AUTORES:

João Luiz da Costa Barros ¹
Artemis de Araújo Soares ¹
Marcelo Gonçalves Duarte ¹
João C B Pereira Machado ¹
Maria Almerinda M Lopes ¹
Plínio J Cavalcante Monteiro ¹

¹ FEFF, Universidade Federal
do Amazonas, Manaus, Brasil

<https://doi.org/10.5628/rpcd.14.01.26>

O brincar das crianças Sateré-Mawé e suas relações interculturais com a educação escolar indígena

PALAVRAS CHAVE:

Brincar. Crianças indígenas. Relações
interculturais. Educação escolar indígena.

SUBMISSÃO: 8 de Março de 2014

ACEITAÇÃO: 12 de Abril de 2014

RESUMO

Esta pesquisa tem por 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. Procura responder a questão: De que modo as relações interculturais se articulam no espaço escolar e nas brincadeiras das crianças indígenas Sateré-Mawé? Para o desenvolvimento deste trabalho realizamos um estudo de caso que teve como objeto de pesquisa a escola Tupanã-Yporó, da aldeia Sahu-Apé. Utilizamos como procedimento de coleta de dados a observação participante nas brincadeiras das crianças e entrevistas semiestruturadas com professores e lideranças na aldeia e, ainda, entrevistas coletivas com as crianças indígenas. Foi estabelecido um eixo de análise para estudar o contexto de educação escolar intercultural, tendo o brincar como foco: as brincadeiras das crianças na escola e na aldeia. A partir da análise dos dados pudemos concluir que a educação das crianças indígenas possui características diferenciadas e que a chegada da escola na aldeia deve se constituir 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.

The play of Sateré-Mawé children and their intercultural relations with indigenous school education

ABSTRACT

This research aims to analyze the intercultural relations that are established in indigenous education, focusing on the play of indigenous children in school and in specific social contexts. It seeks to answer the question: How intercultural relations are articulated in the school and the games of Sateré-Mawé Indians children? To develop this work there were a case study that had as its object a investigation the School TupanaYporo in the village Sahu-Apé. We used the procedure of data collection interviews, observation participant at the children play and also semi-structured interviews, teachers and leaders the village, as well as collective interviews with are indigenous children. It was established one line of analysis to study the cultural context of school education, focusing on the play: the games of children in school and in the village. From the data analysis we can conclude that the education of indigenous children have different characteristics, and the arrival of the school in the village would constitute as a space of exchange, respect the indigenous way of life, their values, customs and their play and, above all as possibilities of interculturality.

KEY WORDS:

Play. Indigenous children. Intercultural relations.
Indigenous education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste na apresentação de uma pesquisa de campo que foi realizada junto a um grupo de crianças indígenas e professores da etnia Sateré-Mawé no município de Iranduba, no Estado do Amazonas. Aqui vemos um momento propício para refletir sobre a permanência e incorporação de novas maneiras de brincar no contexto da Educação Escolar Indígena, no que insistimos que qualquer forma de brincar possa servir para evidenciar as dimensões da cultura e da vida social de muitas crianças indígenas pelo Brasil. Neste sentido, seria preciso ampliar o seu significado na escola indígena, a partir da reflexão e da interação dos professores indígenas ou não, tornando possível o desenvolvimento de ações que levam à significação e a re-significação do fazer pedagógico a partir do brincar.

Portanto, consideramos que o brincar da criança indígena pode ser um conteúdo importante na prática pedagógica na Educação Escolar Indígena, levando em conta que o desenvolvimento cultural da criança é mediado por situações imaginárias, instrumentos simbólicos de diferentes significados e ações, os quais permeiam sua experiência acumulada a partir da inserção e aprendizado na interação social dentro e fora da aldeia.

Pensando no contexto amazônico, há poucas publicações, no que se refere ao brincar no campo da educação escolar indígena numa perspectiva intercultural. Visto que estas relações na atualidade, em grande parte, consideram que o contexto histórico, cultural e social vivido entre a sociedade ocidental e indígena se desenvolveu, e por vezes continua se desenvolvendo, em ambientes conflitantes, tensos e de imposição e dominação da cultura ocidental sobre a indígena, estabelecendo assim a falta de diálogo entre os pensamentos indígenas e os pensamentos ocidentais, dificultando o processo de ampliação dos significados do brincar entre as diferentes culturas, de suas concepções, de suas ações dentro de um processo de interculturalidade. Portanto, nossas reflexões intencionam contribuir para que mudanças possam acontecer na Educação Escolar Indígena no trato do brincar enquanto componente cultural nos tempos e espaços da escola e da comunidade.

