéy?

Passarinho: Ipakéy.

Pesquisadora: Então, Tohõ é menor e corre muito rápido.

Ele voltou a brincar e todas as crianças dedicaram-se intensamente na corrida, mas em um determinado momento Putun escorregou na areia e caiu, ela ficou um pouco assustada, eu fui até ela e olhei seus joelhos, que estavam sujos de areia, lavei-os e ela percebeu que não tinha nenhum arranhão. As crianças se dispersaram com o acidente de Putun e foram explorar mais o quintal.

Ipakéy: Vamos olhar lá atrás (referia-se ao espaço localizado atrás da casa de Passarinho).

Tohõ: Vamos!

Putun: Vamos!

Passarinho seguiu as crianças. Foram olhando as plantas que havia no quintal, o pé de eugênia chamou a atenção delas.

Tohõ: Aqui tem pé de eugênia, igual ao da casa de Mainá (a professora).

Ipakéy: Foi bom aquele dia na casa da professora!

Eles se referiam a um passeio que foi realizado na casa da professora, planejado pela docente, onde ela mostrou a planta, o pé de eugênia e durante a visita as crianças comeram a fruta.

A avó de Passarinho estava torrando café no fogão de lenha, pouco depois, quando as sementes torradas estavam frias ela começou a pilar o café para fazer o pó em um pilão (peça artesanal feito com tronco de madeira com grandes orifícios nas extremidades). As crianças se aproximaram dela e disseram que o aroma estava muito agradável. Tohõ ficou curioso e a anciã deu às crianças um pouco das sementes de café torrado.

Passarinho: isso é café.

Tohõ: Minha mãe compra café no mercado. (Nota de campo: 43º dia)

A situação citada revela uma rica interação entre as crianças e o ambiente ao seu redor, evidenciando aspectos importantes do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, além do vínculo com o espaço físico e cultural.

Primeiramente, o cenário do quintal coletivo, com sua arborização e diversidade de árvores frutíferas, mostra um espaço de convivência comunitária, onde diferentes gerações e membros da família compartilham o ambiente. A ausência de cercas favorece a circulação livre e a interação espontânea, promovendo o fortalecimento dos laços familiares e comunitários, além de estimular o reconhecimento do espaço natural.

As atividades realizadas pelas crianças, tais como, brincadeiras com bola, reconhecimento do espaço, exploração do skate, corrida, coleta de frutas e exploração das plantas, demonstram uma interação ativa com o ambiente, que favorece o desenvolvimento motor, a curiosidade e a criatividade. A atividade do reconhecimento do espaço e a comparação com experiências anteriores, como o passeio à casa da professora, mostram o vínculo entre experiências passadas e o presente, fortalecendo a aprendizagem e a compreensão do seu território de pertencimento.

A brincadeira de corrida evidencia aspectos de socialização, competição saudável e reconhecimento de diferenças físicas e habilidades, como a menor estatura de Passarinho e a velocidade de Tohõ. A frustração de Passarinho e sua conversa com Ipakéy ilustram o desenvolvimento de habilidades emocionais, como lidar com frustrações, autoestima e compreensão das próprias limitações e potencialidades.

A situação do escorregamento de Putun, seu cuidado e a ação de lavar seus joelhos representam a importância do cuidado afetivo, da resolução de imprevistos e do reconhecimento de que acidentes fazem parte do brincar, contribuindo para o desenvolvimento da resiliência e da segurança emocional.

A exploração do espaço atrás da casa, com a observação do pé de “eugênia”, remete às experiências de conexão com elementos naturais, bem como às referências culturais, como o passeio na casa da professora e a menção ao café torrado, que trazem à tona o vínculo com a cultura local e o aprendizado contextualizado. O ato de ajudar a fazer café, desde a torragem até o pilão, promove a valorização da cultura e do trabalho manual tradicional, estimulando o reconhecimento de processos culturais e o respeito às tradições familiares. Por fim, a curiosidade de Tohõ ao experimentar o café torrado reforça o papel do ambiente familiar e cultural na formação do gosto, do conhecimento e da identidade das crianças.

Essa situação retrata uma experiência de aprendizagem significativa, onde o espaço físico, as atividades lúdicas, as interações sociais e as referências culturais se entrelaçam para promover o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo seus vínculos com a comunidade, a natureza e suas raízes culturais.

A circularidade das crianças indígenas refere-se ao padrão de mobilidade e interação que essas crianças apresentam em seus cotidianos, caracterizado por deslocamentos predominantemente próximos ao ambiente familiar e comunitário. Essa dinâmica está profundamente ligada às suas principais áreas de convivência, que, na maioria das vezes, incluem os quintais das suas casas e as ruas próximas às suas residências.

Os quintais, frequentemente considerados áreas de convivência e proteção, funcionam como espaços de socialização, brincadeiras e aprendizagem informal. Eles proporcionam às crianças indígenas uma oportunidade de contato com elementos naturais, como plantas, animais e o solo, fortalecendo a conexão com o ambiente natural e cultural de sua comunidade. Além disso, esses espaços estão integrados às atividades cotidianas, como o cuidado com hortas, a coleta de elementos da natureza ou a participação em tarefas familiares, o que reforça a circularidade de suas ações e o vínculo com sua cultura.

As ruas próximas às casas também desempenham papel fundamental nesse padrão de circulação, oferecendo espaço para brincadeiras, encontros com outras crianças e a exploração segura do ambiente próximo ao seu lar. Essa circulação próxima à residência reflete um modo de vida que valoriza a familiaridade com o espaço imediato, onde as crianças podem se movimentar livremente, desenvolver habilidades sociais e consolidar suas práticas culturais.

Essa configuração da circularidade das crianças pequenas indígenas Pataxó, participantes desta pesquisa, tem implicações importantes para a formação identitária e social das crianças indígenas, pois favorece a transmissão de conhecimentos tradicionais, o fortalecimento dos laços comunitários e a manutenção de práticas culturais específicas de seus povos. Além disso, essa proximidade ao ambiente familiar e comunitário contribui para a sensação de segurança e pertença, essenciais para o desenvolvimento saudável e integral das crianças.

A circularidade das crianças pequenas indígenas, centrada nos quintais e nas ruas próximas às suas casas, revela uma relação intrínseca com seu espaço de convivência, reforçando o vínculo com sua cultura, seu ambiente natural e suas comunidades. Essa dinâmica reflete modos de vida que priorizam a proximidade, a autonomia e a integração com

o entorno imediato, fundamentais para a preservação de suas identidades e tradições culturais.

Crianças pequenas e materialidades como agentes

Frequentemente, a agência das crianças é subestimada ou invisibilizada pela sociedade, que tende a ver as crianças como entidades passivas em vez de ativas na construção de suas próprias experiências. As crianças não são apenas receptoras passivas de educação e socialização, mas sim participantes ativas em suas vidas e ambientes sociais. Nessa perspectiva, concebe-se a importância de reconhecer suas vozes contribuições para o mundo ao seu redor. A forma como interagem, brincam e se engajam com os adultos e outros pares revela uma capacidade de tomar decisões, negociar significados e moldar suas próprias realidades.

A cultura e o contexto social na formação da agência infantil têm um papel central. Para Lancy (2012), a maneira como as crianças são tratadas e as oportunidades que lhes são oferecidas variam significativamente de uma cultura para outra. Em algumas sociedades, as crianças são encorajadas a explorar e experimentar, enquanto em outras podem ser mais restritas por normas sociais e expectativas. É preciso repensar as percepções comuns sobre as crianças e sua capacidade de agir no mundo. A reflexão da autora sobre a agência infantil, valoriza posições relacionadas a necessidade de criar espaços que celebrem e incentivem a participação ativa das crianças, reconhecendo-as como agentes independentes e criativos em suas próprias narrativas de vida. Essa mudança de perspectiva não apenas beneficia as crianças, mas também enriquece a sociedade como um todo, ao permitir que novas vozes e visões sejam ouvidas e consideradas.

Uma reflexão a partir de Charlotte Hardman (2001) propõe evocar uma mudança fundamental na forma como percebemos as crianças dentro do contexto educacional e social. Essa nova perspectiva desafia a visão tradicional que as via apenas como receptáculos passivos de conhecimento. Em vez disso, ela destaca a importância de reconhecer as crianças como agentes ativos e dignos de estudar, que têm suas próprias vozes, interesses e capacidades para influenciar o mundo ao seu redor.

A ideia de que as crianças são pessoas dignas de serem estudadas por conta própria, implica uma valorização de suas experiências e saberes, fomentando um ambiente em que

elas possam explorar, questionar e contribuir ativamente para seu aprendizado e para a sociedade. Essa mudança de percepção é crucial, pois promove um ambiente educacional mais inclusivo, onde as opiniões e ações das crianças são levadas em conta, e onde elas são incentivadas a se envolver em processos de decisão que as afetam diretamente.

Mayall (2002) enfatiza que as crianças não são apenas objetos de estudo, mas sim participantes sociais com a capacidade de impactar relacionamentos, decisões e contextos mais amplos. Essa agência infantil reflete uma complexidade nas interações sociais, onde as crianças, através de suas ações e escolhas, podem desafiar normas estabelecidas, influenciar dinâmicas familiares e escolares, e até mesmo contribuir para mudanças sociais mais amplas.

Uma abordagem que reconheça as crianças como agentes sociais e não meramente como receptores de educação oferece uma oportunidade valiosa para repensar práticas pedagógicas e políticas voltadas para a infância. Ao valorizar a voz (Marchi, 2018) e a ação das crianças, não apenas amplia o respeito à sua dignidade, como também prepara o caminho para um futuro onde elas possam ser protagonistas de suas próprias histórias e de suas comunidades. Essa mudança de paradigma é essencial para a construção de sociedades mais justas e equitativas, onde as contribuições de todos os indivíduos, independentemente da idade, são reconhecidas e valorizadas.

O debate sobre agência trouxe à tona questões significativas sobre o papel que as crianças desempenham em seu próprio desenvolvimento e socialização, algo que, como observamos, foi frequentemente subestimado na estrutura tradicional predominante. Se Giddens (1989) estava correto ao afirmar que existe uma interação entre estrutura e agência, então as crianças, assim como os adultos, podem ser vistas como participantes ativos na sociedade. Elas também podem ser reconhecidas como indivíduos que não apenas são moldados por essa sociedade, mas que também contribuem para sua dinâmica.

O que realmente introduziu as crianças na sociologia foi o esforço do coletivo em argumentar que elas exerciam agência, segundo Mayall (2002), um ator é alguém que realiza ações; um agente é alguém que realiza ações em conjunto com outras pessoas, e ao fazer isso, provoca eventos, contribuindo para processos mais amplos de reprodução social e cultural. Portanto, ao estudar as crianças como atores sociais, elas são vistas como “ativas na construção de suas próprias vidas” e levando existências que são “dignas de serem estudadas por si mesmas”, e não apenas pelo que podem revelar sobre o futuro ou o desenvolvimento da humanidade.

No entanto, seguindo a linha de pensamento de Mayall, ao considerar as crianças como agentes, é necessário reconhecê-las como desempenhando um papel “nas vidas das pessoas ao seu redor”, nas “sociedades em que habitam” e como formadoras “independentes de relações e culturas sociais”. Essa perspectiva oferece uma compreensão mais abrangente do que significa agir do que a noção de 'agência' sugere, constituindo assim o ponto de partida para muitos estudos contemporâneos sobre a vida cotidiana das crianças.

Segundo Mayall (2002), uma compreensão aprofundada sobre a agência das crianças pode ser alcançada através de uma análise crítica e realista da interação entre estrutura e agência, que valoriza a dimensão histórica da vida social. Ao enfatizar as continuidades presentes na estrutura social, que existem antes e após a perspectiva crítica individual, Mayall ressalta o potencial transformador das dinâmicas sociais que se manifestam em diversas relações sociais. Essas interações, que ocorrem entre indivíduos em diferentes posições sociais, podem, de forma não intencional (e, por vezes, intencional), modificar a estrutura social.

A crítica que aponta para a atribuição exclusiva da agência aos seres humanos reflete uma preocupação importante com as limitações dessa perspectiva. Nesse sentido, é necessário refletir sobre a importância da relação das crianças com as diferentes materialidades. Ao considerar apenas os agentes humanos como responsáveis por ações, decisões e mudanças, essa visão negligencia a complexidade de sistemas e entidades que também exercem influência ativa no mundo.

Essa abordagem antropocêntrica pode levar a uma compreensão incompleta do funcionamento de ecossistemas, tecnologias e até de processos sociais, onde objetos, algoritmos, animais e ambientes desempenham papéis que não podem ser reduzidos à mera passividade. Por exemplo, tecnologias autônomas, redes sociais e fenômenos ambientais demonstram que a agência pode estar distribuída de forma mais ampla e difusa do que simplesmente entre os seres humanos.

Ao questionar essa atribuição exclusiva, abre-se espaço para uma reflexão mais holística e interdependente, reconhecendo que a responsabilidade, a influência e a capacidade de transformação não pertencem apenas ao humano. Essa perspectiva convida a uma compreensão mais ética e sustentável das relações no mundo, valorizando a agência de todos os atores envolvidos, sejam eles humanos ou não humanos, promovendo uma visão mais integrada e equilibrada da nossa atuação no planeta.

É preciso refletir sobre as experiências das crianças em contextos interativos e relacionalmente dinâmicos. A ideia de que as subjetividades das crianças emergem por meio de suas interações com "outros corpos e matéria" ressalta a importância dos encontros e das relações na formação da identidade e da autoexpressão infantil.

O "novo materialismo" constitui uma vertente específica dentro do trabalho realizado na "virada ontológica" e serve para ilustrar como uma abordagem crítica à agência infantil, embora seletiva e cautelosa, pode enriquecer e revitalizar as investigações sobre a infância ao explorar a relação entre os estudos infantis e esse movimento. Essa corrente é bastante crítica em relação à "virada linguística", que costuma negligenciar o papel do material como elemento fundamental da existência. Além disso, promove uma perspectiva pós-humanista que questiona o excepcionalismo humano e critica dualismos como o da natureza versus cultura ou o humano versus o não-humano (Alaimo & Hekman, 2008; Barad, 2007; 2008; Coole & Frost, 2010; Grosz, 2008; Haraway, 1991; 1997; Hekman, 2010). A abordagem do "realismo agencial", desenvolvida por Karen Barad, oferece uma estrutura complexa e valiosa que pode impulsionar uma reavaliação de alguns princípios e pressupostos essenciais nos estudos da infância.

A mudança na perspectiva ontológica e seu compromisso com o que é considerado "real" nos levam a uma das questões centrais do campo: de que maneira as crianças são formadas? Uma análise mais aprofundada da realidade vivida pelas crianças, defendida por abordagens fundamentadas em conceitos ontológicos, abre novas possibilidades de investigação que consideram, além do aspecto humano, a diversidade de forças que interagem e moldam o que entendemos por "crianças" e "infância". Ao colocar as crianças em contextos de interações interdependentes e relacionais com "outros corpos e matérias" (Hultman e Lenz Taguchi, 2010, pp. 525, 531), é possível perceber como as subjetividades infantis surgem por meio dessa "intraatividade" com outros seres humanos e entidades não humanas, sem a necessidade de reivindicar uma essência ou autenticidade (Rautio, 2014, pp. 471-472).

A proposta de Hultman e Lenz Taguchi, ao enfatizar a "intraatividade", sugere que o desenvolvimento das crianças não é um processo isolado ou fixo, mas sim uma construção contínua que ocorre em um contexto de interações com o mundo ao seu redor. Essa perspectiva considera que as crianças não são apenas receptores passivos de experiências, mas participantes ativas que moldam e são moldadas por suas relações com outros seres humanos e com a matéria que as cerca.

A ênfase na ausência de necessidade de “reivindicar essência e autenticidade” desafia as noções tradicionais de identidade, que muitas vezes são vistas como estáticas ou pré-definidas. Em vez disso, a construção da subjetividade infantil é apresentada como um processo fluido e em constante mudança, onde as crianças são influenciadas por suas relações e contextos. Isso nos leva a repensar a maneira como vemos as crianças e suas experiências, reconhecendo-as como agentes ativos em sua própria formação.

A inclusão de “entidades não-humanas”, enquanto pontos de reflexões sobre a infância abre espaço para uma compreensão mais ampla das relações que as crianças estabelecem. Isso pode incluir desde objetos e materiais até espaços naturais, todos os quais têm o potencial de influenciar a forma como as crianças percebem o mundo e a si mesmas. Assim, adotar uma visão mais integrada e relacional da infância, onde as subjetividades emergem de um emaranhado de interações e relações, destacando a importância de criar ambientes que promovam essas trocas e experiências ricas. Essa abordagem não apenas enriquece nossa compreensão da infância, mas também nos desafia a repensar as práticas educacionais e sociais que envolvem as crianças.

A materialidade na infância indígena Pataxó

A importância dos artefatos na construção da identidade das crianças indígenas é fundamental para compreender como esses objetos representam e reforçam elementos culturais, sociais e espirituais de suas comunidades. Os artefatos, sejam eles: instrumentos, maracá, máscaras, roupas, brinquedos ou objetos ritualísticos, utensílios de madeira, cerâmicas, redes, lanças, arcos, flechas, cocar, colares de miçangas, inclusive os caminhos percorridos da aldeia para os rios, para os locais da caça, as roças e para outras aldeias, carregam em si a história, as tradições e os valores transmitidos de geração em geração. Para as crianças indígenas, esses artefatos não são apenas utilitários, mas símbolos de pertencimento, de conexão com suas raízes e de preservação de sua cultura.

Ao interagir com esses artefatos, as crianças aprendem sobre suas origens, suas mitologias, seus papéis sociais e suas práticas tradicionais. Essa vivência contribui para o fortalecimento de sua identidade étnica, promovendo um sentimento de orgulho e de continuidade cultural. Além disso, os artefatos funcionam como elementos de resistência

cultural frente às pressões de assimilação e às mudanças sociais que muitas comunidades indígenas enfrentam.

Fotografias 34 e 35: Artefatos da cultura indígena Pataxó – adornos.



Fonte: Elaboradas pela pesquisadora.

As fotografias 34 e 35 indicam a importância do estudo e da valorização dos artefatos indígenas na Escola Indígena Aldeia Velha, o qual torna-se fundamental para fortalecer a identidade cultural, promover o reconhecimento da história e das tradições do seu Povo, além de contribuir para o resgate da memória coletiva. Esses artefatos, representam o modo de vida, as crenças e as habilidades dos povos originários, permitindo que as crianças se conectem às suas raízes culturais. Ao valorizar esses patrimônios, a escola indígena promove o respeito à diversidade, incentiva o orgulho cultural e estimula a preservação das tradições para as futuras gerações e fortalece a identidade indígena na sociedade contemporânea.

Portanto, os artefatos desempenham um papel essencial na formação da identidade das crianças indígenas ao fornecerem referências concretas de sua cultura, promovendo a valorização de suas raízes e auxiliando na construção de uma consciência cultural sólida. Preservar e valorizar esses objetos é uma forma de assegurar a transmissão de sua história e de fortalecer sua identidade coletiva frente às adversidades do mundo contemporâneo. A importância dos artefatos culturais do Povo Pataxó relaciona-se com a própria construção étnica destes indígenas (incluindo os ornamentos nos corpos):

> Nos campos das expressões gráficas e plásticas, a criatividade estética do índio brasileiro se estende, além do corpo, à ornamentação da vivenda e dos objetos. Trata-se de uma reiteração de motivos e significados semânticos aplicados ao embelezamento da casa, da cerâmica, à estrutura dos tecidos e trançados, à pirogravura da superfície das cuias, à pintura dos utensílios de madeira e dos implementos de trabalho. Essa iconografia confere homogeneidade visual ao universo tribal que milita em favor da singularização étnica (Ribeiro, 1983, p. 155).

