

CRIANÇAS INDÍGENAS E OS SABERES DE INFÂNCIA ENTRE OS TENETEHARA

Lena Cláudia dos Santos Amorim¹
Marcos Murelle Azevedo Cruz²

RESUMO

Este artigo vem apresentar como a infância indígena é vivenciada na prática cotidiana do povo Tenetehara, pois sabemos que muitas são as ações as quais as crianças estão envolvidas desde do nascimento até a fase de transição para a fase adulta, portanto o trabalho tem como objetivo apresentar como as crianças indígenas são direcionadas em suas atividades cotidianas. Neste cenário onde a oralidade se faz presente como fator primordial no ensino-aprendizado, e ainda o conhecimento institucionalizado, é necessário verificar que atribuições são destinadas as crianças no espaço da escola formal. A pesquisa foi realizada na Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), situada no Estado do Pará, próximo da divisa com o Estado do Maranhão, abrangendo os municípios de Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá e Paragominas. A TIARG é banhada no seu limite norte pelo curso alto do rio Guamá e no limite sul pelo curso alto do rio Gurupi. Ainda nessa dinâmica cultural é importante pensar o contexto da infância, como um momento diferenciado no espaço da aldeia, pois a pesquisa revelou que as crianças estão envolvidas em todo processo cultural e social do grupo, é determinado atividades de acordo com a faixa etária, e saberes do grupo, sendo repassado oralmente.

Palavras-Chave: Infância Indígena. Cultura. Tenetehara.

ABSTRACT

This article presents how indigenous childhood is experienced in the daily practice of the Tenetehara people, because we know that many are the actions that children are involved from birth to the transition phase to adulthood, so the work aims to present how indigenous children are directed in their daily activities. In this scenario where orality is present as a primary factor in teaching-learning, as well as institutionalized knowledge, it is necessary to verify that assignments are intended for children in the formal school space. The research was carried out in the Alto Rio Guamá Indigenous Land (TIARG), located in the State of Pará, near the border with the State of Maranhão, encompassing the municipalities of Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá and Paragominas. TIARG is bathed in its northern limit by the high course of the Guamá river and in the south limit by the high course of the Gurupi river. Still in this cultural dynamic, it is important to think of the context of childhood as a differentiated moment in the village space, since the research revealed that the children are involved in all the cultural and social process of the group, it is determined activities according to the age group, and knowledge of the group, being passed on orally.

Keywords: Indigenous Childhood. Culture. Tenetehara.

¹ Mestre em Antropologia no PPGCS Mestre em Antropologia Social e Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFPa). E-mail: amorimesmeralda@gmail.com

² Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPa). E-mail: marcosmurelle@gmail.com

INTRODUÇÃO

O interesse por essa temática surgiu inicialmente a partir das leituras relacionadas às questões indígenas no bojo da discussão sobre identidade, território e cultura, quando ainda realizava estudos de graduação. Esta unidade temática de leitura foi se fortalecendo ao longo dos estudos de mestrado, principalmente pela socialização dos resultados de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores, nesta área. A partir destas leituras, foi possível reafirmar a continuidade dessa temática direcionada a infância nas comunidades indígenas, focando os saberes da criança indígena, observando a realidade vivida destas comunidades.

Portanto, ao discutir o tema da educação da infância indígena, ou melhor, da apropriação de saberes pela tradição, e sua absorção em comunidades tradicionais, é muito comum tomarmos como referência o modelo de aprendizagens praticadas nas sociedades nacionais para pautar nossas práticas pedagógicas em território indígena. É que existe uma associação arbitrária entre educação em seu sentido *strictu sensu* e o território, na medida em que se constata que os processos de aquisição de saberes se constituem a partir da experiência vivida na cultura e na realidade de cada sujeito, que vivem nesses territórios.

Essa associação arbitrária põe em evidência o tensionamento entre as concepções hegemônicas de educação e os saberes praticados nestes contextos. A relativização permite afirmar que não existe cultura igual à outra, mas não se pode desconsiderar o fato de que existem cosmovisões de educação que nada mais são que uma apropriação pela sua cultura, construídas a partir de uma cosmovisão que lhe são próprias, e que se constituem historicamente ao longo da trajetória dos sujeitos sociais, na experiência do território.

Então universalizar o ensino, as instituições governamentais enquadram as populações indígenas em modelos preestabelecidos de aprendizagem esquecendo que os saberes são constituídos de práticas e conhecimentos tradicionais que estruturam desde sempre as formas de vida social no âmbito dos territórios indígenas. Isso pode ser evidenciado na intensificação do fenômeno de redefinição das fronteiras geográficas e da apropriação cultural destas comunidades por hábitos estranhos a sua cultura.