A relevância do trabalho situa-se a partir das concepções estudadas com o objetivo de discutir as dimensões acerca do brincar no contexto social indígena, e propor a possibilidade de ampliação do seu significado no contexto da educação escolar intercultural, pois identificamos o brincar enquanto uma prática social das mais relevantes na infância e no mundo adulto indígena. O que nos permite apontá-lo enquanto um elemento essencial para o ensino na educação escolar indígena num movimento compartilhado de apropriação e ressignificação de experiências mediados pelas duas culturas: a indígena e não indígena. Desta forma, nosso intuito foi refletir sobre o fazer pedagógico que envolva o brincar enquanto uma atividade fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças indígenas.

Tomamos o brincar como foco da pesquisa por ser uma atividade central dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças indígenas nos seus contextos sociais e culturais. Há que se ressaltar que, na casa das crianças indígenas, tais práticas vão desde

sua vida na comunidade até a incorporação de novos elementos decorrentes da chegada da escola na aldeia e da sociedade circundante.

Portanto, o objetivo geral do trabalho foi 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.

A aproximação entre as duas culturas, ocidental e indígena, a partir da chegada dos primeiros colonizadores ao Brasil, no século XVI, trouxe várias concepções de infância, brincadeira e de educação, na medida em que os fatos registrados nos mostram a prevalência de uma visão adultocêntrica sobre a criança ocidental, com forte influência na infância indígena.

O registro sobre uma conduta adultocêntrica no que se refere aos povos indígenas, encontra-se em vários anais históricos do século XVI. As primeiras e principais ações de evangelização dos padres da Companhia de Jesus no período de colonização do Brasil se pautam no ensino das crianças indígenas, nas aldeias, com o intuito de aproximação e de estabelecimento de uma aliança mais proveitosa e produtiva entre os grupos indígenas e os padres. O propósito era converter toda a tribo na fé cristã. Neste caso, as crianças indígenas se tornaram o elo fundamental do processo de dominação, exploração e imposição da cultura europeia sobre a cultura indígena ⁽⁵⁾.

As aproximações entre as culturas se deram de maneiras diversas, uma delas descrita por Rizzini ⁽²³⁾ trata da visão dominadora da cultura europeia sobre os povos indígenas na Amazônia, explicando que a estratégia utilizada pelas autoridades da época, no processo de colonização da região Amazônica, foi agir sobre as crianças, para que estas pudessem convencer toda a tribo das ideias do civilizador.

A despeito dos debates e das tentativas dos governos das províncias amazônicas de civilizar os índios através das crianças, percebe-se uma constante tensão entre civilizar e explorar, pois nos discursos defendia-se a integração do índio à sociedade civilizada, preservando sua liberdade, mas, na prática, ocorria a exploração em massa e até a escravização de índios, inclusive das crianças. [...] A escravização das crianças indígenas na região parece ter sido prática corrente, pelas referências que aparecem nos escritos de algumas autoridades ⁽²³⁾.

Poderíamos dizer que esse tipo de sentimento de desvalorização da vida infantil era tão presente em muitos povos da Europa, no decorrer de toda a Idade Média e em períodos posteriores, em virtude de sua fragilidade física e do total domínio de suas ações pelo adulto. Não seria incomum pensar que os primeiros colonizadores, ao chegarem em terras brasileiras no ano de 1500, não teriam este mesmo tipo de comportamento com as crianças indígenas brasileiras ⁽⁵⁾.

Portanto, o que nos parece é que não podemos dissociar os fatos históricos vividos na humanidade como algo exclusivo da criança ocidental, mas compreendermos que as crianças indígenas enquanto seres historicamente situados, ao entrarem em contato com

a cultura dos brancos a partir do período de colonização do Brasil, também sofreram influências dessa cultura nos seus modos de vida.

Como resultado desse encontro entre culturas tão distintas e pela força dominante e homogeneizadora da cultura européia no período de colonização e nos tempos subjacentes, poderíamos apontar a perda drástica e profunda, de algumas referências dos povos que aqui viviam, tais como a própria história, tradições e costumes.