A rica criatividade estética dos povos indígenas brasileiros se manifesta, não apenas na expressão corporal, mas também na ornamentação de seus ambientes e objetos do cotidiano. Através de motivos repetitivos e símbolos de significado profundo, eles embelezam suas casas, cerâmicas, tecidos, cuias, utensílios de madeira e instrumentos de trabalho. Essa iconografia, além de conferir harmonia visual ao universo tribal, serve como uma forma de afirmar sua identidade étnica, reforçando a singularidade de cada povo indígena por meio de suas manifestações artísticas e culturais. Assim, a arte indígena não é apenas decorativa, mas também um elemento de resistência e afirmação cultural.

Fotografias 36 e 37: Artefato como elemento agentivo.



Fonte: Elaboradas pela pesquisadora.

A capacidade agentiva dos artefatos indígenas refere-se à sua habilidade de atuar como agentes ativos na configuração das experiências, conhecimentos e identidades das comunidades indígenas, especialmente das crianças. Esses artefatos não são meramente recursos passivos de sobrevivência, mas instrumentos que participam ativamente na socialização, na transmissão de valores culturais e na construção do senso de pertencimento.

A ideia de agency (Giddens, 1989; James, 2009; Lancy, 2012) (capacidade de agir) aplicada aos artefatos indica que estes possuem uma agência simbólica e prática, influenciando o modo como as crianças percebem o mundo e a si mesmas. Quando as crianças estão vestidas nas roupas e adornos ou utilizam o maracá na participação de eventos e cerimônias, conforme apresentados nas fotografias 36 e 37, onde estavam vestidas e adornadas para participarem dos jogos indígenas, tais situações transmitem ensinamentos que reforçam a cosmovisão indígena. Dessa forma, os artefatos funcionam como mediadores culturais, facilitando a internalização de valores e conhecimentos específicos do Povo Pataxó.

Alfred Gell (1998) amplia o conceito de agência para compreender os artefatos e sua conexão com as pessoas que os criam e utilizam. Nesse sentido, os artefatos podem ser vistos como agentes, uma vez que exercem influência direta na vida daqueles que os produzem e interagem com eles. Na antropologia, Lux Vidal (1992), uma das principais pesquisadoras no estudo de artefatos e pintura corporal indígena, possui uma vasta experiência investigando a pintura corporal e os objetos entre os Kayapó e outros povos indígenas.

Sob essa perspectiva, é importante analisar de que maneira ocorre a interação entre as pessoas e os objetos. Gell (1998) argumenta que existe uma relação entre os artefatos e os indivíduos, sendo que os artefatos influenciam os sujeitos que os criam ou com os quais mantêm contato. O autor define como agência a capacidade que esses artefatos possuem de impactar as ações humanas de diversas formas.

Como contraponto à ideia de agência, Tim Ingold propõe resgatar o conceito de "coisas". Segundo ele, a ênfase atual na agência material decorre de uma visão que reduz as coisas a meros objetos e as separa dos processos vitais. Para Ingold (2012), diferentemente dos objetos, que são considerados criações humanas com funções utilitárias, as coisas estão em constante relacionamento, assemelhando-se a fios entrelaçados que estão em crescimento e movimento contínuos. Assim, as coisas possuem vida própria; elas não são simplesmente criadas, mas surgem espontaneamente, acontecendo independentemente do controle humano ou de fronteiras definidas.

A relação entre os artefatos indígenas e a construção da identidade das crianças é fundamental. Desde cedo, as crianças interagem com esses objetos, que carregam significados históricos, sociais e espirituais. Essas interações contribuem para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade, para a compreensão de seu lugar no mundo e para a preservação de suas tradições. Além disso, os artefatos ajudam a reforçar a continuidade cultural, transmitindo conhecimentos de geração em geração e consolidando uma identidade indígena que resiste às pressões de assimilação cultural e globalização.

A capacidade agentiva dos artefatos indígenas evidencia que eles não apenas representam a cultura, mas também participam ativamente na formação da subjetividade infantil, influenciando a maneira como as crianças percebem a si mesmas e seu ambiente social. Assim, compreender essa dinâmica é essencial para promover o reconhecimento, a valorização e a preservação das expressões culturais indígenas, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades e a valorização de suas formas de ser e estar no mundo.

A utilização dos artefatos também apresenta uma dimensão artística das sociedades indígenas, a qual não se fundamenta na noção convencional de "beleza", como ocorre na nossa tradição filosófica ocidental, mas sim na funcionalidade dos objetos, imagens e formas artísticas. Para que sejam considerados completos e "belos", esses objetos e corpos precisam desempenhar um papel efetivo na sua finalidade.

Os corpos indígenas são, portanto, importante suportes artísticos para os grafismos e diversos artefatos de cada sociedade indígena brasileira. Lux Vidal e Aracy Silva (2000) nos fala sobre a utilização do corpo como suporte nas culturas indígenas brasileiras:

> […] a importância, nas sociedades indígenas da Amazônia tropical, daquilo que passou a ser chamado de "corporalidade" como ponto de referência para o estudo dessas sociedades. No decorrer dos anos [19]70, firmou-se cada vez mais a ideia de "o corpo é uma matriz de símbolos e um objeto de pensamento. Na maioria das sociedades indígenas do Brasil, essa matriz ocupa posição organizadora central. A fabricação, decoração, transformação e destruição dos corpos são temas em torno dos quais giram as mitologias, a vida cerimonial e a organização social" (Vidal & Silva, 2000, pp. 283-4).

Segundo Gell (2001), a beleza não constitui, necessariamente, o aspecto central na criação de um artefato; o que realmente importa é o seu significado. Há uma relação entre a técnica utilizada, a transformação promovida pelo artista e a capacidade de fascínio que um objeto de arte pode exercer. A beleza, portanto, não é o foco principal na produção de um artefato e, sim, o seu significado. Existe uma interrelação entre a técnica, a transformação realizada pelo artista e o poder de fascinação exercido por um objeto de arte.

Els Lagrou (2007) conduziu estudos acerca da pintura corporal e da fabricação de artefatos entre os Kaxinawá, contribuindo de maneira significativa para a compreensão dos objetos e das pinturas corporais indígenas, bem como de sua conexão com as manifestações artísticas. Lúcia Van Velthen destaca a estética da "arte Wayana", que incorpora aspectos marcantes de habilidade humana e sobrenatural. Para esse povo, o conceito de beleza também envolve elementos aterrorizantes (Velthen, 2003).

A avaliação de valor não se encontra, necessariamente, nos aspectos geralmente considerados como padrões estéticos nativos; pelo contrário, ela pode estar concentrada, temporariamente, na sua distorção momentânea. "A lição metodológica tirada desta constatação é a impossibilidade de isolar a forma do sentido e o sentido da capacidade agentiva; o sentido e efeito de imagens e artefatos mudam conforme o contexto em que estes se inserem (Lagrou, 2009, p.31). A partir desse exemplo, percebemos que a "eficácia da arte" reside na capacidade de ação que a forma, as imagens e os objetos possuem. A forma não precisa ser bela nem representar uma realidade além de si mesma; ela atua no mundo à sua maneira e provoca efeitos. Assim, ela contribui para a construção da cosmovisão indígena. Portanto, como nos diz Lagrou, os artefatos indígenas, na sua dimensão artística auxiliam na formação e compreensão do mundo indígena. E é nesse contexto que as crianças estão inseridas.

Fotografias 38 e 39: Artefatos da cultura indígena Pataxó – zarabatana, arco e flecha.





Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O campo da antropologia, por meio da etnologia, foi um dos primeiros a direcionar análises estéticas e culturais relativas aos significados dos artefatos. As fotografias 38 e 39, remetem ao uso dos artefatos zarabatana, arco e flecha.

Franz Boas (2015) reflete sobre esses objetos, associando sua materialidade à cultura e destacando a importância de estudar os artefatos considerando sua localização e a perspectiva dos próprios nativos. Já Claude Lévi-Strauss (2011), durante suas viagens e pesquisas no Brasil, coletou artefatos, fotografou corpos adornados com pinturas e objetos, e relacionou esses elementos aos mitos e à cosmologia de povos como os Kadiweu, Nambiquara e Bororo.

Damas, ao estudar o Povo indígena Tapirapé (2018) afirma que:

> O ato de criar entre os Tapirapé faz conexão com os rituais, os mitos e o cotidiano, com a natureza e a cultura, o mundo dos mortos e dos vivos, os espíritos e os xamãs. É no embate ou no encontro dessas dimensões que os artefatos mostram sua importância fundamental para manutenção da socialidade Tapirapé. (Damas, 2018, p. 152).

Isto significa que, ao produzir um artefato, o produtor também produz relações. Esses artefatos além de servirem para enfeitar, para pacificar os espíritos são, por sua vez, objetos de troca entre membros da aldeia e com pessoas não Tapirapé.

Compreende-se que os objetos produzidos pelos seres humanos não são apenas itens funcionais ou decorativos, mas também carregam consigo significados profundos sobre a cultura de quem os criou. Ao observar um artefato, podemos deduzir aspectos sobre a sociedade que o produziu, como suas tradições, valores e organização social, pois cada povo desenvolve técnicas específicas de fabricação que refletem seu conhecimento e habilidades. Além disso, esses objetos frequentemente expressam a visão de mundo, as crenças e a cosmologia daquele povo, revelando como eles interpretam o universo, seus deuses, seus rituais e sua relação com o ambiente. Assim, um artefato é uma janela para o universo cultural de uma comunidade, contendo pistas sobre sua história, suas técnicas e sua maneira de compreender o mundo ao seu redor, portanto, quando se vê um artefato, está-se vendo um povo, uma técnica e uma cosmologia. Conforme fica demonstrado no excerto abaixo.

> Hoje a visita foi na casa de Kãbará. A mãe dele já sabia que iriamos visitá-los, pois nos encontramos com ela no dia anterior, na casa da família de Tubarão Megalothon.
>
> Ao chegarmos Kãbará logo veio mostrando um balde pequeno, com água e alguns peixinhos vivos.
>
> Pesquisadora: De quem são esses peixinhos?
>
> Kãbará: É meu! Eu que pesquei na lagoa.
>
> Pesquisadora: Onde fica a lagoa, onde você pescou?
>
> Kãbará: Alí.
>
> Kãbará aponta para fora do quintal, onde haviam algumas poças no meio da estrada com água bastante escuras, eu havia passado por elas antes de chegar na casa dele. A mãe de Kãbará me explicou que há rio e mangue próximo da casa e quando chove, o rio sobe e toda a estrada vira um rio. Quando para a chuva, o rio seca e fica algumas poças de água com muitos filhotes de peixe dentro.

Pesquisadora: Então é ali que você pesca?

Kãbará: Pesco com o Jereré.

Pesquisadora: Cadê o Jereré?

Kãbará corre para dentro de casa e volta com o jereré para me mostrar.

Jereré é um artefato que a família utiliza na pesca, é produzido com uma mangueira, em forma de arco e uma tela bem fina, formando uma cesta. A mãe disse que as vezes tem que esconder o jereré, para que ele não fique tanto tempo exposto ao sol, pescando os filhotes de peixe.

Pesquisadora: Você pescou esses peixinhos hoje?

Kãbará: Pesquei, mas tem mais lá, você quer ver?

Ele aponta para o fundo do quintal.

Pesquisadora: Quero! Me mostra.

Kãbará sai correndo, me chamando para ir com ele. No fundo do quintal ele me mostra outros peixinhos que ele pescou, dias atrás. Os peixes estavam em uma geladeira velha, que virou um grande aquário. (Nota de campo: 38º dia)

A situação narrada revela vários aspectos importantes sobre a relação da comunidade indígena com seu ambiente natural, suas práticas de pesca e suas formas de convivência com os recursos disponíveis na aldeia. A seguir, uma interpretação detalhada desse momento.

Kãbará demonstra um conhecimento profundo do seu ambiente imediato. Ele identifica a lagoa como o local onde pesca e reconhece as áreas de água temporária formadas pelas chuvas, como as poças na estrada, que funcionam como pequenos habitats de peixes. Essa compreensão mostra uma relação de convivência e observação contínua com o ecossistema local, onde o ambiente natural fornece recursos de forma sazonal e variável.

A utilização do jereré, um artefato artesanal feito com materiais disponíveis na região, evidencia uma prática de pesca tradicional e sustentável. O fato de que ele é produzido com componentes simples, como uma mangueira e uma tela fina, demonstra uma conexão com os recursos locais e uma técnica que é passada de geração em geração.

A interação entre Kãbará e os elementos materiais revela uma transmissão de conhecimentos tradicionais, onde a criança demonstra seu entendimento do ambiente e suas práticas de pesca. A narrativa evidencia a importância do aprendizado informal e da vivência diária na transmissão cultural, reforçando a identidade indígena e seu modo de vida.

Tais situações ilustram uma comunidade que mantém uma relação próxima e respeitosa com o ambiente natural, utilizando conhecimentos tradicionais e técnicas artesanais para aproveitar os recursos de forma sustentável. Essa interação revela uma cultura de convivência, cuidado e valorização do ambiente, essencial para a preservação de suas práticas e do ecossistema local.

Fotografias 40, 41 e 42: Materialidades: a lagoa, o jereré e o peixe.



Fonte: Elaboradas pela pesquisadora.

Chegamos, eu e Ipakéy, na casa de Kãbará e fomos recebidas por sua mãe. Quando Kãbará nos viu demonstrou alegria e logo quis me mostrar os peixes do seu aquário feito com uma geladeira velha, colocada no seu quintal. O qual tem aproximadamente 1.000 m² e a casa está localizada no centro do local. Enquanto estávamos lá ele explorou vários cantos do terreno. Durante a tarde há sombra na parte da frente do terreno, o que favoreceu a exploração maior dele nesta parte e foi onde eu fiquei enquanto conversava com ele. A maior parte da vegetação é nativa, com árvores altas

e vegetação rasteira. A mãe de Kãbará contou que apareceu uma cobra ontem no quintal. Disse que todos ficaram assustados pois, ela apareceu no lugar onde seu filho gosta de brincar. Kãbará não se interessou muito pelo assunto da cobra, o que ele queria mesmo era me mostrar os peixes. Ele disse que achou um bagre morto. Ele me mostrou os peixes no aquário de geladeira, depois me mostrou o peixe morto.

Pesquisadora: o aconteceu com o peixe? (me referi ao bagre morto)

Kãbará: Ele tá "morrido".

Pesquisadora: Como foi que ele morreu?

Kãbará: Não sei.

Pesquisadora: Quando você encontrou, ele já estava morto?

Kãbará: Ele tava lá na lagoa. Ele tava morrido.

Pesquisadora: O que você acha que aconteceu?

Kãbará: Ele tava sozinho, aí ele morreu.

Kãbará estava inquieto em relação ao bagre morto, ele o pegou e saiu correndo para a perto da lagoa.

Pesquisadora: O que você vai fazer com o peixe?

Kãbará: Ele tá "morrido", vou botar na lagoa, pra ele viver de novo.

Pesquisadora: Será que ele vai conseguir viver de novo?

Kãbará: Vai, por que os amiguinhos dele tá lá. Ele não vai ficar sozinho.

Ele passou vários minutos na tentativa de reviver o bagre morto, até que desistiu.

Pesquisadora: O que aconteceu com o peixe morto? Ele viveu de novo?

Kãbará: Ainda não. Deixa ele lá, depois ele vai viver de novo.

Kãbará tomou várias providencias para reviver o peixe: colocar terra na água, colocar o peixe no reservatório de água da família, colocar de volta na lagoa para ele ficar com

os amigos dele. Depois Kãbará me mostrou um caranguejo. Ele disse que foi seu pai que o pegou no mangue. O animal estava dentro de um pequeno balde com um pouco de água. Kãbará dizia todo o tempo que ele estava vivo e que estava se mexendo, mas o recipiente era pequeno para o animal de locomover, então ele pegou outro balde e transferiu o bicho para o outro balde. Kãbará queria ter certeza que ele estava se mexendo, que ele estava vivo. Ipakéy e Kãbará discutiam sobre o que fazer para alimentar o caranguejo. A mãe de Kãbará disse que ele come folha, então colocaram algumas folhas na água. Indiara disse que ele vive no mangue, que lá tem lama então tinha que colocar terra na água para ficar com lama igual no mangue, assim o fizeram. (Nota de campo: 41º dia)

A situação descrita revela aspectos importantes da relação de Kãbará com seu ambiente natural, assim como suas concepções e formas de lidar com os elementos da sua cultura e do seu cotidiano. Kãbará demonstra um forte vínculo com os animais do seu entorno, como peixes, o bagre e o caranguejo. Sua familiaridade com esses seres e sua tentativa de "revivê-los" refletem uma compreensão sensível do ciclo de vida, ainda que de uma forma que mistura elementos culturais e uma visão de esperança ou magia, como a crença de que o peixe morto pode voltar a viver.

A ideia de que o peixe "vai viver de novo" ao colocá-lo na lagoa, junto com seus amigos, revela uma visão de mundo que incorpora esperança, continuidade da vida e uma relação de reciprocidade com os seres vivos. Essa compreensão se relaciona à concepções tradicionais indígenas de que os seres vivos têm uma conexão espiritual ou uma continuidade que transcende a morte física, ou ainda uma crença na possibilidade de cura e renovação através de práticas cotidianas.

Kãbará aceita o fato de que o peixe está morto, mas também demonstra esperança de que ele possa retornar à vida. Essa postura indica uma compreensão do ciclo natural, que pode não ser vista como uma separação definitiva, mas como uma transformação. Sua tentativa de reanimar o peixe é uma expressão de esperança e de uma relação afetiva com os animais,

além de refletir uma forma de lidar com a morte que não é necessariamente de medo, mas de continuidade e reconstrução.

As ações de Kãbará e Ipakéy, como colocar terra na água, transferir o caranguejo para um recipiente maior e tentar reviver o peixe, mostram uma preocupação prática e afetiva de cuidar dos seres vivos, de tentar mantê-los em condições semelhantes às do seu habitat natural. Essas ações indicam um entendimento intuitivo de que o ambiente, como o mangue, com lama e água, é importante para a sobrevivência dos animais, mesmo que essas ações sejam mais baseadas na experiência empírica do que em conhecimentos científicos formais.

A troca de informações entre Kãbará, Ipakéy e a mãe, assim como a forma como Kãbará relata suas ações, revela uma cultura na qual o conhecimento é transmitido por meio da experiência direta, do relato oral e da interação com o ambiente. A narrativa demonstra uma compreensão do mundo que integra elementos espirituais, práticos e afetivos, próprios de uma cultura indígena que valoriza a relação harmoniosa com a natureza.

Essa situação evidencia uma visão de mundo na qual os seres humanos e não-humanos estão interligados, onde a esperança de renovação, o cuidado com os animais e o entendimento do ambiente natural fazem parte do cotidiano de Kãbará. Essa narrativa reforça a importância de valorizar e compreender as formas de conhecimento e relação com o mundo natural presentes nas culturas indígenas, que incluem cultura, espiritualidade e uma forte conexão afetiva com o ambiente e seus seres.

A relação das crianças indígenas com os elementos da natureza ocorre no seu cotidiano e faz parte da produção de cultura infantil, pois está caracterizado por uma série de elementos que valorizam a infância e promovem o desenvolvimento saudável das crianças. Na convivência em comunidade a cultura indígena enfatiza a importância das materialidades nas vivências das crianças e na construção de sua infância.

Na produção das culturas infantis das crianças indígenas a materialidade constitui-se em um elemento central: forma e matéria, símbolo e sensorialidade são elementos co-constitutivos da experiência. Amparada pela perspectiva dos estudos da cultura material Tilley et al. (2006, p. 1) afirma que a "[…] materialidade é uma dimensão integral da cultura, e de que há dimensões da existência social que não podem ser compreendidas sem ela.", isto significa reconhecer que as crianças atuam sobre as pessoas, mas também sobre os seres não-humanos e outros elementos da natureza, de forma a assumir que a matéria produz sensações, pensamentos, subjetividades.

Compreender também que a materialidade se apresenta enquanto um elemento indelével da sociabilidade, pois atuamos sobre e com emaranhados materiais-semióticos (Spyrou, 2019), suscita novos questionamentos e complexifica a questão acerca das diferentes formas de desenvolverem as brincadeiras, bem como todos os elementos presentes nos contextos de ludicidade.