Por isso, há que se refletir o papel do estado e das instituições na implementação de políticas no campo da educação indígenas, cujas formas de aprendizagem, em muitas ocasiões, reforçam o distanciamento das populações residentes destes territórios de suas referencialidades de aprendizagem, em detrimento a modelos de educação que vem de “fora” para “dentro”. Minha hipótese é de que existem elementos generalizantes nos estudos sobre as comunidades indígenas que permitem reconstituir traços originários de sua cultura a partir da

revitalização dos elementos fundantes, dado que se compreende na relação que estas etnias estabelecem principalmente no que se refere às concepções de educação na infância.

E nesse contexto se faz necessário analisar a integração da criança nas relações sociais construídas dentro do grupo, pensando a criança como um universo múltiplo onde seu aprendizado é mediado por toda a comunidade. Com isso entender quando se inicia a função social da criança no espaço indígena. E ainda compreender como se estabelece o etnoconhecimento e as habilidades das crianças indígenas onde as narrativas míticas, cantos, danças, pinturas e rituais são processo de aprendizagem assimilado pela criança, e como vivenciam na prática sua relação com os ritos, com a natureza, especificamente os conhecimentos relacionados às plantas.

Estudos realizados por Cohn (2005, p.12) mostram o paradoxo da experiência na infância no território indígena, pois afirma que “as crianças tudo sabem, tudo vêem, mas nada sabem, pois são crianças” Assim, o trabalho trouxe questões a serem dialogadas sobre a aprendizagem da criança é refletida e discutida na etnia em que está inserida? Que valores sociais e culturais de cada etnia são determinantes para formação da identidade indígena? Como esta identidade é reafirmada na forma como as crianças percebem o meio que vivem, e como os ensinamentos são repassados? E ainda identificar como o contato com outras sociedades interferem na continuidade dos saberes tradicionais estabelecidos nos territórios indígenas?

A pesquisa foi efetuada na Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), situada no Estado Pará, próximo da divisa com o Estado do Maranhão, abrangendo os municípios de Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá e Paragominas. Nesse território as práticas culturais são efetivas diariamente, apresentando a todos que é necessário a transmissão dos diversos saberes para as gerações futuras.

1. REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A INFÂNCIA

Nessa perspectiva, o estudo vem apresentar a relevância de analisar e registrar como a criança indígena compreende os ensinamentos dos adultos, e como esse aprendizado é socializado com outras crianças. Nunes (2002, p.275) defende as pesquisas com a criança reafirmando que: “estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta um estudo incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprios. A criança não é uma versão reduzida do adulto”.

Para entender a criança no seu contexto, é necessário adentrar o mundo em que ela vive, em suas diversas manifestações, nas suas condições de vida tais como ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividade, observando como elas se expressam na vida social e cultural do grupo, como suas práticas estão inebriadas pelo fantástico imaginário e de experimentações que precisam ser mais bem entendidas a partir de sua realidade, tendo em vista cada etapa analisada no contexto sociocultural, pois “as crianças aprendem olhando, observando toda realidade, estão presentes em toda parte da aldeia. E participam da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem nas comunidades indígenas que iniciam muito cedo” (NASCIMENTO, 2006, p. 8).

Portanto, o interesse em continuar essa reflexão perpassa por entender quem são as crianças, as disseminadoras dos saberes tradicionais do seu grupo, pois “a criança tem um papel muito importante dentro de sua sociedade. A partir de sua interação com outras crianças (brincadeiras, jogos, afazeres domésticos, caminhadas) elas acabam por construir seus próprios papéis de identidade” (Idem, 2002, p. 06).

Nesse sentido é necessário perceber o universo da criança indígena, analisar que o cotidiano dela se configura pela liberdade onde o conhecimento é pautado na sua vivência e, direcionado por um adulto, pois na atual conjuntura, o trabalho em enfoque trouxe para a reflexão como o aprendizado é construído, ou seja, em que atividades se iniciam essa transmissão de conhecimento que é viabilizada pela oralidade, e em outros pela reprodução cotidiana, ou ainda pelo ambiente que o cercam.