Neste contexto, uma enorme gama de atividades, em especial o brincar, que se originaram da tradição indígena foi aculturado pelos brancos e até os dias atuais fazem parte da cultura infantil de várias crianças brasileiras. Também há que se ressaltar que atividades criadas e desenvolvidas pela cultura ocidental estão presentes na cultura indígena num processo de aculturação, e não de alienação, das formas de sua própria conduta tradicional.

Vemos que o processo de aculturação, de fato, pode ser entendido *a priori* não no sentido de dominação de uma cultura sobre a outra, mas que seja compreendido enquanto culturas que dialogam, se interpenetram e se relacionam mutualmente, sem que haja, necessariamente, a sobreposição de uma sobre a outra ⁽¹¹⁾.

Nos registros dos séculos XVI e XVII, sabe-se que as crianças indígenas, misturadas aos adultos, cultivavam atividades e trabalhavam para sua subsistência, brincavam sem se separarem dos adultos. Daí que as brincadeiras, em muitas situações, não passavam de formas de conduta de toda tribo, não sendo consideradas como exclusivas de um, nem do outro, mas fazendo parte do cotidiano do mundo indígena, como por exemplo, caçar pequenos animais, abater aves e pescar com arcos e flechas ^(8, 15).

Ao longo do século XVI, as crianças ocidentais participavam das relações educativas com os adultos de maneira bastante intensa, sem distinção de faixa etária, eram consideradas os brinquedos encantadores da família, pois eram mimadas e consideradas um campo de divertimento⁴.

Em relação a esse tipo de tratamento para com as crianças pequenas da época, Del Priore ⁽⁸⁾ afirma que,

Brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação. Mas isto não era privilégio no Brasil. Nas grandes famílias extensas da Europa ocidental, onde a presença de criança de todas as idades e colaterais era permanente, criava-se uma multiplicidade de convivências que não deixavam jamais os pequeninos sós. E esses eram tratados pelos mais velhos como verdadeiros brinquedos" (p.96).

Desta mesma maneira, também encontramos em Del Priore ⁽⁵⁾ que os indígenas no século XVI "tinham também acalantos de extrema doçura, como um, de origem tupi, no qual se pede emprestado ao Acutipuru, o sono ausente ao curumim, no idioma nhengatu. O acalanto é descrito como cantiga do macuru, sendo o macuru, o berço indígena".

Por outro lado, contradizendo aos cuidados e atenção para com as crianças ocidentais e indígenas, ainda no século XVI, vemos uma discrepância no que se refere a uma boa educação no entendimento dos jesuítas. Uma boa educação implicaria que as crianças sofressem castigos físicos e as tradicionais palmadas na formação. O que era comum no cotidiano colonial, para as crianças ocidentais, tornou-se um horror para os indígenas que desconheciam esse tipo de ato de bater em crianças ⁽⁵⁾.

Por volta do século XVI, as crianças e os adultos ocidentais brincavam mutuamente: de boliche, bonecas, bola, de pegar o outro, esconde-esconde, cabra-cega, o pião e o jogo de peteca.

Conforme aponta Áries ⁽²⁾,

A especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos (p. 49).

No que se refere ao tempo de brincar das crianças indígenas nesse período, podemos apontar que nas escolas jesuíticas, a diversão se misturava entre brincadeira tradicional de tomar banho no rio e ver correr as argolinhas da tradição européia, brincadeira que consistia em ter uma argolinha no poste ou numa árvore enfeitada. Esta deveria ser retirada por um cavaleiro em disparada ⁽⁵⁾.

De acordo com Del Priore ⁽⁵⁾,

As crianças indígenas também brincavam de miniaturas de arcos e flechas ou com instrumentos para a pesca, piões, papagaios de papel e animais, gente e mobiliário reduzidos, confeccionados em pano, madeira ou barro, eram os brinquedos preferidos. A musicaria atraía loucamente: crianças indígenas adoravam instrumentos europeus como a gaita ou o tamboril que acompanhavam ao som de maracas e paus de chuva. A participação em festas com música atraía crianças de todos os grupos sociais (p. 98).

Neste sentido, identificamos também em algumas leituras, descrições etnográficas da vida das crianças nos grupos indígenas que sugerem que os modos de brincar das crianças acontecem do mesmo modo como visto na educação grega e medieval, isto é, crianças e adultos misturados, sem separação de sexo e idade, participam de diversas brincadeiras na aldeia, dançam, brincam, cantam e escutam histórias um do outro ^(4, 8, 15, 33).