Fotografias 43 e 44: Materialidade: o ingazeiro.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Cheguei na casa de Ẽháy, e no local estavam, o menino, uma menina, a mãe e outra parente. A mãe me recebeu em uma varanda, onde conversamos um pouco. Relembrei a ela sobre a pesquisa e expliquei o motivo de estar ali. Ẽháy estava brincando com outra criança, vizinha da família, no quintal. Havia no local muitas árvores e também uma bancada de madeira onde ele desafiava a si mesmo, subindo, a fim de alcançar um galho alto de um ingazeiro. Ele e a amiga brincavam e se desafiavam a subir em galhos altos a fim de pegar ingá para comer.

A amiga dele me pediu para segurar um galho para que ela pudesse colher algumas frutas da árvore. Perguntei a Ẽháy se ele gostava de ingá.

Ẽháy: Eu gosto de ingá. É gostoso, sim!

Pesquisadora: É você mesmo que colhe os ingás quando quer comer?

Ẽháy: É! Eu subo e fico no pé, comendo ingá.

Pesquisadora: Você sabe mesmo subir no pé de ingá!

Ẽháy: Eu sei. Eu já aprendi, faz tempo! Eu subo alto e gosto de ficar lá em cima, comendo ingá! (Nota de campo: 38º dia)

As fotografias 43 e 44 demonstram Ẽháy em situação de grande aproximação com os elementos da natureza ao seu redor, para ele, subir em uma árvore alta apresenta a oportunidade de torna-se uma criança destemida, sem medo de subir e descer. Além de demonstrar destreza para permanecer no alto da árvore pelo tempo que quisesse ficar lá, sua maior satisfação era comer a fruta no alto do ingazeiro.

A relação das crianças indígenas com os elementos da natureza é fundamental para o fortalecimento de sua identidade cultural, seu desenvolvimento integral e a preservação do meio ambiente. Para as comunidades indígenas, a natureza não é apenas um cenário ao redor, mas uma fonte de vida, sabedoria e conexão espiritual. As crianças aprendem desde cedo a valorizar e respeitar os rios, as florestas, os animais e os elementos do clima, compreendendo que tudo está interligado e que suas ações podem afetar esse delicado equilíbrio.

Essa convivência estreita com a natureza promove o desenvolvimento de habilidades práticas, como o manejo sustentável dos recursos, além de fortalecer o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva. Através de rituais, histórias e ensinamentos tradicionais, as crianças assimilam conhecimentos ancestrais que transmitem a importância de cuidar do meio ambiente, garantindo a continuidade de suas culturas e a sustentabilidade de seus territórios.

Além disso, essa relação fomenta o respeito à diversidade e à harmonia com o mundo natural, valores essenciais para a preservação ambiental em um contexto global de crise ecológica. Ao aprenderem com os elementos da natureza, as crianças indígenas fortalecem sua conexão com suas raízes, contribuindo para a conservação de seus territórios e para a transmissão de um legado de respeito, equilíbrio e sustentabilidade às futuras gerações.

A relação das crianças com elementos da natureza, desenvolvida através das brincadeiras proporcionam às crianças indígenas o divertimento, o lúdico, a construção de sua

subjetividade e para além, uma apropriação do território indígena e sua preservação. Uma relação que se inscreve em uma perspectiva de respeito a todos os seres, os humanos e não-humanos. Tais elementos estão presentes na cultura infantil indígena, nas culturas de pares mas, também nas relações de transmissão da cultura indígena entre adultos e crianças de forma intergeracional e são potencializados pelo envolvimento das crianças com as diferentes materialidades na Aldeia Velha.

Fotografias 45 e 46: Materialidades: brinquedos industrializados.



Fonte: Elaboradas pela pesquisadora.

Os produtos industriais e plastificados, conforme apresentado nas fotografias 45 e 46 representam questões marcantes nos materiais destinados às crianças. Essas materialidades, o carrinho de plástico e a bicicleta, refletem um processo de globalização da infância, uma infância padronizada que leva ao silenciamento e à invisibilidade dos saberes locais, bem como interfere na relação específica com a natureza. Cosmologias africanas ou indígenas, que possuem uma forte conexão com o meio natural, acabam sendo colonizadas e distanciadas dos contextos educativos dessas crianças. Tais materialidades presentes no universo das crianças indígenas evidenciam esse fenômeno global de padronização da infância e a supressão das diferenças, além de tornar evidente sua relação com processos que produzem

e perpetuam desigualdades. Manuel Sarmento (2003) ao falar sobre os produtos culturais para a infância destaca que:

> Não obstante, importa sublinhar que este esforço normalizador e homogeneizador, se tem efectivas consequências na criação de uma infância global (Sarmento, 2001b), não anula – antes potencia – desigualdades inerentes à condição social, ao género, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence. Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea. (Sarmento, 2003, p. 6)

A interação entre os processos globais e locais gera situações específicas, que podem ser chamadas de glocais devido às reinterpretações realizadas pelos atores sociais. Nessas situações, é possível observar o desenvolvimento de uma produção simbólica por parte das crianças. O uso da bicicleta por Ẽháy, apresentada na fotografia 46 representa uma prática que promove o desenvolvimento físico, cognitivo e social, além de incentivar a autonomia e a interação com o ambiente. Sob uma perspectiva lúdica, mas também funcional, a bicicleta não é apenas um meio de transporte, mas também um instrumento que favorece o aprendizado motor, a criatividade e a sua autonomia, contribuindo para sua formação integral.

Do ponto de vista funcional, a bicicleta atua como um meio de transporte eficiente, acessível e sustentável, permitindo à alguns familiares das crianças (conforme já mencionado anteriormente) deslocarem-se de forma autônoma em diferentes contextos, seja para ir à escola, visitar amigos ou participar de atividades recreativas, elas são usadas frequentemente também por várias crianças da aldeia. Na dimensão lúdica, o uso da bicicleta oferece uma experiência de diversão, aventura e descoberta do ambiente. A prática de pedalar estimula a criatividade, ao permitir que as crianças explorem diferentes percursos, enfrentem obstáculos e criem suas próprias brincadeiras relacionadas ao movimento. Além disso, o ato de pedalar muitas vezes é associado à sensação de liberdade, felicidade e bem-estar, fatores que fortalecem a motivação para continuar utilizando a bicicleta. Esses materiais passam por transformações e são apresentados às crianças como convites à criação e à exploração.

Ao considerar a lógica binária e a visão de pontos opostos em uma escala, as categorias de local e global tendem a ocultar a dinâmica do espaço. No entanto, ao reconhecer a relação

de “o global no local” e “o local no global” (Hanson et al., 2018, p. 273, nossa tradução), abre-se espaço para abordar questões estruturais amplas e suas repercussões na vida das crianças. Sarah Holloway e Gill Valentine (2007) também destacam a importância de superar o binarismo entre esses conceitos, afirmando que “a nossa compreensão dos processos ‘globais’ se aprofunda ao estudar os mundos ‘locais’ das crianças, enquanto nossa apreciação dos mundos “locais” é enriquecida pela análise das influências “globais” (Holloway & Valentine, 2007, p. 769, nossa tradução). Nesse sentido, essas categorias funcionam como campos relacionais, instáveis e presentes no cotidiano, possibilitando a elaboração de chaves teóricas que se articulam por meio de novas terminologias.

São práticas materiais-simbólicas que produzem as crianças indígenas, enquanto categoria intrageracional e que se tornam instrumentos para a produção de suas subjetividades. As crianças não existem, enquanto categoria, sem a cultura material que as envolve. Do mesmo modo, as interações construídas entre as crianças indígenas e o território de pertencimento se estabelecem a partir do encontro de seus corpos com as coisas que lhes são apresentadas e que, na Aldeia Velha, se apresentam como forma de construção da identidade étnica e no fortalecimento da noção de pertencimento da cultura indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seção destinada às considerações finais deve, na nossa opinião, destacar a importância dos principais aspectos abordados neste estudo e relacioná-los com nossas questões essenciais, bem como com nossos propósitos e objetivos. A formação das crianças indígenas, tanto no âmbito escolar quanto no comunitário, constitui um processo complexo e multifacetado, que envolve a integração de conhecimentos, culturas e metodologias pedagógicas distintas. Essa educação busca valorizar e preservar a diversidade cultural dos povos indígenas, promovendo o reconhecimento de suas identidades e tradições enquanto dialoga com os saberes e métodos do sistema educacional formal. Nesse sentido, apresentou-se como objetivo geral: analisar as experiências das crianças indígenas da etnia Pataxó vividas no contexto da educação escolar indígena e comunidade, considerando as ações cotidianas como um caminho para o conhecimento da condição social, cultural e geracional das crianças indígenas; e os específicos foram: analisar a forma como as crianças indígenas experienciam as práticas sociais e culturais, de forma lúdica, relacionadas à infância que estão além das normas ocidentais em um mundo globalizado; descrever as ações cotidianas realizadas pelas crianças Pataxó na escola e na comunidade, analisando como essas práticas favorecem o entendimento de suas condições sociais, culturais e geracionais; e compreender a influência das materialidades, referentes a cultura indígena Pataxó para produção das culturas infantis.

No contexto escolar, a educação indígena visa oferecer às crianças ações educativas que assegurem o direito à aprendizagem em ambientes que respeitem e integrem as línguas, culturas e modos de vida dessas comunidades. Para isso, utiliza-se um currículo específico, elaborado de modo a incorporar histórias, línguas, tradições e conhecimentos ancestrais, incluindo disciplinas tradicionais que abordam temas relacionados à cosmologia indígena, práticas de manejo sustentável e saberes locais. Por sua vez, a educação comunitária indígena valoriza as práticas de ensino que ocorrem fora do ambiente escolar formal. Essas práticas, frequentemente informais, estão profundamente enraizadas nas tradições e no cotidiano das comunidades. São espaços onde conhecimentos e práticas tradicionais são transmitidos de geração em geração, incluindo atividades como o cultivo, rituais, mitos, histórias e conhecimentos relacionados à natureza.

A proposta conceitual desta investigação ancora-se nos pressupostos da Sociologia da Infância, contudo, considera a importância dos conhecimentos produzidos por outros campos dos Estudos Sociais da Infância em uma perspectiva interdisciplinar. Assim, estabeleceu-se um diálogo com a Antropologia da Criança.

A Sociologia da Infância é um campo acadêmico que aprimora os estudos sobre as crianças ao destacar a importância de entender a infância como uma construção social e cultural. Essa perspectiva reconhece que as crianças não são apenas objetos de pesquisa, mas também sujeitos ativos que vivenciam e influenciam suas realidades. Ao explorar como diferentes contextos sociais, econômicos e culturais moldam as experiências infantis, a Sociologia da Infância ajuda a desmistificar estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais abrangente e respeitosa das crianças.

Além disso, essa área de estudo analisa as relações de poder presentes na infância, levando em consideração fatores como classe social, gênero e etnia, que afetam as oportunidades e os obstáculos enfrentados pelas crianças. Dessa forma, os estudos sociológicos sobre a infância apoiam a defesa dos direitos das crianças e contribuem para a formulação de políticas públicas que assegurem sua proteção e desenvolvimento integral. Assim, a Sociologia da Infância não apenas amplia a compreensão do que significa ser criança, mas também valoriza a voz e a capacidade de ação das crianças, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para compreender sociologicamente a infância enquanto categoria geracional e constante, é necessário considerá-la como uma categoria estrutural, similar à idade adulta ou à velhice. Segundo Qvortrup (2010), uma categoria estrutural é definida por um conjunto de parâmetros sociais, econômicos, políticos, culturais, tecnológicos, ideológicos e discursivos que refletem as ideias e ideologias acerca das crianças e da infância. Nessa perspectiva, a infância constitui um espaço social em que as crianças vivem, que está em constante transformação, assim como a idade adulta e a velhice também evoluem. Contudo, a infância permanece enquanto categoria estrutural, independentemente das mudanças temporais. Em termos estruturais, ela não é transitória ou apenas um período passageiro; ela tem permanência porque, sendo uma categoria estrutural, toda criança passará por ela. Quando essa criança crescer e atingir a idade adulta, a sua passagem pela infância terá se encerrado, mas, enquanto categoria, a infância continua a existir para acolher novas gerações de crianças.

Em uma perspectiva antropológica, a análise crítica das primeiras produções acadêmicas sobre as crianças marcou o início do debate nesta área. Charlotte Hardman (2001) afirma de forma contundente que existe uma dimensão específica da criança e que é fundamental ultrapassar a visão comum de que ela seja apenas um recipiente passivo dos ensinamentos transmitidos pelos adultos. Ela também defende que as crianças constituem um grupo social que deve ser estudado de maneira particular, e não apenas como extensão de outros grupos. Toren (1993) argumenta que o olhar do antropólogo não deve negligenciar o que as próprias crianças podem revelar. Observar e escutar as crianças permite perceber aspectos frequentemente invisíveis para os adultos. Para compreender de forma abrangente as relações entre adultos e crianças, é necessário incluir as crianças nas investigações, entendendo como elas percebem essas relações (Toren, 1999). No entanto, há obstáculos para a antropologia da criança e da infância, especialmente no que diz respeito aos estudos com crianças indígenas.

Segundo Cohn (2019), enquanto anteriormente as crianças eram vistas como figurantes ou marginais na pesquisa antropológica, atualmente o campo está consolidado, apresentando um repertório bastante complexo de contribuições. As investigações revelam que as formas de infância variam de acordo com cada contexto etnográfico, e que uma variedade de modelos analíticos, temas e questões deve ser mobilizada para compreender essas realidades. Estes modelos enriquecem tanto a antropologia quanto a etnologia, proporcionando meios privilegiados de revelar a diversidade dos modos de vida no mundo, especialmente na etnologia indígena. Com o uso de recursos metodológicos etnográficos e na perspectiva da antropologia da criança, consolida-se um campo de pesquisa que reconhece a criança como interlocutora legítima nas investigações. Contudo, Cohn (2021) afirma que a etnologia indígena carece de mais conhecimentos sobre as crianças e sobre o que elas revelam dos seus mundos sociais e culturais, considerando a diversidade a partir de um grande quantitativo de etnias indígenas existentes no Brasil.

Nas últimas décadas, o avanço das pesquisas antropológicas no Brasil tem revelado, por meio de suas etnografias, as diversas formas de ser criança em diferentes contextos (Cohn, 2005; Nunes, 1999; Silva, 1987; Silva et al., 2002). A partir da antropologia da criança, tem-se demonstrado que as crianças são seres sociais completos e produtores de cultura, o que amplia o debate e a crítica à socialização das crianças indígenas. Cohn (2013) propõe uma visão de criança como agente social pleno em uma sociedade que é fundamentalmente humana;

assim, defende que as pesquisas devem partir das concepções de infância como ponto de partida, evitando uma visão universalista de criança que, na prática, não corresponde às diversidades existentes.

Neste estudo, buscou-se analisar algumas das tensões presentes nas discussões relacionadas às crianças indígenas de forma interseccional, levando em conta diferentes formas de subordinação na sociedade que afetam os povos originários. A interseccionalidade (Crenshaw, 1989) é uma teoria que surge da análise das múltiplas identidades e experiências que uma pessoa pode possuir, levando em consideração fatores como raça, gênero, classe, etnia, sexualidade e outros, e como esses elementos se entrelaçam e influenciam suas vivências individuais e coletivas. No âmbito dos estudos sobre crianças indígenas, essa abordagem é essencial para uma compreensão mais aprofundada e enriquecida das realidades enfrentadas por esses grupos.

Refletir sobre a interseccionalidade nesse contexto implica considerar as diferentes camadas de identidade e opressão que essas crianças podem vivenciar. Assim, uma criança indígena pode ser afetada não apenas por sua etnia, mas também por questões de gênero, classe social, localização geográfica e pela situação política e econômica do país em que reside. Essa diversidade de fatores molda suas experiências e desafios cotidianos.

Com o propósito de alcançar o objetivo proposto esta pesquisa foi realizada a partir de uma orientação etnográfica. Para que essa etnografia com crianças fosse desenvolvida de forma coerente com o tema, foi necessária uma descrição minuciosa de quem são os sujeitos da pesquisa, sua idade, gênero, raça, classe social e a localização geográfica: a Terra indígena, enquanto um território de pertencimento dos *kitok* (crianças).

Nesta pesquisa, a infância e a criança são vistas como conceitos fluidos, ambíguos e ambivalentes, o que implica dificuldades de normatização, levando à questionabilidade dos significados atribuídos por diferentes áreas do conhecimento. Como afirmam Ferreira e Nunes (2014), o propósito da etnografia é revelar a agência das crianças nos constrangimentos e possibilidades nos seus mundos de vidas, reconhecendo-as como (re) produtoras de sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos.

Por meio da etnografia com crianças, concretizada a partir das observações, dos diálogos, das produções fotográficas e audiovisuais, adquiri uma compreensão mais profunda de que esta pesquisa não pretende oferecer conclusões definitivas sobre a compreensão dos aspectos sociais das crianças indígenas, mas apresentar contribuições mais significativas deste

estudo para o campo da Educação e da etnologia indígena: reconhecer os fazeres das crianças e ao mesmo tempo reconhecer a infância enquanto categoria social do tipo geracional, com suas próprias especificidades e modos de ação, diferentes do universo adulto.

Retomando as questões norteadoras desta investigação, que fazia os seguintes questionamentos: (1) Quais são as experiências vividas pelas crianças Pataxó no ambiente da escola indígena e na comunidade e como essas experiências refletem na construção da sua infância? (2) Como as interações entre as crianças Pataxó e com os adultos, tanto na escola quanto na comunidade, contribuem para o fortalecimento de suas relações sociais e culturais? Apresento alguns posicionamentos conclusivos.

Pode-se concluir que as experiências vividas pelas crianças durante os Jogos Indígenas Infanto Juvenis, incluindo a confecção de trajes, acessórios e a participação em brincadeiras, contribuem para a formação de sua identidade social ao longo do tempo. Essas ações ajudam no desenvolvimento de um senso de si mesmas, de suas características pessoais e de sua imagem social, sendo também influenciadas pelas interações com os seus pares e com os adultos da comunidade.

As crianças indígenas Pataxó não representam apenas um grupo integrante da sociedade ou da comunidade; elas possuem potencial para contribuir e participar de forma ativa, especialmente por meio de sua participação nos Jogos Indígenas. Pois, compreender que as crianças são agentes sociais, propõe conceber o fortalecimento de suas habilidades sociocognitivas para construir conhecimento e entendimento por meio de interações sociais, diálogos e experiências compartilhadas, formando seu universo social e cultural.

Ao enxergar a criança como um ator social, reconhecemos sua autonomia e sua importância no processo de interação e construção social, o que nos permite valorizar suas perspectivas, respeitar suas opiniões e criar um ambiente inclusivo, no qual possam exercer sua participação ativa na sociedade, especialmente através da produção de culturas infantis.

Entretanto, é fundamental destacar que há desafios enfrentados pelos povos indígenas na transmissão de sua cultura às novas gerações. Em um contexto de contato com a sociedade envolvente, as crianças estão expostas a diversas influências externas, como a mídia, a educação formal e a urbanização, o que pode fragilizar as tradições culturais. Isto implica refletir que o equilíbrio entre a preservação da tradição e a atualização é de extrema importância, sobretudo no âmbito das culturas indígenas. A tradição carrega a memória coletiva e práticas que moldaram a identidade de um povo ao longo do tempo. Contudo, há o

risco de que, na tentativa de preservá-la, essa tradição se torne um “congelamento” cultural, tornando-se estática e desconectada do contexto contemporâneo.

A aquisição da língua indígena *Patxohã* no contexto das culturas infantis é fundamental para a preservação e valorização das culturas indígenas. Trata-se de um processo que demanda a participação conjunta de educadores, comunidades e políticas públicas, com o objetivo de assegurar que as crianças indígenas cresçam em um ambiente que respeite e estimule sua identidade cultural.