Então consideramos importante a relação que as crianças indígenas mantêm com a natureza, e como elas constroem os sentidos da diversidade de saberes presentes em seu território. Esses domínios de saberes estabelecem relações de poder e hierarquia que se alternam entre adultos e crianças. Há conhecimentos muito específicos que são de domínio dos adultos, mas que são transmitidos e expressos pelas crianças tais como o conhecimento de plantas medicinais. Existe outros saberes, que essas habilidades assimiladas mediante os saberes do grupo, não de ser registradas e socializadas.

De acordo com Nunes (2002, p.75) o fato de poder compartilhar saberes e práticas mostra que “a criança tem capacidade, ou habilidade para fazer, e é respeitado como tal, e é aceito como participação efetiva” É essa participação atuante da criança indígena investigar, entender em que momento as crianças começam a ter funções consideradas relevantes no cosmovisão do adulto, pois se sabe que nas comunidades indígenas esse aprendizado é

iniciado no cotidiano com o grupo. Portanto essa vivência traz a criança momentos relevante de aprendizagem os quais se configuram desde o nascimento até a fase adulta.

Então a situação neste espaço é entender a partir da visão da criança, como elas percebem este universo de conhecimento e aprendizado do seu povo, como se caracteriza a sua relação com o meio ambiente. Compreende-se que é “no ambiente doméstico que as crianças aprendem as primeiras lições sobre o meio ambiente, pois podem observar perceber, sentir, nomear, discutir sobre animais com a ajuda de outras crianças mais velhas, e adultas” (CARRARA, 2002 p.104).

Outro aspecto relevante que necessita de uma análise minuciosa em relação ao aprendizado das crianças é a questão de gênero, um importante elemento no processo de aprendizagem, pois “as experiências são diferenciadas tanto para menina quanto para o menino” (COHN, 2005, p.228). É importante investigar como aprendizagem se apresenta nesses dois universos, ou seja, registrar quando os saberes do grupo são repassados de forma coletiva, e em que momento esses conhecimentos são viabilizados de forma compartimentada.

Todas essas características em torno dos saberes adquiridos são de suma importância, pois são nos ritos e na relação com a natureza que a identidade indígena se reafirma, pois no registro de Wagley & Galvão (1961), descreve “quando o menino começa a engatinhar, a mãe e seus parentes femininos realizam a cerimônia informal, chamada *Wiraoháwo*, para a criança não adoecer com a introdução da carne na dieta”.

Portanto os saberes direcionados a criança indígena, baseia-se no conhecimento tradicional do grupo, pois é necessário verificar como esse aprendizado está sendo construído socialmente e culturalmente, os quais poderão ser identificados na fase adulta como reafirmação da identidade e permanência dos ritos. Pois é “necessário legitimar os saberes indígenas, onde os quais devem ser valorizados e repassados de geração a geração” (GOMES, 2012, p.63).

Portanto o ritual é uma expressão do conhecimento tradicional, definido como aquele produzido pelas sociedades possuidoras de rasgos culturais específicos que as diferenciam das sociedades nacionais onde estão imersas. (López Garcés *apud* Zerda: 2007). Nesse sentido o ritual se reafirma e transmite conhecimento dos mais antigos, ao mesmo tempo que é espaço de aprendizado de toda a comunidade fortalecido nesse momento. E esses eventos onde os saberes são efetivados a criança vai construído conhecimentos de acordo com a dinâmica do grupo.

Dessa forma os saberes estão definidos pelas etapas que as crianças estão vivenciando e principalmente pela questão de gênero, pois a temática nos leva a perceber que em algumas comunidades como XiKrin retratam um pouco da vida cotidiana do gênero feminino especificando que: “as meninas maiores podem ficar cuidando de crianças de colo a maior parte do dia. Andam com elas pela aldeia, vão tomar banho, brincam com elas” Já os “meninos vão também às pescarias com timbó. Nesse caso acompanham os adultos” (CARRARA, 2002, p.129).

Outro aspecto relevante da aprendizagem indígena destacado por Nunes (1999), no território indígena dos “A’uwe-xavante, é a liberdade experimentada no período da infância permite às crianças uma melhor compreensão e partilha do social”.

Toda essa presença da criança na prática cotidiana deve ser analisada, pois se sabe que “as crianças tem algo original a dizer, socializam-se ao longo de uma relação dialógica com o mundo à sua volta de tal modo que, justificadamente, sua vivência, representações e modos próprios de ação e expressão, que devem constituir objetos de pesquisa social” (NUNES, 2002, p. 22).