Aqui vemos um momento propício para recordar e concordar com as palavras de Altman ⁽¹⁾ sobre a memória de quem foi criança e viveu de brincar, e que muito mudou nos dias atuais, principalmente nas cidades, com reflexos no meio rural, onde localizam-se muitas aldeias pelo Brasil, que independente do espaço e do tempo, a literatura tem apontado e vem apontando a permanência e incorporação de novas maneiras de brincar, no que insistimos que qualquer forma de brincar possa servir para evidenciar as dimensões da cultura e da vida social de muitas crianças ocidentais ou indígenas:

Por meios dos jogos, a criança manifesta suas emoções. Estabelece ligações sociais, descobre sua capacidade de escolher, decidir e participar. Faz bola de meia, os tacos para jogar "casinha", escolhe os botões para o futebol, coleciona figurinhas para o "abafa". Constrói o carrinho de rolimã, o cavalo de pau, a boneca de pano. Na roça ou na cidade, sozinha ou em bandos, com os irmãos, os vizinhos, os colegas de escola, ela anda descalça na enxurrada, trepa em árvore, nada nos rios, descobre o mar, faz alçapão, cai do cavalo. E as crianças brincam de passa-anel, de gato e rato, de esconde-esconde, de estátua, de chicotinho-queimado, de acusado, de amarelinha, de piques, de boca do forno, de barra-manteiga, de queimada, de corre cotia, pula corda, fazem aviõezinhos (...). Enfim, a rua é das crianças, as brincadeiras se espalham de bairro a bairro, nas cidades grandes e nas menores aldeias. Nas ruas e nos campos a criança solta pipa e balão...

A partir deste pressuposto, podemos depreender que o brincar de hoje de muitas crianças ocidentais ou indígenas não contempla muitas das atividades citadas anteriormente, em decorrência da redução do tempo de brincar e do espaço territorial, bem como pela apropriação de outros modos de se divertir, tais como os jogos eletrônicos.

As atividades que historicamente se constituíram como brincadeiras de gerações prece-dentes, estão sendo paulatinamente deixadas de lado pelas novas gerações, dificultando o movimento de apropriação das significações históricas dessas brincadeiras tradicionais, sua transmissão cultural às novas gerações está sendo comprometida.

Portanto, as influências das brincadeiras tradicionais e de novos modos de brincar na aldeia devem constantemente ser ressignificadas e apropriadas pelas crianças e adultos, considerando a história social e cultural de cada povo indígena, bem como suas relações sociais com a sociedade circundante possam produzir novos sentidos para os sujeitos envolvidos no processo de interculturalidade.

No século XX, surge uma nova pedagogia escolar, situando a criança no centro das atenções em oposição a pedagogia tradicional, centrada exclusivamente no professor e nos conteúdos. O intuito é formar um novo ser humano na realidade social.

A concepção de sujeito que se desejava formar está delineada numa proposta educativa que se preocupa com a vida real da criança, sua existência, necessidades e interesses. Sendo assim, o esforço dos educadores se basearia nos valores cotidianos da vida infantil. E, neste sentido, as atividades escolares deveriam refletir os valores da criança na vida social.

Destacamos Dewey ⁽⁶⁾ no seu livro intitulado "Democracia e Educação" quando critica a pedagogia tradicional no que diz respeito à incompreensão, por parte dos professores, sobre a importância das práticas corporais ou atividade corporal. Na sala de aula, para o autor estas atividades visam o crescimento e o desenvolvimento do aluno na escola. Em uma concepção tradicional "a atividade corporal torna-se em parte uma intrusa. Como se acredita que ela nada tem que ver com a atividade mental, torna-se uma distração, um mal que se deve combater".

Dewey defende imediatamente que o aluno,

tem um corpo e leva-o a escola juntamente com seu espírito. E o corpo é, por sua natureza, uma fonte de energia; ele tem que fazer alguma coisa. Como, entretanto, essa atividade não está sendo utilizada em coisa significativa, ela deve ser contrariada e impedida".