As crianças criam culturas dentro de seus grupos, e compreender os mecanismos envolvidos nessa formação nos ajuda a entender as diferentes culturas infantis. No caso das crianças Pataxó, essas culturas estão profundamente relacionadas às tradições de seu povo e também são influenciadas pela sociedade urbana e a educação escolar tem um papel importante como mediadora de diversos processos educativos. No entanto, as culturas infantis dessas crianças são principalmente moldadas pelas interações com seus colegas na comunidade.

Ao analisarmos os processos que envolvem a produção das culturas infantis, especialmente entre as crianças Pataxó, é possível perceber uma forte ligação com as tradições de seu povo, bem como a influência da sociedade não indígena. Apesar de a aldeia estar situada em uma região urbana, as culturas dessas crianças se consolidam principalmente por meio das relações com seus pares na comunidade, em seu território de pertencimento. A experiência das crianças pequenas se manifesta na participação ativa em eventos culturais, rituais ou atividades lúdicas cotidianas, como passeios com outras crianças, com adultos ou brincadeiras com seus colegas.

É reconhecido que, ao longo de séculos, o contato com não indígenas e a diáspora vivida por este Povo, a partir da expropriação de suas terras, resultou na perda de diversos traços culturais. No entanto, esse povo mantém uma luta constante pela preservação de suas tradições. Assim, conhecer a cultura indígena pode ajudar a diminuir preconceitos e atitudes racistas (Munanga, 2000). Nesse contexto, ações promovidas por crianças e profissionais escolares têm se intensificado, promovendo debates sobre movimentos interculturais.

Não se pode discutir cultura indígena sem considerar o território, que é um espaço repleto de símbolos e significados próprios ao grupo. Nesse sentido, a relação do povo Pataxó com seu território é profunda. Apesar de ter passado por longos períodos de deslocamento em processos diaspóricos (Hall, 2003), o contato com outras culturas provocou diversas

transformações em seus modos de vida. Ainda assim, muitos aspectos de sua cultura, herdados de seus antepassados, permanecem resistentes, especialmente na relação com o território, a ancestralidade e o sagrado.

Observou-se que os quintais são propícios às interações das crianças, muitas vezes são vistos como áreas de convivência e proteção e funcionam como espaços de socialização, brincadeiras e aprendizagem informal. Eles oferecem às crianças indígenas a oportunidade de interagir com elementos naturais, como plantas, animais e a terra, fortalecendo a conexão com o ambiente natural e cultural de sua comunidade. Além disso, esses locais estão integrados às atividades diárias, como cuidar de hortas, coletar elementos da natureza ou participar de tarefas familiares, o que reforça a continuidade de suas ações e o vínculo com sua cultura.

As ruas próximas às residências também desempenham papel importante nesse padrão de circulação, proporcionando espaço para brincadeiras, encontros com outras crianças e a exploração segura do ambiente ao redor de suas casas. Essa circulação próxima ao lar demonstra um modo de vida que valoriza a familiaridade com o espaço imediato, onde as crianças pequenas podem se mover livremente, desenvolver habilidades sociais e fortalecer suas práticas culturais.

A organização da circulação das crianças pequenas indígenas Pataxó, participantes desta pesquisa, tem implicações significativas na formação de sua identidade e na convivência social, pois favorece a transmissão de conhecimentos tradicionais, o fortalecimento dos laços comunitários e a preservação de práticas culturais específicas de seus povos. Além disso, a proximidade com o ambiente familiar e comunitário contribui para uma sensação de segurança e pertencimento, essenciais para um desenvolvimento saudável e completo.

Essa dinâmica de circularidade das crianças indígenas pequenas, centrada nos quintais e nas ruas próximas às suas casas, revela uma relação intrínseca com seu espaço de convivência, reafirmando o vínculo com sua cultura, seu ambiente natural e suas comunidades. Essa configuração reflete modos de vida que priorizam a proximidade, a autonomia e a integração com o entorno imediato, elementos fundamentais para a preservação de suas identidades e tradições culturais.

A relação das crianças indígenas com os elementos da natureza ocorre em seu cotidiano e faz parte da construção de sua cultura infantil, pois é marcada por diversos aspectos que valorizam a infância e promovem seu desenvolvimento saudável. No convívio

comunitário, a cultura indígena reforça a importância das materialidades, tais como os artefatos culturais e outros objetos presentes nas experiências das crianças e na formação de sua infância.

Na elaboração das culturas infantis indígenas, tais materialidades assumem um papel central: forma, matéria, símbolo e sensorialidade são componentes essenciais da vivência. Apoiada pelos estudos de cultura material, Tilley et al. (2006, p. 1) afirmam que a "materialidade é uma dimensão integral da cultura, e que há aspectos da existência social que não podem ser compreendidos sem ela." Isso implica reconhecer que as crianças influenciam não apenas as pessoas, mas também os seres não-humanos e demais elementos da natureza, assumindo que a matéria gera sensações, pensamentos e subjetividades.

Entende-se também que a materialidade se apresenta como um elemento permanente da sociabilidade, pois atuamos sobre ela e com ela em redes de materiais-semióticos (Spyrou, 2019), o que levanta novas questões e torna mais complexa a compreensão das diferentes formas de desenvolver brincadeiras e de incorporar elementos presentes nos contextos lúdicos. Trata-se de práticas que envolvem elementos materiais e simbólicos, responsáveis pela formação das crianças indígenas enquanto uma categoria intrageracional, além de funcionarem como instrumentos na construção de suas subjetividades. As crianças não existem enquanto categoria sem a cultura material que as cerca. Da mesma forma, as interações entre as crianças indígenas e o território ao qual pertencem se configuram a partir do contato de seus corpos com os objetos e elementos que lhes são apresentados. Na Aldeia Velha, essas interações contribuem para a construção da identidade étnica e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à cultura indígena.

Os resultados desta investigação representam um passo importante na compreensão das experiências das crianças indígenas Pataxó, oferecendo uma base sólida para futuras pesquisas na área. Ao aprofundar o entendimento sobre suas vivências, desafios e manifestações culturais, esses estudos pretendem contribuir para a formulação de políticas mais inclusivas e sensíveis às especificidades dessas comunidades, bem como apresentam implicações para as práticas educativas interculturais das infâncias indígenas. Assim, é fundamental que novas investigações continuem a explorar esses aspectos, promovendo o reconhecimento e a valorização das identidades indígenas e garantindo o fortalecimento de seus direitos desde a infância.

REFERÊNCIAS

Abramowicz, A., & Cruz. A. C. J. (2015). Cartografias em educação infantil: O espaço de diáspora. In A. L. G. de. Faria; A. Barreiro; E. E. de. Macedo; F. Santiago & E. dos. Santos (Orgs). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras* (pp. 155-178). Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB.

Adorno, T., & Horkheimer, M. (2002). *The dialectic of enlightenment.* Stanford university press.

Agostinho, K. A. (2008, Outubro 19 – 22). *Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas* [Comunicação]. Anais, 31ª Reunião anual da. ANPED, Caxambu.

Aitken, S. (2001). Global crises of childhood: rights, justice and the unchildlike child. *Area, 33(2)*, 119-127.

Alaimo, S., & Hekman, S. (2008) Introduction: emerging models of materiality in feminist theory. In S. Alaimo & S. Hekman (Eds) *Material Feminisms* (pp. 1-19). University Press.

Alanen, L. (2009). Generational order. In J. Qvortrup, A. C. William & M. S. Honig (Eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 99-113). Palgrave Macmillan.

Alanen, L. (2005). Kindheit als generational Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Org.). *Kindheit soziologisch* (pp. 65-82). VS Verlag.

Alanen, L. (2016). Editorial: Intersectionality and other challenges to theorizing childhood. *Childhood.* 23(2) 157-161.

Alcoff, L. (2020). O problema de falar por outras pessoas. *Abatirá - Revista de ciências humanas e linguagens Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII.* 1(1), 409 - 438. https://www.revistas.uneb.br/abatira/article/view/8762/6152

Alderson, P. (1995). *Listening to children: children, ethics, and social research*. Barnardos.

Alderson, P. (2004). Ethics. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Ed.). *Doing research with children and young people* (pp. 97-112). Sage Publication.

Alderson, P., & Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people.* Barnardo's.

Allison, A. (2006). *Millennial Monsters: Japanese Toys and the Global Imagination.* Duke University Press.

Alvarado, S. V., & Llobet, V. (2013). Introducción. In V. Llobet (ed.). *Pensar la infância desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp. 27-32). Clacso.

Alvarez, M. (2004). Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista de Antropologia da UFScar*, *15*(1), 49-78. https://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/10/vol11n11.pdf

Alves, R. A. (2017). *Ya ka na ãra wanã. Movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (PAY GAP/RO).* [Tese de Doutoramento - Universidade Católica Dom Bosco]. Repositório Digital da UCDB.

Alvim, M. R., & Valladares, L. (1988). Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. *Boletim bibliográfico e informativo de ciências sociais*, (26) 3-43.

Appadurai, A. (2013). *The future as cultural fact: Essays on the global condition.* Verso.

Apple, M. W.; Au, W. & Gandin, L. A. (Eds.). (2009). *The routledge international handbook of critical education.* Routledge.

Archard, D. W. (1993). *Children, Rights and Childhood.* Routledge

Áries, P. (1981). *História social da criança e da família* (2nd ed.). LTC.

Arneil, B. (2002). Becoming versus being: A critical analysis of the child in liberal theory. In D. Archard; & C. M. Macleod. (ed.), *Moral and Political Status of Children* (70-96). Oxford University Press.

Atkinson, C. (2019). Ethical complexities in participatory childhood research: Rethinking the 'least adult role'. *Childhood*, 26(2), 186-201.

Atkinson, P. (1990). *The ethnografic imagination.* Routledge.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Barad, K. (2008). Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. In S. Alaimo & S. Hekman (eds.). *Material Feminisms* (pp. 120-154). Indiana University Press.

Barbosa, M. C. S., Delgado, A. C. C. & Tomás, C. A. (2016). Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Inter-Ação.* 41(1), 103-122.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (3ª reimpressão). Edições 70.

Barros, J. L. da. C. (2012). *Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé'.* [Tese de doutoramento – Universidade Metodista de Piracicaba]. Repositório Digital da UNIMEP.

Batista, M. G. (2015). *Culturas de infâncias indígenas: processos de subjetivação e protagonismo dos kitok entre os Pataxó na Costa do Descobrimento.* [Tese de doutoramento – Universidade do Estado da Bahia). Repositório Digital da UNEB.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida.* Jorge Zahar.

Beck, U. (1999). *O que é Globalização? Equívocos do Globalismo*. *Respostas à Globalização*. Paz e Terra.

Beck, U.; & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institucionalized individualism and its social and political consequences.* Sage Publications.

Benedict, R. (2013). *Padrões de cultura.* Vozes.

Benjamin, W. (1984). *A criança, o brinquedo, a educação*. Summus.

Bernard, F. de. (2005). Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. In L. Brant, (Org.). *Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas* (pp. 73-81). Escrituras/Instituto Pensarte.

Bhabha, H. (1998). *Local da cultura*. Editora UFMG.

Bissell, S. (2001). *Globalising Childhood*. http://www.childrightseducation.org

Bicalho, P. S. dos S. (2018). Se pinta e se veste: a segunda pele indígena, *Dobra[s]*, *11*(23), 89 – 99. https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/712/486.

Boas, F. (2015). *A arte primitiva.* Mauad X.

Bogdan, C. R.; & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria a aos métodos*. Porto Editora.

Bomfim, A. B. (2012). *Patxohã língua de guerreiro: Um estudo sobre o processo de retomada da Língua Pataxó.* [Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Bahia]. Repositório Digital da UFBA.

Bonin, I. T. (2007). *E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?.* [Tese de Doutoramento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da UFRGS.

Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico.* Bertrand Brasil.

Brah, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, (26), 329-376.

Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: identidades em cuestión*. Traficantes de Sueños.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília, DF, Presidência da República. http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. (1991). Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Brasil. Ministério da Educação. (1993). Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF. https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Ind%C3%82%C2%A1gena.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (1998). Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília. https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2012). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/SEF. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192

Brasil. (2005). *Professores indígenas, Povo Pataxó: leituras Pataxó - raízes e vivências do Povo Pataxó nas escolas*. MEC/ SECAD.

Brougère, G. (2000). *Brinquedo e cultura.* Cortez.

Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, *24*(2), 103-116. https://doi.org/10.1590/rfe.v24i2.59630

Brougère, G. (1995). Jeu, sociabilité et socialization. In M. Glaumaud-Carré (org). *Plaisirs d'enfances, l'enfant, acteur de lien social* (pp. 79-88). Syrus.

Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos.* Morata.

Buckingham, D., & Tingstad, V. (2010). *Childhood in Consumer Culture.* Palgrave Macmillan.

Burman, E. (1996). Local, Global or Globalized? Child Development and International Rights Legislation. *Childhood*, 3(1), 45-66.

Burman, E. (2019). Child as method: implications for decolonising educational research. *International Studies in Sociology of Education, 28*(1), 4-26.

Buss-Simão, M. (2012). *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas.* [Tese de doutoramento - Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Digital da UFSC.

Buss-Simão, M. (2022). Assentimento no decurso da observação participante nas pesquisas com crianças: acionando o 'radar ético'. In R. S. Carvalho (Org). *Percursos Investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil* (pp. 57-84). CirKula.

Canclini, N. G. (1999), *La Globalizacion Imaginada*. Paidos.

Cancela, F. E. T. (2012). *De projeto a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de porto seguro (1763-1808).* [Tese de doutoramento – Universidade Federal da Bahia]. Repositório da UFBA.

Cancela, F. E. T. (2020). *História dos Pataxó no Extremo Sul da Bahia:* Temporalidades, Territorializações e Resistências*. Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII*, 1(2), 18 - 49. https://www.revistas.uneb.br/abatira/article/view/10301/7196

Cardoso, T. M., & Pinheiro, M. B. (2012). *Aragwaksã: Plano de Gestão Territorial do Povo Pataxó de Barra Velha e Águas Belas.* FUNAI/CGMT/ CGETNO/ CGGAM.

Carmo, A. S. (2022). *Processos históricos e culturais na Comunidade Indígena Pataxó Aldeia Velha e as implicações na educação escolar indígena.* [Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Sul da Bahia]. Repositório Digital da UFSB.

Carvalho, J. (2016). *Enquanto os adultos brincam: introdução aos processos próprios de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança indígena Kaingang.* [Tese de Doutoramento - Universidade Federal de Minas Gerais] Repositório Digital da UFMG.

Carvalho, M. R. (1977). *Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico.* [Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia]. Repositório da UFBA.

Casal, M. A. do. (1976). *Corografia brasílica ou relação histórico-geográfica do reino do Brasil.* Itatiaia.

Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento.* ACIDI.

Castro, L. R. de. (2012). The 'good-enough society', the 'good-enough citizen' and the 'goodenough student': Where's children's participation agenda moving to in Brazil. *Childhood*, 19(1), 52-68.

Castro, L. R. de. (2021). *Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Editora EDUFBA.

Castro, L. R. de; & Kosminsky, E. (2010). Childhood and its Regimes of Visibility in Brazil. An Analysis of the Contribution of the Social Sciences. *Current Sociology*, 58(2), 206-231.

Castro-Gomez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños.* Editorial Universidad del Cauca.

Cesaire, A. (1978). *Discurso sobre o Colonialismo*. Sá da Costa.

Chamboredon, J. C. & Prévot, J. (1986). O ofício da criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa,* (59), 32-56.

Chauí, M. (2007). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.* Fundação Perseu Abramo.

Clifford, J. (2002). *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Editora UFRJ.

Clifford, J., & Marcus, G. (2016). *A escrita da cultura: poética e política da etnografia*. Papeis Selvagens, EdUFRJ.

Cocks, A. (2006). The ethical maze: finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood*, 13(2), 247-266.

Codonho, C. (2007). *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno* [Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Digital da UFSC.

Cohen, I. J. (1996). Teorias da acção e da praxis. In S. T. Bryan (ed.), *Teoria Social* (pp. 111-142). Difel.

Cohn, C. (2000). *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado* [Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo]. Repositório Digital da USP.

Cohn, C. (2002). A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In A. L. da, Silva, A. V.; L. da S. Macedo; & Â. Nunes, *Crianças indígenas ensaios antropológicos* (pp. 117-149). Global.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança.* Jorge Zahar.

Cohn, C. (2006). *Relações de diferença no brasil central: os mebengokré e seus outros* [Tese de Doutoramento - Universidade de São Paulo]. Repositório Digital da USP.

Cohn, C. (2013). Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, 1(3), 211-234.

Cohn, C. (2019). Crianças indígenas: introdução ao dossiê, estado da arte e agenda de pesquisas. *Revista de Antropologia da UFSCAR,* 11(1), 11-35.

Cohn, C. (2021). O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. *Horizontes Antropológicos*, ano 27(60), 31-59.

Collins, P. H. & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. Boitempo.

Cook, D. (2004). *The commodification of childhood: The children's clothing cndustry and the rise of the child consumer.* Duke University Press.

Cook, D. (2009). Editorial: When a child is not a child, and other conceptual hazards of childhood studies. *Sage Publications*, 16(1), 5–10.

Coole, D. & Frost, S. (eds.). (2010). *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics*. Duke University Press.

Coronil, F. (2005). *Natureza do pós-Colonialismo: do Eurocentrismo ao globocentrismo.* Clacso.

Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood.* Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade.* 26(91), 443-464.

Corsaro, W. A.; & Molinari, L. (2005). Entrando e observando nos mundos da criança: uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In P. Christensen, & A. James. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp. 191-213). Escola Superior de Educação de Paula Frassinett.

Coutinho, Â. S. (2019). Consentimento e assentimento. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios* (pp. 62-65). ANPED

.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum,* 1(8), 139–167.

Damas, V. M. (2018). O encantamento dos artefatos: trânsitos e mudanças de espaços e significados. *Visualidades*.16 (1), 141-168. https://doi.org/10.5216/vis.v16i1.47299

De Landa, M. (1997). *A Thousand Years of Nonlinear History.* Zone Books.

Deleuze, G., & Guatarri, F. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.* V. 4. Editora 54.

Delgado, A. C. C., & Müller, F. (2005). Apresentação. Sociologia da infância: pesquisa com crianças*. Educação & Sociedade*, 26(91), 351-360.

Dirlik, A. (2015). *Voices around the World. Concepts of the Global South.* http://voices.uni-koeln.de/2015-1/conceptsoftheglobalsouth.

Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In E. A. Lander. *Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas* (pp. 24-32). Clacso.

Elias, N. (1994). *O processo civilizador: uma história dos costumes.* Jorge Zahar Editores.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro mundo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.

Escola Indígena Municipal Aldeia Velha. (2017). Projeto Político Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro.

Fanon, F. (2008). *Pele Negra, Máscaras Brancas.* Edufba.

Faria, A. L. G. de, Barreiro, A. Macedo, E. E. de, Santiago, F., & Santos, S. E. dos. (2015). Invitações Pós-coloniais. In A. L. G. de Faria, A. Barreiro, E. E. de Macedo, F. Santiago & S. E. dos Santos (Orgs). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras* (pp. 11-23). Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB.

Featherstone, M. (1990). *Global culture: nationalism, globalization and modernity.* Sage.

Featherstone, M. (1996) Localismo, globalismo e identidade cultural*. Revista Sociedade e Estado*, 10(1), 9-42.

Fernandes, F. (1976). Aspectos da educação na sociedade Tupinambá. In E. Schaden (ed.), *Leituras de etnologia brasileira* (pp. 63-86). Companhia Editora Nacional.

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. 21(66), 159-779.

Fernandes, N.; & Guedes Caputo, S. (2020). Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? – Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. *Sociedad e Infancias*. (5), 5-19.

Ferreira, B. (2019). As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem*. Revista de Antropologia da UFSCAR,* 11(1), 83-100.

Ferreira. B. (2014). *Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar* [Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da UFRGS.

Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! As crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância* [Tese de doutoramento - Universidade do Porto]. Repositório Digital da Universidade do Porto.