2. O AMBIENTE E A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

Cada povo indígena atravessa transformações históricas que determinam a existência de fronteiras étnicas onde os grupos resistem e respondem aos consecutivos desafios. Com isso, se reconhecer enquanto indígenas e está relacionado não somente às manifestações culturais consideradas relevantes, mas também à reflexão do que é cultura e como esse conceito é associado ao território.

Essa realidade do território indígena onde a criança vive e cujo aprendizado em grande parte se realiza na proximidade de seus parentes revelam duas dimensões a serem discutidas e analisadas: primeiro é necessário entender os saberes e práticas culturais estabelecidas pelos adultos em relação ao aprendizado das crianças; segundo como os saberes tradicionais das crianças indígenas em relação ao território, ritos e manifestações culturais, são direcionados para afirmação de sua identidade étnica. Portanto, entendo que o direito a identidade étnica é, resumidamente, o direito que uma pessoa ou uma coletividade tem de preservar, vivenciar e reproduzir sua cultura (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006).

Então sobre os saberes transmitidos e assimilados em território indígena põe em discussão as construções pelas quais os conhecimentos tradicionais reafirmam a identidade da criança, e como estes são mediados na aprendizagem. E nessa conjuntura identificar como esses saberes são pautados na relação com o meio-ambiente, nos rituais, isto é, no processo

cultural desenvolvido nas atividades ritualísticas. Mostra como os conhecimentos que são repassados de pai para filho ou de irmão para irmão e na integração das crianças nas diversas atividades ocorridas no momento dos rituais, são relevantes para na afirmação da cultura de um povo.

Geertz (1997) mostra o sentimento que um povo tem pela vida a qual é transmitido nos diversos segmentos de sua cultura, através da arte, da religião, da moralidade, da ciência, do comércio, da tecnologia, da política, das formas de lazer, do direito e até da forma em que organizam sua vida prática e cotidiana. Assim, o processo de transmissão de conhecimento considera a criança como parte integrante, onde são considerados dois fatores importantes: o primeiro que elas são detentoras diretas de saberes em território considerado tradicional; segundo, porque sua assimilação ocorre em várias etapas.

Assim Viveiros de Castro (2000, p.167) analisa que “a produção de tais conhecimentos possui múltiplas dimensões referentes à própria organização do trabalho dos povos tradicionais, extrapolando os elementos técnicos e englobando o “mágico, o ritual, e enfim o simbólico”.

Como bem lembra Mélia (1979), o índio se educa pelo prazer de viver, não somente para sobreviver. A criança indígena vive a sua comunidade e interage intensamente com todos, adultos, adolescentes e outras crianças, e isso inclui festas, rituais, atividades produtivas, como a caça, a pesca, o roçado, acompanhando o adulto e se formando neste processo. Por isso, reafirmo em relação aos saberes repassados à criança indígena em virtude de compreender que todo o conhecimento assimilado ao longo da primeira infância será crucial para a continuidade de ritos e saberes de seu grupo. Pois o conhecimento dos povos indígenas é um legado das gerações passadas que vem sendo desenvolvido e transformado durante os tempos de forma oral e na prática cotidiana.

Dessa forma Lux-Vidal (1978), apresenta como as crianças Xikrin atuam também na condição de mensageiras entre as casas, aprendendo assim na prática as complexas redes de relações sociais. E nessa rede de saberes verificar que mediações são estabelecidas entre as crianças e o mundo dos adultos, que por sua vez, registram como as crianças aprendem e se apropriam dos conhecimentos tradicionais do grupo, e ainda verificar como esses saberes são utilizados pelos mesmos na vivência cotidiana tanto no grupo como fora dele. O fato é que são muitas as formas como as crianças aprendem em território indígena e esses saberes se caracterizam de acordo com cada etnia, pois é preciso enfatizar que em alguns grupos as crianças são ensinadas coletivamente, enquanto em outras a questão de gênero se faz presente referenciando o que são tarefas de meninas e meninos.

Nessa perspectiva entende-se que muitos dos ensinamentos decorrem de inúmeras situações recorrentes na dinâmica dentro e fora do território indígena, pois para os Assurini “As crianças tem assim entre seus pares experiências variadas de identidade, socialização, integração social, participação cultural, língua falada. A infância Assurini atual é a experiência desse mosaico de situações interculturais, e o convívio das crianças entre si” (MULLER, 2002, p.206).

Com isso é importante discutir como as crianças indígenas são inseridas no processo de socialização, pois nas sociedades ocidentais as crianças têm fases de aprendizagem e sua participação na vida adulta é limitada. Mas segundo Tassinari (2007, p. 23), “[...] Ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade”.