Ferreira, M. (2004) Do "avesso" do brincar ou… as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In M. J. Sarmento, & A. B. Cerisara. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 55- 104). Edições ASA.

Ferreira, M. (2010). *"- Ela é nossa prisioneira!" – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica* (pp. 151-182). Repositório aberto U.Porto.

Ferreira, M., & Lima, P. de M. (2020). Infância e etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes. *Perspectiva: revista do centro de ciências da educação, 38*(1), 01–13. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e61820

Ferreira, M., & Nunes, A. (2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, 20(41), 103-123.

Fine, G. A. & Sandstrom, K. (1988). Researchers and kids. In G. A. Fine, & K. Sandstrom. Knowing children, participant observations with minors. *Qualitative Research Methods*, (15) (pp.13-36). Sage Publications.

Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação.* (23), 16-35.

Fraser, N. (2002). A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e particiapação. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, (63), 7-20.

Freitas, M. (1997). *História social da infância no Brasil.* Cortez.

Gaitán Muñoz, L. (2015). Protagonismo en la infancia, o la participación de los niños en los procesos de intervención social. *Servicios Sociales y Política Social*, (107), 25-39.

Gallacher, L. A.; & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research?: Thinking through "participatory methods". *Childhood*, 15(4), 499–516. DOI: 10.1177/0907568208091672.

Gandavo, P. de M. (2008). *Tratado da Terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil.* Senado Federal, Conselho Editorial.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas.* Editora Guanabara Koogan.

Gell, A. (1998). *Art and agency: an anthropological theory*. Clarendon.

Gell, A. (2001). A rede de Vogel: armadilhas como obras de arte e obras de arte como armadilhas. *Arte e Ensaios*, (8)8, 174-191.

Giddens, A. (1989). *A Constituição da Sociedade.* Martins Fontes.

Giddens, A. (1990). *Capitalismo e moderna teoria social: uma análise das obras de Marx, Durkheim e Max Weber* (3nd ed.). Editorial Presença.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social***.** Atlas.

Goffman, E. (1961). *Manicômios, prisões e conventos*. Editora Perspectiva.

Graue, M. E.; & Walsh, D. J. (2003). *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (80), 115-147.

Grosz, E. (2008). *Chaos, Territory, Art: Deleuze and the Framing of the Earth*. Columbia University Press.

Grupioni, D. F. (2002). *Sistema e mundo da vida tarëno: um "Jardim de veredas que se bifurcam" na paisagem guianesa* [Tese de Doutoramento - Universidade de São Paulo]. Repositório Digital da USP.

Gutierrez, J. P. (2016). *A circularidade das crianças Kaiowá na aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul* [Tese de Doutoramento - Universidade Católica Dom Bosco]. Repositório Digital da UCDB.

Hall, S. (2003). *Da diáspora identidades e mediações culturais*. Editora UFMG.

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with Ethnography?.* Routledge.

Hammersley, M. (1990). What's wrong with ethnography? The myth of theoretical description. *Sociology*, 24/4, 597-615.

Hanson, K., Ababe, T., Aitken, S. C., Balagopalan, S. & Punch, S. (2018). 'Global/local' research on children and childhood in a 'global society'. *Childhood*, *25*(3), 272–296, 2018. ISSN: 0907-5682, DOI: 10.1177/0907568218779480.

Haraway D. (1991). *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature.* Free Association Books.

Haraway D. (1997). *Modest-Witness@Second-Millennium. FemaleMan-Meets-OncoMouse: Feminism and Technoscience.* Routledge.

Hardman, C. (2001). Can there be an anthropology of children? *Childhood. 8*(4), 501-507.

Hekman S. (2010). *The material of knowledge: feminist disclosures.* Indiana University Press.

Hendershot, H. (1998). *Saturday Morning Censors: Television Regulation before the V-Chip.* Duke University Press.

Hendrick, H. (2009). The Evolution of Childhood in Western Europe c.1400–c.1750. In J. Qvortrup, A. C. William, & M. S. Honig. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 99-113). Palgrave Macmillan.

Hengst, H. (2005). Complex Interconnections: the global and the local in children's minds and everybody worlds. In J. Qvortrup. *Studi es in Modern Childhood* (pp. 21-38). Palgrave Macmillan.

Hespanha, P. (2001), Mal-estar e risco social num mundo globalizado, novos problemas e novos desafios para a teoria social. In B. S. Santos. *Globalização, Fatalidade ou Utopia? (pp.* 163-196). Edições Afrontamento.

Heywood, C. (2004). *Uma história da infância*. Artmed.

Hirschfeld, L. (2003). Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants? *Terrain*. (40), 21-48.

Holloway, S. L.; & Valentine, G. (2007). Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*. 34(4), 763–783. ISSN: 0038-0385, DOI: 10.1177/s0038038500000468.

Horn, M. da G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.* Artmed.

Horschelmann, K., & Schafer, N. (2005). Performing the global through the local: globalisation and invidualisation in the spatial practices of youn East Germans. *Children's Geographies*. 3(2), 219-242.

Hultman, K. & Lenz Taguchi, H. (2010) Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education. 23*(5), 525-542. http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2010.500628

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). Censo demográfico 2022: indígenas - primeiros resultados do universo. IBGE. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf

Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas.* Vozes.

Imani, N. (2008). Critical impairments to globalizing the western human rights discourse. *Societies Without Borders,* 3(8), 270-284.

Ingold, T. (2012a). Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, 18(37), 25-44. https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/?format=pdf&lang=pt

Ingold, T. (2012b). Toward an Ecology of Materials. *Annual Review of Anthropology*, 41(1), 427 442. ISSN: 0084-6570, DOI: 10.1146/annurev-anthro-081309-145920.

Ingold, T. (2000). *The perception of the enviroment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. Routledge.

James, A.; & James, A. L. (2004). Constructing childhood: theory, law and social practice. Macmillan Palgrave.

James, A. (2007). Give a voice to children's voice: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropology*, 109(2). 261-272. jun.

James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M-S. Honig. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45). Palgrave Macmillan.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Teorizing childhood.* Polity Press.

Jenks, C. (2002). Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas,* 17, 185-216.

Jenks, C. (1996). *Childhood.* Routledge.

Kelle, H. (2005). Kinder un erwachsene: die differenzierung von generationen als kulturelle praxis. In H. Hengst & H. Zeiher (Orgs.). *Kindheit soziologisch* (pp. 83-108). VS Verlag.

Kishimoto, T. M. (2006). *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. Vozes.

Kishimoto, T. M. (1993). *Jogos tradicionais infantis: o jogo a criança e a educação.* Vozes.

Kohan, W. O. (2010). Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação e Realidade*, 35(3), 125-138.

Korczak, J. (1987). *Quando eu voltar a ser criança*. Círculo do Livro.

Kramer, S. (1999). *Infância e produção cultural*. Papirus.

Kuhz, E. (2017). *Brincar e se movimentar: tempos e espaços de vida da criança*. (2 ed). Unijuí.

Lagrou, E. (2007). *A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre).* TopBooks.

Lagrou, E. (2009). Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. In E. Lagrou. *Arte indígena no Brasil* (pp. 11-38). Editora Arte.

Lancy, D. F. (2012). Unmasking children's agency. *AnthropoChildren*, 2, 1–20. https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1503&file=1&pid=1253

Lander, E. (2005). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In E. Lander (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 21-53). Clacso Livros.

Latour B. (1993). *We have never been modern*. Hemel Hempstead.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Leach, W. (1993). Child-world in the promised land. In J. Gilbert (ed.). *The Mythmaking Frame of Mind*. Wadsworth.

Lecznieski, L. (2005). *Estranhos Laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu* [Tese de Doutoramento - Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC.

Levi-Strauss, C. (2011). *O pensamento selvagem.* Perspectiva.

Liebel, M. (2000). *La otra infancia: niñez trabajadora y acción social*. Ifejant.

Lima, P. M. (2010). Cartografias, tempos e espaços da escola: linhas e fluxos de um (outro) desejo. In D. S. Miguel & P. M. Lima (org.). *Violências em (com) textos: olhares*. Ed. UDESC.

Limulja, H. C. L. R. (2007). *Uma etnografia da escola indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani* [Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC.

Maher, T. M. (2016). Sendo índio na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias. *Revista da Anpoll*, 40, 58-59. https://doi.org/10.18309/anp.v1i40.1015

Maher, T. H. (2006). A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In L. D. B. Grupioni (org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* (pp. 11-38). MEC/SECAD. https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf

Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*. 9, 61-72. https://www.redalyc.org/pdf/396/39600905.pdf.

Marchi, R.C. (2007). *Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a "não criança" no Brasil* [Tese de Doutoramento - Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Digital da UFSC.

Marchi, R. C. (2011). Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. *Cadernos Pagu*, 37, 387-406. https://www.scielo.br/j/cpa/a/mwW6jT5nfRpwPHMJwsgYQDJ/?format=pdf&lang=pt

Marchi, R. C. (2018). Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, *43*(2), 727-746.

Marcílio, M. L. (1998). *História social da criança abandonada*. Hucitec.

Marqui, A. R. (2019). Situações de aprendizagem das crianças Baniwa na comunidade de Vista Alegre, noroeste amazônico. *Revista de Antropologia da UFSCAR*, *11*(1), 141-162.

Marqui, A. R. (2017). *Relações entre infância, escola e religião: etnografia dos Baniwa do Médio Içana* [Tese de Doutoramento – Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Digital da UFSCAR.

Martins, G. de A. (2000). *Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso*. Atlas.

Mascarenhas, M. F. M. (1998). *O patrimônio dos índios: pré-emergência étnica entre os caboclos de Vale Verde.* Editora UFBA.

Mauss, M. (2003). As Técnicas do Corpo. In M. Mauss (ed.), *Antropologia e Sociologia* (pp. 399-422). Cosac & Naify.

Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood.* Open University Press.

Mayall, B. (2005). Conversando com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In P. Christensen & A. James (ed.), *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas* (pp. 123-141). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Mayall, B. (2009). Generational Relations at Family Level. In Jens Qvortrup, William A. Corsaro e Michael-Sebastian Honing (ed.), The Palgrave Handbook of Childhood Studies (pp. 99-113), Palgrave Macmillan.

Mead, M. (1979). *Sexo e Temperamento.* Perspectiva.

Mead, M. (1963 [1930]). *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*. New American Library.

Mead, M. (2001[1928]). *Coming of Age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation.* Perennial Classics.

Melatti, J. C.; & Melatti, D. M. (1944). A criança Marubo: educação e cuidados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *1*(1), 293-301.

Melià, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. Loyola.

Meneses, M. P. (2016). Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique. *Catalão*, *16*(1), 26-44.

Métraux, A.; & Dreyfus-Roche, S. (1958). *La naissance et la prémière enfance chez les indiens Cayapó du Xingu*. Miscellanea Paul Rivet. México.

Mignolo, W. D. (2007). *La idea de America Latina: la herida colonial y la opción decononial*. Gedisa.

Mignolo, W. D. (2008). Novas reflexões sobre a ideia da América Latina: a direita, a esquerda e a opção descolonial. *Caderno CRH*. *21*(53), 239-252. https://www.scielo.br/j/ccrh/a/MXjkNYT8BhfGSkg38P46csk/?format=pdf&lang=pt

Minayo, M. C. de S. (2010). *O desafio de conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (12nd ed). Hucitec.

Miranda, S. (2009). Aprendendo a ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, Bahia [Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Bahia. Repositório Digital da UFBA.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, *22*(37), 7-32.

Moreau, F. E. (2003). *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. Annablume.

Mubarac Sobrinho, R. S. (2009). *Vozes Infantis: as culturas das Crianças Sateré-Mawué como elementos de (des) encontros com a cultura da escola* [Tese de Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC.

Mubarac Sobrinho, R. S. (2010). As culturas infantis indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos desencontros. *Práxis Educacional, 6*(8), 139-156. https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/622/515

Munanga, K. (2000). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: A. A. P. Brandão (org). *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* (pp.15-34). Editora da Universidade Federal Fluminense.

Munduruku, D. (2021, Setembro 06-08). *Um olhar indígena sobre infância e educação* [Comunicação]. II Seminário Internacional Docência e Diferenças na Educação Infantil, São Paulo.

Munduruku, D. (2017). *Mundurukando2: sobre vivências, piolhos e afeto*. UK'A Editora.

Nações Unidas. (2024). Children and armed conflict: report of the Secretary-General. General Assembly Security Council, 03 june, 2024. Seventy-eighth session. https://www.securitycouncilreport.org/children-and-armed-conflict/

Nandy, A. (2011). Culture, voice and development: a primer for the unsuspecting. In: Nandy, A. (ed.). *Bonfire of Creeds: The essential ashis Nandy* (pp. 304-323). Oxford.

Nascimento, A. C., Brand, A. J., & Aguilera Urquiza, A. H. (2006, outubro 15-18). *Entender o outro: a criança indígena e a questão da Educação Infantil* [comunicação]. 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2355--Int.pdf

Nascimento, M. L. B. P. (2013). *Infância e Sociologia da infância: entre a invisibilidade e a voz*. Relatório Científico. FEUSP/ CNPq.

Nieuwenhuys, O. (1998). Global childhood and the politics of contempt. *Alternatives: Global, Local, Political*, *Sage Journals, 23*(3), 267-269. https://doi.org/10.1177/030437549802300301

Noal, M. L. (2006). *As crianças Guarani/Kaiowa: o mito reko na Aldeia Pirakuá (MS)* [Tese de Doutoramento - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Digital da UNICAMP.

Nobre, D. (2016). *Entre a escola e a casa de reza: infância, cultura e linguagem na formação de professores indígenas Guarani*. Eduff.

Nunes, Â. (1997). *A Sociedade das Crianças A´uwê-Xavante – por uma antropologia da criança* [Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo]. Repositório Digital da USP.

Nunes, Â. (1999). *A sociedade das crianças A'uwê-Xavante: por uma antropologia da criança.* Instituto de Inovação Educacional.

Nunes, Â. (2002). O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In A. L. da Silva; A. V. L. da S. Macedo & Â. Nunes (orgs), *Crianças indígenas ensaios antropológicos* (pp. 236-277). Global.

Nunes, Â. (2003). *Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância* [Tese de Doutorado – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Digital do ISCTE.

Oliveira, A. da C. (2019). O que a Antropologia da Criança pode fazer pela construção intercultural dos direitos das crianças no Brasil? *Revista de Antropologia da UFSCAR, 11*(1), 331-347.

Oliveira, M. S. de. (2019). Vida, poder e conhecimento: cuidados contemporâneos em torno do nascimento entre grupos Tukano Orientais do médio rio Tiquié, Noroeste Amazônico. *Revista de Antropologia da UFSCAR, 11*(1), 36-65.

Oliveira, C. de S. A. de. (2021). Miçangas tchecas como arte na Amazônia? Produção de corpos e beleza na Guiana Indígena, *Revista Poiésis*, 22(37), 189-208. https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/47722/27564%20Acessado%20em:%2029/11/2024. DOI : 10.22409/poiesis.v22i37.47271

Overing, J. (2002). Estruturas Elementares de Reciprocidade – uma nota comparativa sobre o pensamento sócio-político nas Guianas, Brasil Central e Noroeste Amazônico. *Cadernos de Campo*, 10, 121-38.

Panikkar, R. (1982). Is the notion of human rights a Western concept? *Diogenes, Paris*, 30, 75-102.

Paraíso, M. H. B. (1992). *Amixocori, Pataxó, Monoxó, Kumanaxó, Kutaxó, Kutatoi, Maxakalí, Malali e Makoni: povos indígenas diferenciados ou subgrupos de uma mesma nação? Uma proposta de reflexão*. ANPOCS.

Peirano, M. (2014). Etnografia não é Método. *Horizontes Antropológicos*, *20*(42), 377-391.

Pena, E. D. e S., & Silva, R. C. da. (2019). Nas casas e nos quintais, com a comunidade: cuidado e educação das crianças pequenas Xakriabá. *Revista de Antropologia da UFSCAR, 11* (1), 66-83.

Piaget, J. (1928). *Judgement and Reasoning in the Child*. Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. Routledge and Kegan Paul.

Pinto, M., & Sarmento, M. J. (org.) (1997). *As crianças, contextos e identidades.* Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Pollock, L. (1983). *Forgotten children: parent-cgild relatins from 1500 to 1900.* Cambridge University Press.

Poutignat, P., & Streiff-Fenart, J. (1998). *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.* Fundação Editora da UNESP.

Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Graphia.

Porto, H. T., & Bonin, J. A. (2020). A educação indígena Pataxó: entre distopias e utopias. *Tellus*, *20*(41), 101-128.

Predes, I. de A. (2011). *Grafismo corporal indígena Pataxó: um estudo na Aldeia de Coroa Vermelha e Reserva da Jaqueira* [Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Feira de Santana]. Repositório Digital da UEFS.

Prezia, B., & Hoornaert, E. (1992). *Esta terra tinha dono.* (3nd ed). FTD.

Priore, M. del (1999). *História das crianças no Brasil*. Contexto.

Prout, A. (2005). *The future of Childhood: towards the interdisciplinary study of children.* Routledge Falmer.

Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa, 40*(141), 729-750. https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkkL6NNV4wxD/?format=pdf&lang=pt

Prout, A. (2019). In Defence of Interdisciplinary Childhood Studies. *Children & Society, 33*, 309–315. https://doi.org/10.1111/chso.12298

Punch, S. (2016). Cross-world and cross-disciplinary dialogue: a more integrated, global approach to childhood studies. *Global Studies of Childhood, 6*(3), 352–364.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. E. Lander (Org). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas* (pp. 116-142). Clacso.

Quinteiro, J. (2002a). Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In A. L. G. Faria, Z. B. F. Demartini & Z.B.F, P. Prado (Org). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (pp.19-48). Autores Associados.

Quinteiro, J. (2002b). Sobre a Emergência de uma Sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva, 20*, 137-162.

Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe: a new field of social research. In L. Chisholm, P. Büchner, H-H. Krüger & M. du. Bois-Reymond (Eds). *Growing up in Europe: Contemporany Horizons in Childhood and Yout Studies.* Walter de Gruyter.

Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa, 36*(2), 631-643.

Qvortrup, J. (2005). Macro-análise da Infância. In P. Christensen & A. James. *Investigando com Crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. 73-96). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Qvortrup, J. (2000). Generations: an important category in sociological research. In *Congresso Internacional dos mundos sociais e culturais da infância* (pp. 102-113). Actas: Uminho, Instituto de Educação/Estudos da Criança.

Radcliffe-Brown, A. R. (1952). *Structure and Function in Primitive Society*. Cohen and West.

Rautio, P. (2014). Mingling and imitating in producing spaces for knowing and being: insights from a Finnish study of child–matter intra-action. *Childhood*, 21, 461–474.

Refatti, D. (2015). *Os Sonhos e os caminhos do Nhe'e: uma etnografia da experiência onírica como fonte de conhecimento entre os Ava-guarani de Ocoy* [Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina). Repositório Institucional da UFSC.

Refatti, D. (2019). Os sonhos da criança Ava-guarani: circulação de saberes e autonomia da infância indígena através da participação na experiência onírica na aldeia Ocoy/Pr. *Revista de Antropologia. UFSCAR*, *11* (1), 124-140.

Raffestin, C. (1993). *Por uma Geografia do Poder*. Editora Ática.

Ribeiro, B. G. (1983). Artesanato indígena: para que, para quem? In B. G. Ribeiro, M. R. B. Alvim, A. M. Heye, V. de Vives, J. S. D'Ávila, D. L. M. Teixeira. *O artesão tradicional e seu*

papel na sociedade contemporânea (pp. 11-28). FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore.

Richardson, R. J. (Org.). (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (4nd ed). Atlas.

Rigg, J. (2007). *An everyday geography of the global south.* Routledge.

Robertson, R. (2000). *Globalização – Teoria Social e Cultura Global.* Ed. Vozes.

Rodrigues, A. D. (1986). *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.* Edições Loyola.

Rosemberg, F. (1976). Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, *28*(12), 1467-1471.

Rosemberg, F. (2005). Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. *Discutindo políticas de educação infantil e educação escolar indígena,* MIEIB/Centro de Cultura Luiz Freire, s/d, 15-24.

Rosemberg, F., & Mariano, C. L. S. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa, 40*(141), 693-728.

Russo, K., & Paladino, M. (2016). A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação, 21*(67), 897-921.

Sá, M. A. de. (2015). Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá. Tese de Doutorado (Educação Especial/Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos.

Said, E. W. (1990). *Orientalismo o oriente como invenção do ocidente.* Cia das Letras.

Sampaio, J. A. L. (2000). Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território Pataxó do Monte Pascoal. *Caderno de História. 6*(5), 31-46.

Saneto, J. G. & Daolio, J. (2019). A criança Bororo: entre a educação escolar e a educação indígena. *Revista de Antropologia da UFSCAR, 11*(1), 184-204.

Sanjinés, J. (2004). *El espejismo del mestizaje. Pittsburgh (EUA).* University of Pittsburgh Press.

Santos, B. de S. & Meneses, M. P. (2010). Introdução. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Orgs). *Epistemologias do Sul* (pp. 6-12). Cortez Editora.

Santos, B. de S., & Avritzer, L. (2002). Para ampliar o cânone democrático. In B. de S. Santos (org). *Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa* (pp. 39-84). Civilização Brasileira.

Santos, B. de S. (2006). *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Cortez.

Santos, M. (2001). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. (6nd ed). Record.

Santos, M. D. (2023). A história da comunidade e da educação escolar indígena do povo Pataxó em Aldeia Velha – Arraial d'Ajuda – Bahia [Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Digital da UFMG.

Sarmento, M. J. (2000). *As lógicas de ação nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Sarmento, M. J. (2001). A globalização e a infância: impactos da condição social e na escolaridade. In R. L. Garcia & A. Leite Filho (Orgs). *Em defesa da educação infantile* (pp. 13 – 28). DP&A.

Sarmento, M. J. (2004). As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M-J. Sarmento, e A. B. Cerisara (Coord.). *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação* (pp. 9-34). Asa.

Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 21, 51-69.

Sarmento, M. J. (2005a). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, *23*(1), 17-40.

Sarmento, M. J. (2005b). Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade, 26*(91), 361-378.

Sarmento, M. J. (2007). Visibilidade social e Estudo da Infância. In V. M. R. de Vasconcellos & M. J. Sarmento. *Infância (In)visível* (pp. 25-49). Junqueira e Marin.

Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In M. J. Sarmento & M. C. S. Gouvea (Org). Estudos da infância: educação e práticas sociais (pp. 17-39). Vozes.

Sarmento, M. J. (2009). Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. *O Social em Questão*, *20*(21), 15-30.

Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB, 6*(3), 581-602.

Sarmento, M. J. (2014). Metodologias visuais em Ciências Sociais e da Educação. In L. Torres & J-A. Palhares (org.). *Metodologias de investigação em Educação e Ciências Sociais* (pp. 197-218). Húmus.

Sarmento, M. J., & Tomás, C. (2020), A infância é um direito? *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, 15-30.

Schaden, E. (1945). Educação e magia nas cerimônias de iniciação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 3*(8), 271-274.

Schaden, E. (1976). Educação indígena. *Problemas Brasileiros*, 14(152), 23-32.

Schérer, R. (2009). *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Autêntica.

Seeger, A; Da Matta, R; Viveiros de Castro, E. (1979). A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, n. 32.

Silva, A. C. S. da. (2016). *Kalivôno Hikó Terenôe: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações* [Tese de Doutoramento - Universidade Católica Dom Bosco]. Repositório Digital da UCDB.

Silva, A. L. (Ed.). (1987). *A questão indígena na sala de aula.* Brasiliense.

Silva, A. L. da; Macedo, A. V. L. da S. & Nunes, Â. (orgs). (2002). *Crianças indígenas ensaios antropológicos.* Global.

Silva, A. L. da. (2002). Pequenos xamãs: crianças indígenas, corporalidade e escolarisação. In A. L. da Silva, A. V. L. da S., Macedo & Â. Nunes, (orgs). *Crianças indígenas ensaios antropológicos* (pp. 37-63). Global.

Silva, T. T. da (org.). (2007). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* (7nd ed). Vozes.

Silva, M. A. e. (2012). *A identidade étnica da criança Guató da aldeia Uberaba, região do Pantanal (Corumbá-Mato Grosso do Sul)* [Tese de Doutoramento - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Repositório Digital da UFMS.

Silva, M. A. e. (2018, Novembro 26-29). *O espaço de vida das crianças Guató*. III Congresso de Educação do CPAN e II Semana Integrada Graduação e Pós-Graduação: Base Nacional Comum Curricular: impactos na formação de professores. Corumbá - Mato Grosso do Sul. https://www.even3.com.br/cecpan-14523/

Silva, R. C. da. (2011). *Circulando com os meninos: participação e aprendizagem de crianças indígenas Xakriabá nas tarefas da comunidade* [Tese de Doutoramento - Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Digital da UFMG.

Silva, R. C. da. (2019, Outubro 20-24). A criança indígena nas pesquisas em educação: balanço de uma década de estudos [Comunicação]. 39ª Reunião Nacional da ANPEd. GT07 - educação de crianças de 0 a 6 anos. Niterói, Rio de Janeiro. https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_25_5.

Simmel, G. (1984 [1917]). *Grundfragen der Soziologie*. Walter de Gruyter.

Simmel, G. (1989 [1900]). *Philosophie des Geldes.* Suhrkamp.

Simmel, G. (1992 [1908]). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung.* Suhrkamp.

Simões, S. P. (1991). Significado e possibilidades da análise de conteúdo. *Tecnologia educacional, 20(*102/103), 54-57.

Sirota, R. (1993). Le Métier d'Élève. Revue Française de Pédagogie. *Institute National de Recherche Pedagogique*, 104.

Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, *112*, 7-31.

Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* DP&A.

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood, 18,* 151–165.

Spivak, G. (2010). *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG.

Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. Gardner.

Szulc, A.; Cohn, C. (2012). Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. *AnthropoChildren, 1,* 1-17. https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=427

Tassinari, A. M. I. (1998). *Contribuição à História e à Etnografia do Baixo Oiapoque: a composição das famílias Karipuna e a estruturação das redes de troca* [Tese de Doutoramento - Universidade de São Paulo] Repositório Digital da USP.

Tassinari, A. M. I. (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In A. Lopes da Silva & M. K. Ferreira (Org). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola* (p. 44-70). Global.

Tassinari, A. M. I. (2007). Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus, 7*(13), 11-25.

Tassinari, A. M. I. & Cohn, C. (2012). Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré Xikrin: uma abertura para o outro. In A. M. I. Tassinari, Grando, B. S. Albuquerque & M. A. dos Santos (org). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização* (pp. 247-274). Editora da UFSC.

Tilley, C. (2006). Introdução. In C. Tilley, W. Keane, S. Kuchler, M. Rowlands, P. Spyer (Ed.). *Handbook of Material Culture* (pp. 1-6). Sage.

Tisdall, E. K. M. & Punch, S. (2012). Not so "new"? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, *10*(3), 249-264.

Thomas, N. P. (2021). Infância como conceito. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. de Carvalho & N. Fernandes (Eds) *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspetivas Globais* (pp 291-296). Uminho Editora. https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187

Thorne, B. (2004). Editorial: Theorizing age and other differences. *Childhood*, 11(4), 403–408.

Tomás, C. (2006). As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço: do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. *Currículo sem Fronteiras, 6*(1), 41-55. https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no1/4.pdf

Tomás, C. (2007). Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância. *Contextos & Educação.* 22(78), 45-68. https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68

Toren, C. (1993). Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man-New Series, 28*(3), 461-478. https://doi.org/10.2307/2804235

Toren, C. (1999). *Mind, materiality and history: explorations in Fijian ethnography.* Routledge.

Trevisan, G. de P. (2012, Junho 04-05). Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir da Sociologia da infância [Comunicação]. I Simpósio Luso brasileiro em estudos da criança: perspetivas sociológicas e educacionais, Braga. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2868/1/Cidadania%20infantil%20e%20participa%c3%a7%c3%a3o%20pol%c3%adtica%20das%20crian%c3%a7as.pdf

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2003). Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial Paris, 17 de outubro de 2003.

UNICEF. (2018). Pobreza na Infância e na Adolescência. PUBLICACOES_UNICEF_POBREZA_20pp_NOVA.indd. 13/09/2018. https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf

UNICEF. (2023). As Múltiplas Dimensões da Pobreza na Infância e na Adolescência no Brasil: Estudo sobre as privações de direitos que afetam crianças e adolescentes no País. 14 de fevereiro de 2023. https://www.unicef.org/brazil/media/22676/file/multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil.pdf.

Urban, G. (1992). A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. In M. C. da Cunha (Org). *História dos índios no Brasil* (pp. 87-102). Companhia das Letras.

Velthem, L. H. V. (2003) Objets de mémoire: indiens, collections et musées au Brésil. In *Les arts premiers - Arquivos do Centro Cultural Calouste Gulbenkian* (pp. 133-147), V. XLV.

Venâncio, R. P. (1999). *Famílias abandonadas: assistência à criança de camada populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX*. Papirus.

Vertovec, S. (2000). Verbete Diáspora. In E. Cashmore (Ed.), *Dicionário de relações étnicas e raciais* (pp. 169-171). Selo Negro.

Vidal, L. (1992). A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó Xicrin do Cateté. In L. Vidal (org). *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética* (pp. 143-189). Studio Nobel.

Vidal, L., & Silva, A. L. da. (2000). Antropologia estética: enfoques teóricos e contribuições metodológicas. In L. Vidal, (Org). *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética.* (2nd ed) (pp. 279-293). Edisusp.

Vieira, C. M. N. (2015). *A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças* [Tese de Doutoramento - Universidade Católica Dom Bosco]. Repositório Digital da UCDB.

Viveiros de Castro, E. (1996). Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, 2(2), 115-144.

Viveiros de Castro, E. (1998). Cosmological deixis and Amerindian perspectivism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, *4*(3), 469-488.

Voltarelli, M. A. (2017). *Estudos da infância na América do Sul* [Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo]. Repositório Digital da USP.

Voltarelli, M. A.; Nascimento, M. L. B. P. (2019). A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile. *Sociedad e Infancias*, 3, 211-235.

Walkerdine, V. (1995). O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, *20*(2), 207-226.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época.* Abya Yala. http://clar.org/assets/interculturalidadestadosociedad.pdf.

Walsh, C. (2002). (De)Construir la Interculturalidad: consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimentos indígenas y negros em el Ecuador. In N. Fuller (Ed). *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades* (pp. 115-142). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Warming, H. (2021). Criança. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. de Carvalho & N. Fernandes (Eds) *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspetivas Globais* (pp 119-126). Uminho Editora. https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187

Waters, M. (1995). *Globalization*. Routledge.

Weber, Max. (1991 [1921]). *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.* Editora da UNB.

Wieviorka, M. (2007). *O racismo, uma introdução.* Perspectiva.

Wied-Neuwied, M. de. (1940). *Viagem ao Brasil.* Companhia Editora Nacional.

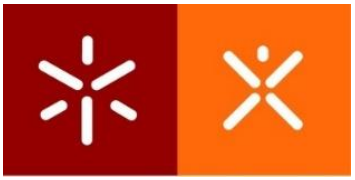
Willis, P., & Trondman, M. (2008). Manifesto pela etnografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 211-220.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil.* ArtMed.

Zóia, A. (2009). *A comunidade indígena Terena do Norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação* [Tese de Doutorado - Universidade Federal de Goiás]. Repositório Digital da UFG.

APÊNDICES

Apêndice 1: Consentimento Informado, Livre e Esclarecido



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em
Estudos da Criança

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação, se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "A experiência das crianças indígenas Pataxó no contexto escolar e comunitário", submetida ao Programa de Pós graduação em Estudos da Criança, da Universidade do Minho, sob a orientação do professor doutor Manuel Jacinto Sarmento e da professora Doutora Juliana Prates Santana; com o propósito de analisar as experiências das crianças indígenas da etnia Pataxó, vividas no contexto da educação escolar indígena e na comunidade, considerando as ações cotidianas e as ações lúdicas como um caminho para o conhecimento da condição social, cultural e geracional das crianças indígenas.

O procedimento para a recolha de dados, em termos metodológicos será a realização de uma etnografia, a fim de estabelecer o exame detalhado das experiências sociais das crianças indígenas Pataxó em interação com a comunidade étnico racial e sua relação com o sistema cultural global como elementos que interpelam os modos de construir a infância indígena. Isto envolve, precisamente, observar, escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem no terreno e examinar os documentos e os artefatos produzidos pelas ações das crianças. Será, portanto, realizado um planejamento organizado

para a observação e escrita, incluindo anotações rápidas, audição, bem como, estabelecer empatia, reação e reflexividade. A seleção dos/as participantes para esta pesquisa ocorreu de forma aleatória, a partir do princípio da não exclusão, assim serão escolhidas todas as crianças matriculadas na Escola Indígena Municipal Aldeia Velha, com idade entre quatro e cinco anos, nesse sentido, considera-se o processo respeitoso com todas as crianças.

A recolha de dados será realizada na Escola Indígena Municipal Aldeia Velha e na Aldeia Velha, situadas no Distrito de Arraial d'Ajuda, do Município de Porto Seguro, Bahia, e ocorrerá entre três e quatro dias por semana, por aproximadamente 40 semanas. Com a sua autorização as ações e interações entre as crianças e entre as crianças e a pesquisadora serão gravadas em áudio e vídeo, a fim de coletar com maior precisão os fragmentos de falas. Caso algum participante não concorde com a gravação, esta não será realizada. Todas as transcrições das imagens, das fotografias serão apresentadas na tese com um filtro a fim de evitar a identificação dos rostos das crianças e as fotos, áudios e vídeos, produzidos durante a investigação, serão destruídos quatro anos após o término da referida pesquisa.

Asseguro que o meu comportamento durante e após a realização da etnografia será muito respeitoso. Os riscos, que por ventura venham acontecer, serão de constrangimento ou desconforto, minimizados ou evitados por mim. Tudo que for dito pelo (a) seu (sua) filho (a) durante a pesquisa será absolutamente sigiloso, somente será permitido acesso aos dados, à pesquisadora e aos orientadores durante o estudo, pois, os dados ficarão armazenados no computador pessoal da pesquisadora em ótimas condições de segurança.

O (A) senhor (a) receberá uma cópia do áudio, e será convidado (a) a assistir juntamente com o grupo. O seu nome e o nome do (a) seu (sua) filho (a) ou qualquer forma de identificação pessoal não aparecerá em nenhum lugar (a não ser nesta folha). Não haverá compensação ou custos financeiros para os (as) participantes da pesquisa, pois, sua participação é voluntária, ou seja, só participará se quiser, sendo que a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir da participação do (a) seu (sua) filho (a) e retirar seu consentimento. A sua desistência não trará nenhum problema para esta pesquisa.

Os resultados desta investigação serão divulgados através da elaboração de tese de doutoramento e artigos em revistas e periódicos. O (A) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre

o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, também será garantido o direito de aceder e ou ratificar seus dados pessoais e dados fornecidos, enquanto não sejam tornados anônimos.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Investigadora: Iramar Lage Santos

Nome: … … … … … … … ……. … … … ……. … … … … … … … … … … … … … Assinatura: … … … … … … … ……. … … … … ... … … … … … … … … … … … … Data: …… /…… /…….

Este documento é composto de 03 página/s e feito em duplicado: uma via para o/a investigador/a, outra para a pessoa que consente.

Apêndice 2: Assentimento Informado, Livre e Esclarecido



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em
Estudos da Criança

ASSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa "A experiência das crianças indígenas Pataxó no contexto escolar e comunitário". Seus pais permitiram sua participação. Queremos saber sobre as experiências vividas pelas crianças, suas brincadeiras, seus jeitos próprios de ser crianças indígenas, por ser integrante da etnia Pataxó. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de quatro a seis anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir, nem precisa explicar o motivo para tal.

A pesquisa será feita na Escola Indígena Municipal Aldeia Velha e na Aldeia Velha, onde as crianças serão participantes. A pesquisa será realizada de uma forma metodológica que terá como prioridade o exame detalhado das experiências sociais das crianças indígenas Pataxó, ou seja, dos jeitos de brincar, dos tipos de brincadeiras que mais gostam, com quem gostam de brincar (quando brincam sozinhas, com os amigos e as amigas, com as pessoas adultas, dentre outras possibilidades) e se suas brincadeiras de crianças indígenas Pataxó se parecem com as das crianças de outros lugares do mundo. Será feito um planejamento muito organizado para a realização das ações de pesquisa, pois, iremos realizar observações, escutar o que as crianças falam, sentir o que as rodeia, fazer perguntas, recolher as opiniões e gravar em áudios, vídeos e fotografias. Vamos também examinar os documentos e os artefatos produzidos pelas ações das crianças, que podem ser os objetos que utilizam nas brincadeiras

e outras produções, significa então, a interpretação qualitativa das diferentes situações envolvendo as brincadeiras.

Todas as imagens das fotografias que serão produzidas na pesquisa e utilizadas na tese serão apresentadas com um filtro a fim de evitar a identificação dos rostos das crianças.

Asseguro que o meu comportamento durante e após a realização da pesquisa será muito respeitoso. Os riscos, que por ventura venham acontecer, serão de constrangimento ou desconforto, minimizados ou evitados por mim. Tudo que for dito pelas crianças durante a pesquisa será absolutamente sigiloso, será um segredo nosso. Você receberá uma cópia do áudio e vídeo, e será convidado (a) a assistir juntamente com o grupo. O seu nome ou qualquer forma de identificação pessoal não aparecerá em nenhum lugar (a não ser nesta folha). Você só participará se quiser, sendo que a qualquer momento poderá desistir da participação e retirar seu consentimento, a sua desistência não trará nenhum problema para mim.

Caso aconteça algo errado, você pode me procurar também pelo meu telefone, eu escrevi o número no final deste documento, também poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Mas há coisas boas que podem acontecer como, quando terminarmos a pesquisa, os resultados desta serão divulgados através da elaboração de tese de doutoramento e artigos em revistas e periódicos.