Portanto para Florestan Fernandes (1989) e Bartolomeu Melià (1979) afirmam que os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam a pessoa, a família e a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva.

3. ALDEIA CAJUEIRO: A INFÂNCIA INDÍGENA

Observando a dinâmica sociocultural na aldeia, foi possível perceber que o povo Tenetehara interpreta seu sentido de identidade geralmente associado às manifestações culturais, ou seja, quando se referem ao processo de aprendizagem acionam-se as festas e os ritos, mas também a língua, a pintura corporal e o artesanato, dentre todos esses ensinamentos a criança está presente.

Então, todas as fases que compõem um ritual têm a vigilância de um adulto ou das pessoas mais idosas da aldeia que dominam os conhecimentos associados ao rito. Outro momento associado às várias formas de ensinar a criança, o qual registrado na imagem a seguir, mostra Sr. Francisco avisando que a cantoria vai continuar, depois de um intervalo de uma hora.



Os registros apresentados de forma visual caracterizam o que os mais antigos relatam: “na cultura indígena se aprende olhando e fazendo”. No momento que Francisco toca o berrante anunciando o retorno da cantoria, as crianças ficam atentas, enquanto os parentes se aproximam.

No momento de socialização os indígenas consideram que a aprendizagem é efetuada de forma coletiva e nas várias etapas que constituem o ritual. Viveiros de Castro (2000, p. 167) afirma que: “A produção de tais conhecimentos possui múltiplas dimensões referentes à própria organização do trabalho dos povos tradicionais, extrapolando os elementos técnicos e englobando o “mágico, o ritual, e enfim, o simbólico”. Os conhecimentos tradicionais podem assumir a forma de histórias, rituais, práticas agrícolas ou medicinais.

Outra imagem que também destaca ao aprendizado repassado de pai para filho ou de irmão para irmão é a integração das crianças nas diversas atividades ocorridas no momento do ritual, como pode-se observar a seguir.



Para Pinto (2003) o conhecimento tradicional caracteriza-se por ser coletivo, uma vez que são desenvolvidos de maneira coletiva no seio das comunidades. Deste modo, ainda que os indivíduos ou grupos detentores desses saberes determinam os seus autores, estes conhecimentos são resultado da estreita ligação e contacto que estes povos têm com o meio ambiente biofísico e social, portanto a criança estará presente na construção de seu aprendizado.

Portanto o conhecimento dos povos indígenas é um legado das gerações passadas às gerações presentes e futuras, que vem sendo desenvolvido e transformado desde tempos imemoriais. Sua transmissão é feita, de um modo geral, oralmente e na prática cotidiana, onde a criança se faz presente. Na aldeia Cajueiro é possível perceber essa presença da criança em todas as práticas.

4. ALDEIA SEDE

A pesquisa nos revelou que cada comunidade tradicional constrói seu processo de aprendizagem diferenciados, mas a forma como os saberes são repassados são unicamente pela oralidade e na prática cotidiana.

Portanto na aldeia Sede para além dos ritos e conhecimentos diversos. Percebe-se que nesta comunidade, a criança é direcionada a pintura e o artesanato.

A pintura corporal é um elemento que apresenta vários significados que dependem do contexto em que os Tenetehara acionam esta forma de representação identitária, bem seja nos eventos culturais ou nas reivindicações políticas. Em conversa com Lourdes Vasconcelos³, ela explicava a pintura corporal no contexto escolar, pois a escola institucionalizada exige que todos os alunos usem o uniforme, mas no contexto da sociedade Tenetehara a configuração é outra.

A escola Tembé funciona da seguinte forma: não se exige que os alunos usem o uniforme, podem vir com suas roupas, mas também enfatiza que não podem assistir aula nus, isto é somente de short para os meninos ou de saia ou de sutiã para as meninas. Enfatiza que podem assistir as aulas “nus” desde que estejam pintados da cintura para cima, pois segundo Lourdes, para o povo Tembé a pintura corporal é como se fosse uma roupa, ou seja, é como se estivéssemos vestidos (Entrevista/Agosto de 2011).

Como podemos observar, entre os Tembé a pintura corporal possui vários significados, de acordo com o contexto sociocultural e político. Cada pintura tem sua história e é utilizada em ocasião específica, por exemplo, a *pintura da onça (Zawar Muripinim haw)*, é mais utilizada no momento de “guerra”. Já a *pintura da cuia (Cowaw Muripinim haw)*, nos momentos de festas. Então todo esse conhecimento é repassado a criança e a importância dos mesmos nos diferentes ritos.

Outro aspecto muito relevante no processo de aprendizagem da infância indígena, são as formas como elas percebem e se identificam com o meio que o cercam. Nesse contexto onde o mundo da criança e o imaginário, percebe-se a riqueza desse conhecimento a seguir pela pequena Guia.

Ela se chama Wuiry, tem 10 anos, estuda a 4 série, conhece a mata como um adulto. As 8:30 pegamos o caminho em direção a aldeia Ituaçu, eu, e Wuiry. A caminhada era lenta porque ambas sempre esperavam pelas paradas que eu fazia para respirar. No caminho a cada curiosidade minha, Wuiry respondia as perguntas se soubesse. Já bem afastada da aldeia avistei um caminho paralelo que se encontrava com o nosso. Mas antes mesmo que perguntasse a nossa guia onde ia dar aquele caminho. Ela, que ia bem a frente disse: “vamos, passe rápido”, afirmou novamente “rápido buchudinha”. Então perguntou porque ela estava com aquela pressa toda. Wuiry explicou que aquele era o caminho do cemitério, a pressa é para que os mortos não nos acompanhássem. Então disse “isso não existe”, vamos lá ver como é o cemitério Tembé. Wuiry transfigurava em seu rosto a expressão de assustada, e disse: “si você quiser ir, vai, mas eu não entro ai. E se você for vamos ter que voltar para aldeia Sede, não vamos mas poder continuar, você terá que tomar banho com plantas para afastar os mortos e trocar de roupa. Eu não vou andar com você assim”. O desespero

³ Diretora da Escola Felix Tembé na Terre Indígena Alto rio Guamá

da Wuiry era tanto que decidi não entrar na trilha que levava ao cemitério Tembé. Era melhor a companhia dela do que a dos mortos. (Caderno de campo/Agosto 2011).

Continuando nossa caminhada ao destino proposto, Wuiry explicava que não se devia incomodar os mortos, que o cemitério é um lugar dos espíritos, e se deve passar pela frente rápido e em silêncio. Perguntei quem tinha dito isso a ela, e respondeu “meus pais e meus avôs me ensinaram isso”. Nenhuma criança deve ir ao cemitério, principalmente sozinha.

No decorrer da caminhada ouvíamos os sons da natureza como, por exemplo, os cantos de diversos pássaros mas não conseguia identificar exatamente quais, a pequena guia olha para o céu e disse já deve ser umas onze horas, temos que andar rápido não podemos estar no mato no horário de meio dia, senão podemos ser flechadas⁴. Antes de continuarmos, Wuiry pegou uma planta que parecia um cipó, amarrou no braço dela, no meu e disse: “isso é para nos proteger, derrepente não conseguimos chegar antes do meio dia”. Todos os ensinamentos aplicados pela nossa guia em sua caminhada foram repassados pelos seus pais e avôs. Assim segundo Dantas (2003). “A complexidade do processo de conhecimento tradicional é que essa dimensão relaciona-se, intimamente, com a organização social, ou seja, com todo o complexo de representações simbólicas interligadas à atividade social de um povo.” (p.100).

Muitos dos ensinamentos repassados são eventos ocorridos no cotidiano *Tenetehara* relacionados à mata e ao rio, lugares sobre os quais se geram representações simbólicas que são encontradas nas narrativas da comunidade. Estando em campo, os convites para tomar banho de rio foram inúmeros, mas confesso sempre me faltou coragem. Mas em uma das conversas informais debaixo do jambeiro escutei Tainá⁵ descrever o que havia acontecido com ela, quando foi tomar banho, mesmo sabendo que há horários que não se deve estar na beira do rio. Começou a ouvir um assovio que vinha do meio do rio, e cada vez que se aproximava dela ficava mais forte. A partir daquele dia, Tainá nunca mais foi seis horas da tarde para a beira do rio.

Em se tratando do fato de que os territórios indígenas são considerados sociedades tradicionais, faz-se necessário verificar como as crianças percebem as inúmeras tarefas que as mesmas desenvolvem no decorrer do dia, mediado pelo adulto, e ainda analisar como elas entendem o termo cultura em seu aprendizado. Nesse sentido cabe ressaltar a posição de Carneiro da Cunha (1987, p. 115) explicando que:

⁴ Segundo Wuiry flechar é o termo utilizado para designar um estado físico. Geralmente acontece quando ficamos fora de hora na mata, quando saímos da mata, ficamos sonolentas, com febre.

⁵ Estuda a 8ª série na aldeia Sede.