_____

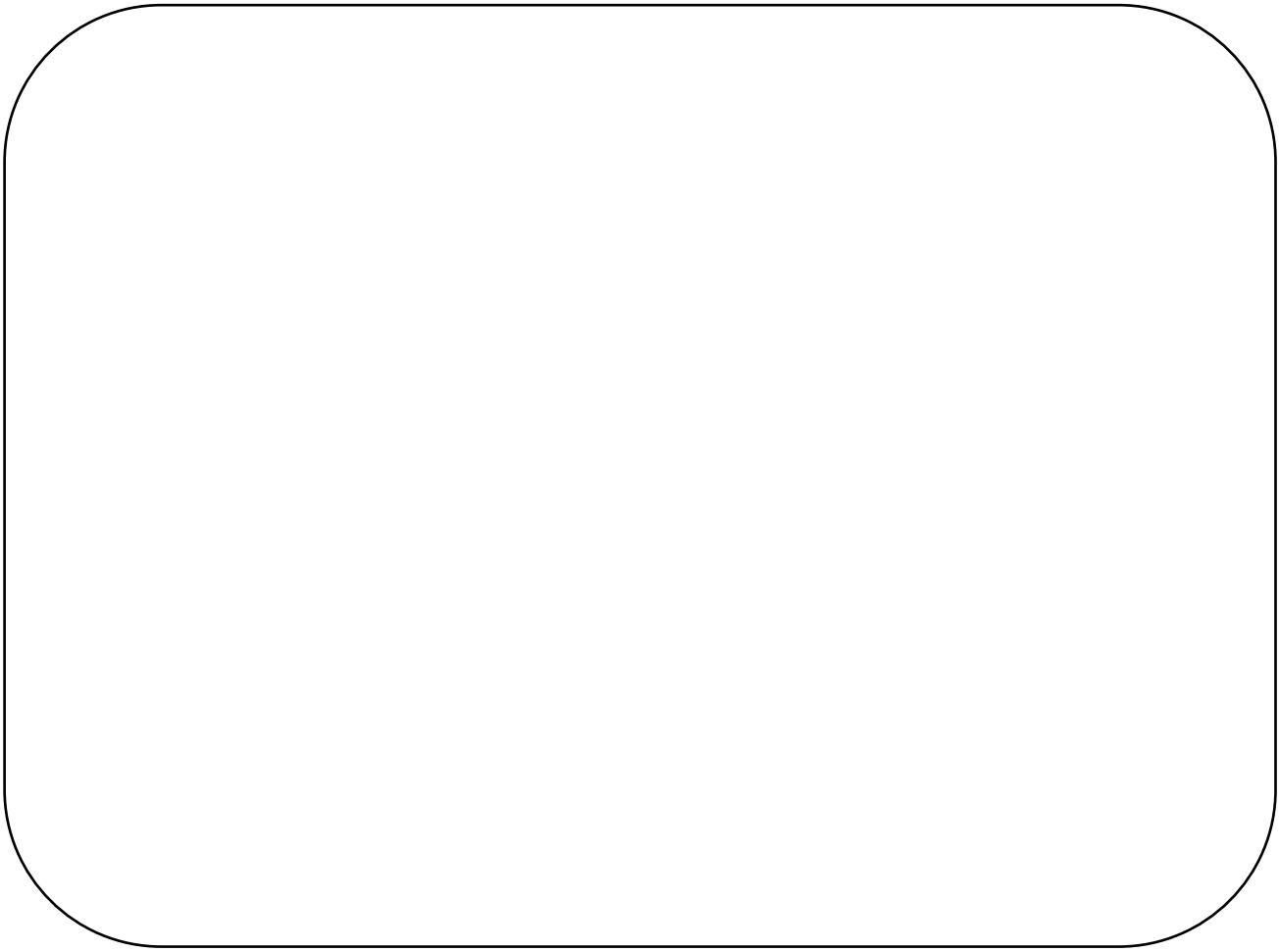
Iramar Lage Santos

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Aceito, de livre e espontânea vontade, participar como voluntário(a) desta pesquisa “A experiência das crianças indígenas Pataxó no contexto escolar e comunitário”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Também entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis e eu recebi uma via deste termo de assentimento, e concordo em participar da pesquisa.

Faça aqui seu desenho, indicando se concorda em participar da pesquisa.



_____, ____de _____de _____.

Testemunha 1:_____

Testemunha 2: _____

_____ _____

Pesquisadora responsável: Iramar Lage Santos

Apêndice 3: Questionário

Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em
Estudos da Criança

QUESTIONÁRIO AOS PAIS/MÃES – ALDEIA INDÍGENA PATAXÓ ALDEIA VELHA

Questionário enviado às famílias das crianças da Educação Infantil da Escola Indígena Municipal Aldeia Velha - Perfil Família/Criança

Criança: _____

INFORMAÇÕES SOBRE A CRIANÇA (EDUCAÇÃO, RELACIONAMENTOS E HÁBITOS)

1. Quem está a responder ao questionário: ( ) Pai ( ) Mãe ( )
   Outro:_____
2. Quantos anos tem? _____

3. A criança mora com:
   ( ) Pai ( ) Mãe ( ) Padrasto ( ) Madrasta ( ) Irmão/irmã
   ( ) Avô/ avó ( ) Tio/tia ( ) Primo/prima ( ) Babá ( ) Vizinho (a)
   ( ) Outro: _____

4. Quantas pessoas moram na mesma casa com a criança?
   _____

5. Quem você considera que é da família da criança? Por quê?
   _____
   _____
   _____

6. Com quem a criança brinca com mais frequência?
   ( ) Com criança indígena

( ) Com criança não indígena
( ) Com adulto indígena
( ) Com adulto não indígena
( ) Sozinha

7. Qual o local onde a criança brinca?
   ( ) Em casa
   ( ) Casa de vizinhos
   ( ) Na rua
   ( ) Na Praça
   ( ) Outro _____

8. Que tipos de objetos ou brinquedos a criança utiliza para brincar em casa?
   _____
   _____
   _____

9. A criança utiliza telefone celular, computador e/ou tablet?
   ( ) SIM
   ( ) NÃO

10. Quanto tempo?
    ( ) Até 02 horas diárias
    ( ) De 02 a 04 horas diárias
    ( ) Mais de 04 horas diárias

11. Porque escolheu a Escola Indígena Municipal Aldeia Velha para matricular sua criança?
    _____
    _____

12. Quais ações/atividades da cultura tradicional indígena Pataxó a família realiza junto com a criança?
    _____
    _____
    _____

13. Qual a sua expectativa com relação a aprendizagem da sua criança sobre a cultura indígena Pataxó?
    _____
    _____
    _____

14. A família se comunica com a criança na língua indígena Patxôhã?
    ( ) SIM
    ( ) NÃO
    ( ) Fala algumas palavras na língua Patxôhã.

15. A criança está com o esquema vacinal completo, ou seja, já tomou todas as vacinas recomendadas para a idade dela?
    ( ) SIM
    ( ) NÃO

16. A criança já tomou alguma dose da vacina contra COVID-19?
    ( ) SIM
    ( ) NÃO

ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS

17. Qual o seu grau de escolaridade?
    ( ) Não leio nem escrevo
    ( ) Fundamental I (até 5º ano ou 4ª série)
    ( ) Fundamental II (até 9º ano ou 8ª série)
    ( ) Ensino Médio
    ( ) Curso Técnico
    ( ) Curso Superior
    ( ) Pós- Graduação

18. Qual a sua profissão: _____

19. Situação atual no mercado de trabalho:
    ( ) Empregado
    ( ) Desempregado
    ( ) Autônomo

20. Onde trabalha? (local de trabalho, dentro ou fora da aldeia)
    _____

21. Qual a faixa de renda mensal da família?
    ( ) Nenhuma
    ( ) Menos de 1 salário mínimo
    ( ) 1 salário mínimo
    ( ) Mais de 1 salário mínimo
    ( ) Mais de 2 salário mínimo

( ) Mais de 3 salário mínimo
( ) Mais de 4 salário mínimo
( ) Mais de 5 salário mínimo

22. A família recebe algum benefício?
( ) Nenhum
( ) Pensão
( ) Bolsa Família
( ) BPC – Benefício de Prestação Continuada
( ) Outro:_____

23. Já participou de algum programa do governo federal, estadual ou municipal, especifico para a comunidade indígena, de transferência de renda e/ou de recursos materiais?
( ) NÃO
( ) SIM. Qual(s)?
_____
_____

24. Tipo de moradia da família:
( ) Própria
( ) Alugada
( ) Emprestada/cedida
( ) Outro:_____

25. Ferramentas de comunicação existentes na sua casa (resposta com múltipla escolha).
( ) Celular
( ) Celular com acesso a internet
( ) Televisão
( ) Rádio
( ) Jornal impresso
( ) Computador
( ) Computador/tablet com internet
( ) Outros: _____

26. Que meios de transporte a família utiliza para sair com as crianças (resposta com múltipla escolha)?
( ) Transporte público
( ) Carro próprio
( ) Moto
( ) Bicicleta
( ) Outro: _____

( ) Nenhum

27. Qual a sua cor ou raça? (De acordo com a definição do IBGE)
    ( ) Preta
    ( ) Branca
    ( ) Parda
    ( ) Amarela
    ( ) Indígena. Qual etnia? _____
    ( ) Prefiro não me classificar

28. Aspectos religiosos da família.
    ( ) Católico
    ( ) Evangélico
    ( ) Outro _____
    ( ) Nenhum

29. Qual o estado civil dos pais do (a) aluno (a):
    ( ) Solteiros
    ( ) Casados ou unidos
    ( ) Nunca foram casados
    ( ) Separados
    ( ) Divorciados
    ( ) Viúvos
    ( ) Tem companheiro(a)

    Observações:
    _____
    _____
    _____
    _____
    _____

Apêndice 4: Parecer Consubstanciado do Comitê e Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Crianças e infância: experiências sociais em contexto intercultural

Pesquisador: IRAMAR LAGE SANTOS

Área Temática: Estudos com populações indígenas;
Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;

Versão: 2

CAAE: 70851923.7.0000.0055

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO MINHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.332.847

Apresentação do Projeto:

"O presente projeto de pesquisa estabelece como objetivo central a análise das experiências sociais vividas nas distintas maneiras de elaborar os processos de identificação e de diferenciação, atravessados por configurações de etnicidade, enquanto crianças indígenas Pataxó como categoria geracional no contexto de relações com seus pares na produção de cultura infantil e assume como suporte teórico os pressupostos da Sociologia da Infância. A metodologia desenvolvida será qualitativa, orientada pela investigação etnográfica, a qual propõe maior ênfase na experiência e no exame detalhado, a partir de uma perspectiva participativa, através das técnicas observação participante, diário de campo, produção de filmagens e fotografias e de conversas informais. Como resultado espera-se fortalecer a agência das crianças na produção e participação nas suas próprias e únicas culturas de pares, de forma a resultar na apropriação criativa da cultura indígena Pataxó em movimento de resistência".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as experiências sociais vividas nas distintas maneiras de elaborar os processos de identificação e de diferenciação, atravessados por configurações de etnicidade, enquanto crianças indígenas Pataxó como categoria geracional no contexto de relações com seus pares na produção de cultura infantil.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1° andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Objetivos Secundários:

- Analisar as relações entre a infância global e local através das brincadeiras que as crianças indígenas da etnia Pataxó realizam com seus grupos de pares;
- Compreender os percursos e distintas maneiras de elaborar os processos de identificação e de diferenciação a partir do uso metodológico de diferença, constituídos em termos de racialização diferencial, atravessados por configurações de etnicidade, enquanto crianças indígenas Pataxó;
- Compreender, na perspectiva antropológica como as crianças indígenas da etnia Pataxó manifestam um conjunto de crenças sociais, valores em interação social que é próprio delas;
- Compreender a criança indígena Pataxó enquanto grupo geracional, considerando a desigualdade ligada ao colonialismo e a decolonialidade na América Latina e a globalização;
- Reconhecer a agência das crianças indígenas Pataxó a partir das experiências vividas com seus pares, enquanto atores e produtores de cultura infantil;
- Analisar as experiências vividas pelas crianças indígenas Pataxó, em situações de brincadeira e produção de cultura infantil com os adultos no contexto de situações educativas, educação infantil indígena, na relação com crianças e adultos;
- Analisar a influência dos instrumentos e artefatos referentes a cultura indígena Pataxó para produção das culturais infantis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Considera-se riscos e desconforto associados à pesquisa com as crianças questões relacionadas ao tempo da interação direta, que se propõe contínua entre os sujeitos participantes, com caráter dialógico, isto implica o pesquisador no meio da comunidade, no território de pertencimento étnico cultural das crianças indígenas Pataxó.A fim de minimizar potencial coerção ou influência indevida para a participação das crianças, será
informado que os procedimentos etnográficos ocorrerão apenas com a permissão da criança e elas poderão indicar a qualquer momento se desejam não participar, sem prejuízos à pesquisa.A possível inconveniência quanto a partilha dos fazeres próprios das culturas das crianças ou ao embaraço pela possibilidade de falta de motivação da criança para participar da pesquisa serão evitados e/ou minimizados pela pesquisadora. Caso essa
pesquisa apresente algum desconforto à criança, ela e a pesquisadora poderão interromper a produção de dados a qualquer momento, de forma a não implicar em prejuizo para a criança. Contudo, apesar do conhecimento da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa intenciona ser conduzida com vistas a evitar ocorrência dos possíveis danos, bem como se compromete por não ferir a singularidade da criança e respeitá-la em todas as suas dimensões.

Benefícios: A investigadora preocupar-se-á principalmente, com a possibilidade de as crianças se beneficiarem com a participação na pesquisa, de forma a aumentar sua confiança ou o seu conhecimento, portanto, esta pesquisa pretende contribuir para fortalecer a agência das crianças na sua produção e participação nas suas próprias e únicas culturas de pares, de forma a resultar na apropriação criativa da cultura indígena Pataxó.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de Doutorado na área de Ciências Humanas, área temática especial "Estudos com populações indígenas", com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, vinculada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga-PT

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados na versão 2:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2158229.pdf&21/09/2023 06:17:01

OFICIO_AO_CEP_V2.pdf&21/09/2023 06:14:47

TCLE_CEP_sem_data_V2.pdf&20/09/2023 15:50:03

Termo_uso_de_imagens_sem_data_V2.pdf&20/09/2023 15:35:04

Declaracao_ausencia_carimbo_do_diretor_V2.pdf&20/09/2023 15:31:02

Folha_de_rosto_V2.pdf&20/09/2023 15:28:26

Declaracao_de_compromisso_coorientadora_V2.pdf&11/09/2023 12:58:03

Solicitacao_assinada_pela_pesquisadora_responsavel.pdf&11/09/2023 12:44:23

PROJETO_DE_PESQUISA_DETALHADO_INVESTIGADOR_V2.docx&11/09/2023 12:34:57

Projeto_de_Tese_Doutoramento_Iramar_Lage_Santos_V2.pdf&06/09/2023 16:29:36

Projeto_de_Pesquisa_Detalhado_Investigador_V2.pdf&06/09/2023 16:19:41

SEI_FUNAI_Regional_Oficio_V2.pdf&06/09/2023 16:13:4

SEI_FUNAI_Oficio_V2.pdf&06/09/2023 16:07:32

Declaracao_de_compromisso_orientador_V2.pdf&06/09/2023 16:00:28

Autorizacao_coleta_de_dados_CACIQUE_IPE_assinada_V2.pdf&06/09/2023 15:59:00

Recomendações:

Ver CONCLUSÃO

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise da documentação apresentada na versão 2 concluímos que o protocolo de pesquisa apresentado não possui pendências éticas e encontra-se apto à sua execução.

Este Comitê orienta que durante a execução do projeto e ao seu final a pesquisadora deve anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação do parecer do relator por ad referendum.

O presente projeto, seguiu nesta data para análise da CONEP e só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2158229.pdf	21/09/2023 06:17:01		Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	OFICIO_AO_CEP_V2.pdf	21/09/2023 06:14:47	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_sem_data_V2.pdf	20/09/2023 15:50:03	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens_sem_data_V2.pdf	20/09/2023 15:35:04	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_ausencia_carimbo_do_diretor_V2.pdf	20/09/2023 15:31:02	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_V2.pdf	20/09/2023 15:28:26	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso_coorientadora_V2.pdf	11/09/2023 12:58:03	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	Solicitacao_assinada_pela_pesquisadora_responsavel.pdf	11/09/2023 12:44:23	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_DETALHADO_INVESTIGADOR_V2.docx	11/09/2023 12:34:57	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Tese_Doutoramento_Iramar_Lage_Santos_V2.pdf	06/09/2023 16:29:36	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Detalhado_Investigador_V2.pdf	06/09/2023 16:19:41	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	SEI_FUNAI_Regional_Oficio_V2.pdf	06/09/2023 16:13:44	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Outros	SEI_FUNAI_Oficio_V2.pdf	06/09/2023 16:07:32	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso_orientador_V2.pdf	06/09/2023 16:00:28	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados_CACIQUE_IPE_assinada_V2.pdf	06/09/2023 15:59:00	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_MATRICULA.pdf	21/06/2023 17:14:37	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Cronograma	Projeto_de_Tese_CRONOGRAMA.pdf	21/06/2023 17:02:39	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Iramar_Lage_Santos.pdf	21/06/2023 12:15:18	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_anuencia_SME_CONEP_assinada.pdf	19/06/2023 15:44:56	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	CV_resumido_JULIANA_SANTANA.pdf	19/06/2023 15:43:10	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	Manuel_Jose_Jacinto_Sarmento_Pereira_CIENCIAVITAE.pdf	19/06/2023 15:42:23	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Parecer_coorientadora.pdf	19/06/2023 15:41:42	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	parecer_CE_signed_orientador.pdf	19/06/2023 15:39:53	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_CIEC.pdf	19/06/2023 15:19:16	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	Aprovacao_2020_Iramar_Lage_Santos.pdf	19/06/2023 15:10:43	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Sim

JEQUIE, 28 de Setembro de 2023

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1° andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Apêndice 5: Parecer Consubstanciado da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Crianças e infância: experiências sociais em contexto intercultural
Pesquisador: IRAMAR LAGE SANTOS
Área Temática: Estudos com populações indígenas;
Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;
Versão: 3
CAAE: 70851923.7.0000.0055
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO MINHO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.677.821

Apresentação do Projeto:
As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas sobre o Projeto de Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2158229.pdf de 16/01/2024) e do Projeto Detalhado.

INTRODUÇÃO
O que se afigura hoje como traço mais marcante da infância é a mudança e pluralização das identidades por efeito da globalização pois, as interações globais contribuem para a estruturação de uma visão de globalização da infância. Contudo, ao tentar unificar a infância do "Mundo Maior" e "Mundo Minoritário", ou Sul e Norte Global, não garante que as diferenças e desigualdades existentes no cotidiano das crianças do mundo inteiro deixem de existir e de se intensificar. Nesse sentido, a Sociologia da Infância valoriza como pontos para a análise a ação das crianças e suas subjetividades e a ideia de infância como uma estrutura social, assim, estabelece posicionamentos teóricos sobre as oposições dicotomizadas de crianças e considera que as crianças contribuem ativamente para a reprodução e mudança cultural. Os estudos da infância brasileira e infância indígena, no contexto latino-americano, implicam considerar algumas características que impactam e modificam a experiência da infância neste continente,

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br



sobretudo em decorrência da desigualdade social. Dentre as principais característica estão: uma limitada possibilidade de participação socioeconômica e cultural dos grupos menos favorecidos; situações de discriminação, segregação e subordinação; grupos submetidos e os grupos dominantes têm notável capacidade de reprodução intergeracional; desigualdade ligada ao colonialismo e a globalização. A partir da perspectiva decolonial, pesquisar implica comprometer-se com a (re) conquista do poder de narrar a própria história e, conforme Faria, et. al., (2015) romper com a forma adultocêntrica de produzir ciência, desconfiando dos discursos arbitrários ao dissertarem sobre a infância; também construir suas próprias verdades, imagem, identidade; recuperar e assumir uma diversidade de saberes, num processo de descolonização, já que o colonizado aparece como o "outro da razão", o que justifica o exercício de um poder disciplinar. Compreende-se estudar a infância indígena Pataxó como possibilidade de produzir diferenças, realizar traços, propor caminhos e percursos para constituir as distintas maneiras pelas quais se criam e se reelaboram processos de identificação e de diferenciação, atravessados por diferentes configurações, como etnicidade, experiência e cultura assim, ampliar a reflexão sobre as diferentes formas pelas quais os grupos étnicos são racializados. Nessa perspectiva, pensar a interculturalidade como possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não anule as diferenças étnicas e culturais, assim, defender uma pesquisa com crianças implicada em responsabilidades e oportunidades de solidariedade e transformação. As contribuições da antropologia para esta pesquisa propõem reconhecer as crianças como sujeitos legítimos de estudo que manifestam um conjunto de crenças sociais, valores e interação social que é próprio delas, nesse sentido, as pesquisas de Nunes (2011) e Cohn (2019) são referenciais teórico-metodológico, bem como a etnologia indígena brasileira a partir de uma agenda de pesquisas sobre/com crianças Kaingang e Xokleng, Xikrin, Huni Kuin, kaxinawá, Palikur-Arukwaneye, Xakriabá, Guarani, Guarani-Mbyá, Maxakali, Pataxó, Tupinambá, Piaroa, Piro, Kaiowá, Kadiwéu, Baniwa, Jarawara, Karitiana, Kalapalo, mebengokre, Kanamari (Tukuna), Parakanã, Wari', Juruna, Xavante.