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função essencial e que se acresce às outras”. Adverte, ainda, quanto aos perigos “de tomar a existência dessa cultura como uma característica primária, quando se trata, pelo contrário, de consequência da organização de um grupo étnico; e o de supor em particular que essa cultura partilhada deva ser obrigatoriamente a cultura ancestral.

Portanto o ensino-aprendizagem das crianças são caracterizados pelos seus próprios métodos de ensino fora do contexto de sala de aula, presentes diante das diferentes manifestações culturais existentes dentro do território. Para as crianças e jovens, esses saberes são relevantes, pois a cultura praticada por eles trazem uma razão muito forte, tudo que fazem e sabem não foram adquiridos hoje, são conhecimentos que foram deixados pelos ancestrais de seu povo e vivenciados em dias atuais pelas novas gerações. Segundo Dantas (2003, p.100) a complexidade do processo de construção do conhecimento tradicional relaciona-se intimamente com a organização social, ou seja, com todo o complexo de representações simbólicas interligadas à atividade social de um povo.

Considerando a noção de grupo étnico é importante analisar as culturas diferentes, pois segundo Benedict (2005, p. 49) é necessário discutir a diversidade de culturas como resultado não apenas da facilidade como as sociedades elaboram ou repudiam aspectos possíveis de sua existência, mas também entender a complexidade com que as feições culturais vão se configurando.

No momento de socialização os indígenas consideram que a aprendizagem é efetuada de forma coletiva e nas várias etapas que constituem o ritual. Viveiros de Castro (2000, p. 167) afirma que a “produção de tais conhecimentos possui múltiplas dimensões referentes à própria organização do trabalho dos povos tradicionais, extrapolando os elementos técnicos e englobando o “mágico, o ritual, e enfim, o simbólico”. Os conhecimentos tradicionais podem assumir a forma de histórias, rituais, práticas agrícolas ou medicinais.

Silva (2008, p.32) afirma: “no processo de contato entre sociedades, a cultura, enquanto capital simbólico permite resistir à dominação e às imposições da sociedade dominante. A partir dela, os elementos impostos são continuamente reinterpretados” Ou seja, os indígenas não estão perdendo sua cultura, mas refazendo-a constantemente, inclusive a partir do contato. Assim, a observação, a imitação e experimentação são elementos fundamentais para a aprendizagem em algumas culturas indígenas. É a partir delas que a criança constitui sua identidade e estabelece sua conexão com o ambiente que a cerca, além de aprender desde cedo os elementos de sua cultura. Os pais não repreendem as crianças ao longo de suas experiências, mas estão sempre por perto observando. O deixar fazer permite

que a criança manuseie diversos objetos, inclusive alguns considerados perigosos para os não-indígenas.

E essa prática se faz presente na pesquisa de Melo (2006) onde caracteriza a noção Guarani de infância que difere radicalmente daquela ocidental que considera as crianças como “seres em formação” Para os Guarani, há o reconhecimento da autonomia da criança, que deve ser respeitada.

De acordo com as vivências culturais, cada etnia tem uma forma única de conceber o lugar da criança e a forma como esse aprendizado é construído e repassado, mediante essas particularidades deve-se compreender e socializar até que ponto o contato com a sociedade local, influência nesse fazer educacional da criança indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de aprendizagem indígena, a metodologia de ensino varia de acordo com a realidade de quem ensina. O momento em que o conhecimento tradicional é repassado é muito significativo para quem aprende e para quem ensina, pois na realidade indígena as expressões culturais também estão associadas aos objetos. Nesse sentido é necessário entender as transformações socioculturais que os povos indígenas vivenciam e a complexidade de suas práticas culturais que é de fundamental importância para reafirmação de sua identidade e de seus ritos.

Para os Tenetehara situados a margem do rio Gurupi, as festas, os rituais representam o momento de transmissão para criança, o qual está relacionado com o território e o conhecimento tradicional que é apresentado e transmitido nesta festa. Segundo os indígenas, para se entender a “cultura” Tenetehara, é necessário visualizar todas as etapas dessa festa, pois neste evento tudo está interligado, ou seja, a identidade, o conhecimento tradicional de seu povo e a importância do território, e principalmente todas as tradições a futura geração. Entende-se que (...) a “cultura”, uma vez introduzida no mundo todo, assumiu um novo papel como argumento político e serviu de “arma dos fracos...” (CUNHA, 2009).

Na aldeia Sede (rio Guamá) esse processo de aprendizagem se faz presente na pintura corporal utilizada pelo grupo, pois as crianças são ensinadas todos os tipos de pintura e qual o significado das mesmas para o povo indígena. É importante que as crianças saibam que as pinturas do seu povo não são acionadas somente no momento de festa, mas também na cotidiana.

Outro aspecto importante no momento da infância Tenetehara é destacado no artesanato, onde a cultura material produzida nesse espaço de pesquisa é demonstrada como ponto forte na continuidade da tradição dos povos tradicionais. Já em relação às percepções sobre o meio-ambiente, esse processo é construído culturalmente pela forma como os diferentes povos percebem a natureza.

No olhar da criança Tenetehara sobre os diferentes espaços, os quais são fundamentais para sua existência, permite entender a importância do território e caracterizá-lo como um espaço de múltiplos significados originados a partir do contato onde interagir com outros grupos sociais, é relevante para se refletir a valorização das práticas tradicionais, ainda presente no aprendizado da infância indígena, as quais são particularidades dos Tenetehara.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Breno. **Conhecimentos tradicionais**: “Uma nova agenda de temas e problemas. Conflitos entre o poder das normas e a força das mobilizações pelos direitos territoriais: In *cadernos de debate Nova cartografia*. Manaus: UEA edições, 2010.

BRANDÃO, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CARRARA, Eduardo. Um pouco da educação ambiental Xavante. In: **Crianças Indígenas**: Ensaio Antropológico. São Paulo, Global, 2002.

COHN, Clarice. *A criança indígena*: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CUNHA, Manuela C. da. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. *Antropologia do Brasil. Mito, história, etnicidade*. São Paulo, Brasiliense/ EDUSP, 1987.

DANTAS, Fernando Antônio de Carvalho. **Os Povos Indígenas Brasileiros e o Direito de Propriedade Intelectual**. In Hiléia. V.1, n.1. Manaus: UEA, 2003.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo, Hucitec, 1989.

GALLOIS, Dominique. **Mairi revisitada**. A integração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiápi. São Paulo. USP, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GOMES, Mercio Pereira. **O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade.** Petrópolis : Vozes, 2012. p.632.

LAKATOS, E .M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas. 2006.

LÓPEZ-GARCÊS, Cláudia Leonor. **Proteção aos conhecimentos das sociedades tradicionais:** Tendências e perspectivas. In *Proteção aos conhecimentos das sociedades tradicionais.* Belém: MPEG, 2007. p.71-83.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo, Loyola, 1979.

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

MULLER, Regina Polo. **As crianças no processo de recuperação demográfica dos Assurini.** In: *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico.* São Paulo, Global, 2002.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena: palco das diferenças.** Campo Grande: UCDB, 2006.

NUNES, Ângela. **A sociedade das crianças A'uwê-Xavante – por uma antropologia da criança.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 1997.

NUNES, Ângela. **Da Antropologia da Infância aos Estudos sobre Infância Indígena e vice-versa:** impasses e possibilidades. In: VI REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR. *Anais.* Montevideu: Universidad de la Republica, 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da Identidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

PINTO, M. C. e Godinho, M. M. **“Conhecimentos tradicionais e propriedade intelectual”**, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 42, pp. 91-111, 2003.

SILVA, Sergio Baptista. **Contato interétnico e dinâmica sociocultural:** os casos Guarani e Kaingang no Rio Grande do Sul. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). *Povos Indígenas & Educação.* Porto Alegre: Mediação, 2008.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. **Métodos de Pesquisa das Relações Sociais.** São Paulo: Ed. Herder, 1987.

TASSINARI, Antonella. **Escola indígena:** novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Orgs.). *Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola.* São Paulo: Global, 2007, p. 44-70.

VIDAL, L. **Ornamentações corporal entre grupos indígenas**. In: Funarte Arte e Corpo: pintura sobre a pele e adornos dos povos indígenas brasileiros. Rio de Janeiro: Funarte/Inap, 1985, p.15-19.

_____. **“A pintura corporal entre índios brasileiros”**. Revista de Antropologia, vol.2. São Paulo, 1978.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha; SEEGER, Anthony. **Terras e territórios indígenas no Brasil**. Encontro com a civilização Brasileira. Civilização Brasileira, v. 12, 2000.

WAGLEY, Charles & GALVÃO, Eduardo. ***Os índios Tenetehara: uma cultura em transição***. Rio de Janeiro: Ministério e Cultura, 1961.

Recebido em: 20 de junho de 2018
Aprovado em 22 de agosto de 2018