HIPÓTESES

A questão indígena, no cenário atual, tem conquistado espaços bastante significativos, porém, estudos mais específicos com as crianças dos muitos povos originários vem gradativamente alcançando visibilidade, com o foco recaindo sobre temas relacionados a sua infância, pois caracterizar o seu lugar nas pesquisas científicas possibilita maior compreensão dos processos



educativos dos quais ela faz parte. Nesse sentido, apresentam-se as seguintes hipóteses desta pesquisa:

• A educação das crianças indígenas da etnia Pataxó possuem características diferenciadas e a chegada da escola na aldeia constitui-se enquanto um espaço de trocas, de respeito ao modo de vida dos indígenas, seus valores, seus costumes e suas brincadeiras e, sobretudo enquanto possibilidades de ampliar a interculturalidade.

• O exercício da escuta das vozes das crianças indígenas da etnia Pataxó nas ações de produção e participação nas suas próprias e únicas culturas de pares resulta na apropriação criativa da cultura indígena, nesse sentido, ampliar os estudos sobre as crianças indígenas, com o foco na educação e na sua infância, propõe referenciar o seu lugar social e apresentar uma compreensão dos processos educativos dos quais ela faz parte.

• As práticas sociais das crianças indígenas da etnia Pataxó assumem contornos diversos, em função de condições estruturais ligadas a fatores relativos a etnia, a cultura, a classe social, dentre outros, assim, os contextos educativos das crianças e de suas brincadeiras são portadoras de práticas sociais de educação e cuidado derivadas de uma socialização produzida em ambientes diversos e desiguais, caracterizada por relações heterogêneas e contraditórias.

• Nas brincadeiras e em outras situações, as crianças se mostram ativas e protagonistas da construção social de suas singularidades, por intermédio das relações estabelecidas no grupo de pares, de modo frequente e durável.

• A constituição das crianças enquanto sujeito social e cultural pressupõe os confrontos com as imagens e com as representações nas interações com outros sujeitos, pois, as imagens traduzem a realidade que a cerca, com as quais a criança poderá se expressar e captar novas produções.

METODOLOGIA

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, a qual envolve a obtenção de dados descritivos produzidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e enfatiza mais o processo percorrido pelo pesquisador e pelos sujeitos e situações investigadas, do que o produto. O método de investigação adotado nesta pesquisa será a etnografia, a qual será sistematizada com a construção de uma descrição densa da realidade estudada e serão utilizados como instrumentos para a produção de informações: a observação participante; o diário de campo; as conversas informais; a filmagem e registros fotográficos. Conforme o paradigma crítico interpretativo, a produção das imagens será feita por todos os participantes



da pesquisa, caracterizando-se como um meio de partilha de poder. As visitas para a produção dos dados serão realizadas semanalmente dentro do período de tempo estabelecido em formulário, nos turnos matutino e vespertino. Os registros de filmagens e fotografias serão utilizados para elaboração da tese de doutoramento e posterior elaboração de artigos para publicação em revistas e periódicos. As fotos, áudios e vídeos produzidos durante a investigação serão destruídos quatro anos após o término da referida pesquisa. Serão solicitadas as autorizações do cacique (líder imediato da comunidade indígena), da FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas), da Coordenação Regional da FUNAI e órgãos governamentais, como a secretaria municipal de educação, com cartas de anuência, para a entrada no campo, na escola indígena situada na Aldeia Velha, no município de Porto Seguro, no estado da Bahia, no Brasil. Posteriormente, serão apresentados aos pais das crianças o consentimento informado, livre e esclarecido para a participação na investigação, bem como, para outros adultos participante da pesquisa. Em seguida será solicitado o assentimento livre, esclarecido e informado das crianças. A ação de entrada no campo para a produção de dados será orientada pela ideia de que as crianças indígenas da etnia Pataxó têm suas próprias culturas, portanto, será necessário entrar nas vidas cotidianas delas e perceber que a melhor forma de se tornar parte destes cotidianos será a partir da adoção de uma postura de um adulto atípico, Esta etnografia exigirá que o pesquisador entre, desde que seja aceito no cotidiano das crianças, para isso é preciso aproximar-se do papel de "menos adulto". Os dados etnográficos serão sistematizados com a construção de uma descrição densa da realidade estudada e terá o lugar teórico a modelar dimensões sensíveis relevantes das teorias sociais do nosso tempo, de forma a manter-se suficientemente abertos e plásticos para serem capazes de reconhecer questões empíricas e registar as surpresas reveladas pelas crianças indígenas da etnia Pataxó. Ao final da produção de dados será disponibilizada às crianças uma cópia do áudio e vídeo e das fotografias, estas também serão convidadas a assistir juntamente com o grupo, as imagens produzidas na pesquisa. Os resultados da pesquisa serão divulgados ao grupo que foi pesquisado em formato acessível e compreensível, considerando que neste grupo estarão presentes crianças de 04 e 05 anos. Após a produção de dados será disponibilizada às crianças uma cópia das gravações em áudio e vídeo e das fotografias, os/as participantes da pesquisa também serão convidados/as a assistir as imagens produzidas na pesquisa, as crianças também poderão escolher as fotografias que quiserem adquirir em formato impresso. Ao final da análise de dados realizar-se-á rodas de conversas, com linguagem adequada, onde serão apresentados os principais resultados.



CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

A seleção dos/as participantes da pesquisa salvaguardará o princípio da não exclusão, assim serão escolhidas todas as crianças matriculadas na Escola Indígena Municipal Aldeia Velha, com idade entre quatro e cinco anos, nesse sentido, considera-se o processo respeitoso com todas as crianças. Também serão incluídos os adultos, nomeadamente as professoras e auxiliares de classe, como participantes da pesquisa.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Crianças indígenas com idade entre quatro e cinco anos, não matriculadas na Escola Indígena Municipal Aldeia Velha não participarão da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Analisar as experiências sociais vividas nas distintas maneiras de elaborar os processos de identificação e de diferenciação, atravessados por configurações de etnicidade, enquanto crianças indígenas Pataxó como categoria geracional no contexto de relações com seus pares na produção de cultura infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

• Analisar as relações entre a infância global e local através das brincadeiras que as crianças indígenas da etnia Pataxó realizam com seus grupos de pares;

• Compreender os percursos e distintas maneiras de elaborar os processos de identificação e de diferenciação a partir do uso metodológico de diferença, constituídos em termos de racialização diferencial, atravessados por configurações de etnicidade, enquanto crianças indígenas Pataxó;

• Compreender, na perspectiva antropológica como as crianças indígenas da etnia Pataxó manifestam um conjunto de crenças sociais, valores em interação social que é próprio delas;

• Compreender a criança indígena Pataxó enquanto grupo geracional, considerando a desigualdade ligada ao colonialismo e a decolonialidade na América Latina e a globalização;

• Reconhecer a agência das crianças indígenas Pataxó a partir das experiências vividas com seus pares, enquanto atores e produtores de cultura infantil;

• Analisar as experiências vividas pelas crianças indígenas Pataxó, em situações de brincadeira e produção de cultura infantil com os adultos no contexto de situações educativas, educação



infantil indígena, na relação com crianças e adultos;

• Analisar a influência dos instrumentos e artefatos referentes a cultura indígena Pataxó para produção das culturais infantis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Considera-se riscos e desconforto associados à pesquisa com as crianças questões relacionadas ao tempo da interação direta, que se propõe contínua entre os participantes da pesquisa, com caráter dialógico, isto implica o pesquisador no meio da comunidade, no território de pertencimento étnico cultural das crianças indígenas Pataxó. A fim de minimizar potencial coerção ou influência indevida para a participação das crianças, será

informado que os procedimentos etnográficos ocorrerão apenas com a permissão da criança e elas poderão indicar a qualquer momento se desejam não participar, sem prejuízos à pesquisa. A possível inconveniência quanto a partilha dos fazeres próprios das culturas das crianças ou ao embaraço pela possibilidade de falta de motivação da criança para participar da pesquisa serão evitados e/ou minimizados pela pesquisadora. Caso essa

pesquisa apresente algum desconforto à criança, ela e a pesquisadora poderão interromper a produção de dados a qualquer momento, de forma a não implicar em prejuízo para a criança. Contudo, apesar do conhecimento da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa intenciona ser conduzida com vistas a evitar ocorrência dos possíveis danos, bem como se compromete por não ferir a singularidade da criança e respeitá-la em todas as suas dimensões. Salienta-se que os direitos dos participantes da pesquisa estão presentes, principalmente, nas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS nº 304 de 2000, a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016.

BENEFÍCIOS

A investigadora preocupar-se-á principalmente, com a possibilidade de as crianças se beneficiarem com a participação na pesquisa, de forma a aumentar sua confiança ou o seu conhecimento, portanto, esta pesquisa pretende contribuir para fortalecer a agência das crianças na sua produção e participação nas suas próprias e únicas culturas de pares, de forma a resultar na apropriação criativa da cultura indígena Pataxó.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo internacional e unicêntrico.



Caráter acadêmico: realizado para obtenção do título de doutora no Programa doutoral em Estudos da Criança da Universidade do Minho, em Braga. Existe previsão de coletar informações na Escola Indígena Pataxó, situada na Aldeia Velha, Bahia.

Orçamento financeiro: financiamento próprio, com previsão de gastos de R$ 600,00.

País de Origem: Portugal.

Não há previsão de coleta de material biológico humano.

Previsão de encerramento do estudo: 09/12/2024.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:
Conforme a terminologia da Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXII, recomenda-se alterar o nome "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" para "Registro do Consentimento Livre e Esclarecido".
RESPOSTA: Conforme as recomendações, foi alterado o nome "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" para "Registro do Consentimento Livre e Esclarecido" e "Registro do Assentimento Livre e Esclarecido".
ANÁLISE: RECOMENDAÇÃO ATENDIDA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Análise das respostas ao Parecer Consubstanciado n° 6.559.979 emitido pela Conep em 17/12/2023.

1. Nos documentos do projeto, existem referências à Resolução CNS nº 466 de 2012. Considerando que é um projeto cuja metodologia utilizada é de Ciências Humanas e Sociais, orienta-se estar em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e a Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena), especialmente nas declarações e nos Registros do Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido.
RESPOSTA: Conforme as solicitações referentes às pendências e inadequações apresentadas no item 1, foram acrescentadas a Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a



pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e a Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena), nas declarações de compromisso geral do orientador e da coorientadora, nas quais apresentam também a assinatura da pesquisadora principal, bem como, nos Registros do Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto ao cronograma de pesquisa: o Sistema CEP/Conep não analisa projetos de pesquisa que já tenham iniciado a coleta de dados junto ao campo de pesquisa. Solicitam-se esclarecimentos e a adequação, conforme Norma Operacional CNS nº 001/2013, item 3.4.1.9, e orienta-se que nos documentos do protocolo seja apresentado o mesmo cronograma de forma padronizada, com o máximo de detalhamento sobre as fases do estudo, organizado da data inicial até a previsão de final do estudo, adequando especialmente, o "PB Informações Básicas do Projeto" e o "projeto detalhado", de forma a não existir divergências.
RESPOSTA: Conforme as solicitações referentes às pendências e inadequações apresentadas no item 2, o cronograma de pesquisa, conforme Norma Operacional CNS nº 001/2013, item 3.4.1.9, foi refeito e apresentado de forma padronizada, com detalhamento sobre as fases do estudo, este consta no "PB Informações Básicas do Projeto" e no "projeto detalhado", contendo a data inicial até a previsão de final do estudo.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Quanto ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, arquivo "TCLE_CEP_sem_data_V2.pdf", submetido na Plataforma Brasil em 20/09/2023:
3.1. Solicita-se explicar se os adultos que irão interagir com as crianças observadas são ou não participantes da pesquisa. Caso sejam, é necessário elaborar diferentes registros de consentimento (responsáveis legais e participante de pesquisa). Se não forem participar de forma direta, solicitam-se explicações sobre como se isolará a participação do adulto, quando se estiver analisando as interações entre adultos e crianças.
RESPOSTA: Os adultos que irão interagir com as crianças observadas serão participantes da pesquisa, nesse sentido, foram elaborados diferentes registros de consentimento (responsáveis legais e participante de pesquisa).
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.2. Para o registro do consentimento direcionado ao responsável legal pelo menor de idade



(TCLE_CEP_sem_data_V2.pdf), solicita-se reescrever o documento apresentando as informações direcionadas à pessoa que autoriza o menor de idade, já que esse é o participante da pesquisa. Essas alterações deverão ser realizadas também no PB Informações Básicas do Projeto e Projeto Detalhado.
RESPOSTA: Foi elaborado um Registro do Consentimento Livre e Esclarecido específico para o responsável legal pelo menor de idade participante da pesquisa com as informações direcionadas à pessoa que autoriza o menor de idade. Essas alterações foram acrescentadas também no PB Informações Básicas do Projeto e Projeto Detalhado.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.3. Solicita-se incluir no Processo e Registro do Consentimento Livre e Esclarecido o compromisso da pesquisadora de divulgar os resultados da pesquisa em formato acessível e compreensível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).
RESPOSTA: Foi incluído no Processo e Registro do Consentimento Livre e Esclarecido o compromisso da pesquisadora de divulgar os resultados da pesquisa em formato acessível e compreensível ao grupo ou população que foi pesquisada, conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.4. Considerando que o estudo foi analisado pela Conep, solicita-se, para melhor informar os participantes de pesquisa, que seja incluída no Registro do Consentimento uma breve descrição do que é a Conep, qual sua função no estudo, e suas formas de contato, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inciso IX [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 – Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h].
RESPOSTA: Foi incluída no Registro do Consentimento uma breve descrição do que é a Conep, a sua função no estudo, e suas formas de contato, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inciso IX.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.5. No final do documento de consentimento, há um campo para coleta da impressão datiloscópica do responsável pelo participante, como alternativa à assinatura. No entanto, a



Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 15, prevê que o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido pode estar sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes. Desse modo, com o objetivo de evitar a estigmatização e/ou constrangimento do responsável pelo participante de pesquisa, solicita-se retirada do campo de coleta de impressão datiloscópica e recomenda-se a adoção de outra modalidade de registro do consentimento ou assentimento livre e esclarecido, se for necessário.
RESPOSTA: Foi retirado do Registro do Consentimento o campo de coleta de impressão datiloscópica e foi adotada a modalidade "sonora", como registro do consentimento. No Registro de assentimento livre e esclarecido foi adotada a modalidade "imagética" (desenhos), a fim de atender às características da pesquisa e dos participantes.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.6. Referente ao arquivo "Termo_uso_de_imagens_sem_data_V2.pdf" submetido na Plataforma Brasil em 20/09/2023, considerando os direitos dos participantes, dispostos na Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que fornecem, aquelas que podem ser tratadas de forma pública, solicita-se inserir opções excludentes (por exemplo: "sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz da criança sob minha responsabilidade"; "não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz da criança sob minha responsabilidade"; "autorizo a gravação mas não a divulgação de imagem e/ou voz da criança sob minha responsabilidade") no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, para que os participantes possam exercer tais direitos. Solicita-se que todas as informações descritas para autorização de uso de imagem e voz sejam INCLUÍDAS no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, de modo a compor um ÚNICO documento para o participante.
RESPOSTA: Foram incluídas todas as informações descritas para autorização de uso de imagem e voz no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, de modo a compor um ÚNICO documento para o participante. Também, conforme disposto na Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 9º, a qual se refere a garantia de terem sua privacidade respeitada; a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que fornecem, aquelas que podem ser tratadas de forma pública, foram inseridas as seguintes opções excludentes: "sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz da criança



sob minha responsabilidade"; "não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz da criança sob minha responsabilidade"; "autorizo a gravação mas não a divulgação de imagem e/ou voz da criança sob minha responsabilidade") no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, para que os participantes possam exercer tais direitos.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.7. Como o estudo envolve população indígena, solicita-se adequação para informar ao participante que o uso de sua imagem e som contemplará a Portaria nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da Funai e demais legislações pertinentes. Ressalta-se que as criações artísticas/culturais indígenas são protegidas por direitos autorais, portanto o uso e a reprodução dessas imagens deverão contemplar a Portaria nº 177/PRES/2006, Artigo 3º e Artigo 6º, da Funai e demais legislações pertinentes. Solicita-se adequação para informar os participantes.
RESPOSTA: Foi realizada no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido a adequação para informar ao participante que o uso de sua imagem e som está contemplada na Portaria nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da Funai e demais legislações pertinentes, por se tratar de pesquisa que envolve população indígena.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:
Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2158229.pdf	16/01/2024 12:03:59		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CONEP.docx	16/01/2024 11:28:21	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador	CARTA_RESPOSTA_CONEP.pdf	16/01/2024 11:27:10	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito



Responsável	CARTA_RESPOSTA_CONEP.pdf	16/01/2024 11:27:10	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REGISTRO_DO_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_realcado_pais_responsaveis.docx	16/01/2024 11:14:47	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REGISTRO_DO_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_realcado_adultos_participantes.docx	16/01/2024 11:14:13	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REGISTRO_DO_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_pais_responsaveis.docx	16/01/2024 11:13:51	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REGISTRO_DO_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_adulto_participante.docx	16/01/2024 11:11:09	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REGISTRO_DO_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_realcado.docx	16/01/2024 11:10:30	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REGISTRO_DO_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	16/01/2024 11:10:04	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_DETALHADO_INVESTIGADOR_realcado.docx	16/01/2024 11:08:38	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_DETALHADO_INVESTIGADOR.docx	16/01/2024 11:07:29	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_Orientador_COMPROMISSOS_GERAL.pdf	16/01/2024 11:06:17	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_Orientador_COMPROMISSOS_GERAL.docx	16/01/2024 11:05:58	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_Coorientador_COMPROMISSOS_GERAL.pdf	16/01/2024 11:03:16	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_Coorientador_COMPROMISSOS_GERAL.docx	16/01/2024 11:02:50	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_realcado.doc	16/01/2024 11:02:32	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	16/01/2024 11:02:09	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_CEP_sem_data_V2.pdf	20/09/2023 15:50:03	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito



Ausência	TCLE_CEP_sem_data_V2.pdf	20/09/2023 15:50:03	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens_sem_data_V2.pdf	20/09/2023 15:35:04	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_ausencia_carimbo_do_diretor_V2.pdf	20/09/2023 15:31:02	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_V2.pdf	20/09/2023 15:28:26	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso_coorientadora_V2.pdf	11/09/2023 12:58:03	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	Solicitacao_assinada_pela_pesquisadora_responsavel.pdf	11/09/2023 12:44:23	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_DETALHADO_INVESTIGADOR_V2.docx	11/09/2023 12:34:57	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Tese_Doutoramento_Iramar_Lage_Santos_V2.pdf	06/09/2023 16:29:36	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Detalhado_Investigador_V2.pdf	06/09/2023 16:19:41	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	SEI_FUNAI_Regional_Oficio_V2.pdf	06/09/2023 16:13:44	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	SEI_FUNAI_Oficio_V2.pdf	06/09/2023 16:07:32	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso_orientador_V2.pdf	06/09/2023 16:00:28	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados_CACIQUE_IPE_assinada_V2.pdf	06/09/2023 15:59:00	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_MATRICULA.pdf	21/06/2023 17:14:37	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Cronograma	Projeto_de_Tese_CRONOGRAMA.pdf	21/06/2023 17:02:39	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Iramar_Lage_Santos.pdf	21/06/2023 12:15:18	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_anuencia_SME_CONEP_assinada.pdf	19/06/2023 15:44:56	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	CV_resumido_JULIANA_SANTANA.pdf	19/06/2023 15:43:10	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Outros	Manuel_Jose_Jacinto_Sarmento_Pereira_CIENCIAVITAE.pdf	19/06/2023 15:42:23	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Parecer_coorientadora.pdf	19/06/2023 15:41:42	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	parecer_CE_signed_orientador.pdf	19/06/2023 15:39:53	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_CIEC.pdf	19/06/2023 15:19:16	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br



Outros	Aprovacao_2020_Iramar_Lage_Santos.pdf	19/06/2023 15:10:43	IRAMAR LAGE SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

BRASILIA, 12 de Março de 2024

Assinado por:
Laís Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))