Concordamos com Dewey que o movimento corporal representado no brincar não pode ser ignorado na escola, pois a criança tem um repertório de experiências motrizes que ajudarão no seu processo de formação e desenvolvimento. Ainda, compondo esse pensamento reflexivo sobre a educação das crianças, Dewey ⁽⁶⁾ nos alerta que a principal fonte do problema de disciplina nas escolas está associada ao professor que tem:

quase sempre de passar a maior parte do tempo impedindo a atividade corporal que alheia o espírito do objeto da lição. Prometem-se prêmios para os que ficarem fisicamente mais quietos, para os que guardarem mais silêncio e mais uniformidade de postura e movimentos. [...] o problema dos professores é obter dos alunos tal procedimento e punir os desvios que inevitavelmente ocorrem.

Rompendo com a pedagogia tradicional na qual o brincar era considerado improdutivo, um mero passatempo e com pouco valor educativo, o movimento das escolas novas objetivou mudar esta concepção educacional, trazendo as crianças para o centro do processo educativo. Com isso, o brincar ganhou relevância para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças.

O movimento escolanovista esboça uma visão educativa centrada na existência, na vida real, no interesse e necessidades da criança, indo contra o seu adestramento e submissão frente aos valores e dogmas impostos pelo modelo de educação tradicional ⁽²⁸⁾.

Segundo Snyders ⁽³⁰⁾ essa proposta educativa consiste em priorizar atividades que tenham para a criança um significado e sentido próprios de satisfação cultural e de alegria, resultando na afirmação da criança como sujeito do processo educativo e não mais objeto da ação educativa. Afirma ainda que a noção de iniciativa preconizada pelos escolanovistas sobre a criança, significa liberdade e autonomia em suas atividades cotidianas.

Esta proposta educacional escolanovista se fundamenta nos valores, interesses e necessidades da vida cotidiana infantil. Portanto, as instituições educativas poderiam cumprir suas funções pedagógicas, considerando na educação da criança o brincar enquanto uma atividade essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Por outro lado, constatamos, usualmente, que nas escolas a inserção do brincar não aparece como um dos principais processos e uma das atividades mais presentes na infância. Pelo contrário, a partir do processo de escolarização, a escola retira do currículo o que a criança mais gosta de fazer: brincar.

Essa postura frente ao brincar coloca-o como algo desnecessário no processo educativo; nesse sentido, Jorge e De Veasconcellos ⁽¹²⁾ afirmam que existe uma ambivalência nas

escolas. De um lado, tem-se o lugar da brincadeira, do mero passatempo, da não seriedade; de outro, o lugar do estudo, do trabalho, da produção, da seriedade. Desta forma, ou se estuda ou se brinca, havendo quase nada de interação entre as atividades.

Queremos refletir sobre essa ambiguidade, mostrando que não é preciso adaptar o brincar à escola, mas repensar ao mesmo tempo o brincar e a escola. O que buscamos, em síntese, é que o brincar se constitua como um espaço de apropriação e construção de conhecimentos pela criança ocidental ou indígena no próprio processo educativo.

Moyles ⁽¹⁷⁾ apresenta uma concepção de brincar que está intimamente relacionada a nossa experiência, ideias e reflexões sobre o significado dessa atividade enquanto uma possibilidade de que a criança confie em si mesma e em suas capacidades para interagir socialmente com outras crianças e com os adultos.

É como se o jogo fosse vivido apenas de forma utilitarista e não como constitutivo. É possível enxergar, neste contexto, uma ênfase na educação progressista, em que a valorização do jogo é entendida como meio de preparação para a vida social, do trabalho e da coletividade. Em suma, é uma educação integrada ao processo sócio-político-econômico global, fundada em valores sociais, coletivos e historicamente significativos ^(28, 29).

Neste particular da educação progressista, Ortega e Rosseti ⁽¹⁹⁾ nos ajudam a refletir sobre a nossa prática educativa, enfatizando que o brincar pode ser ensinado e pode ser aprendido para a vida, numa articulação que exige uma postura ativa do educando num único movimento, isto é, que a criança pode ser educada pelo brincar dentro e fora da escola.

METODOLOGIA

Os caminhos percorridos são descritos nos procedimentos da pesquisa para a materialização deste estudo, ou seja, uma pesquisa qualitativa descritiva que se revela como um estudo de caso que parte da revisão da literatura a fim de contextualizar as ações, as percepções e as interações dos sujeitos envolvidos na pesquisa ⁽¹⁶⁾.

Caracterizamos um grupo de quinze crianças indígenas, dois professores indígenas e uma professora não indígena participantes desse processo, as observações realizadas, o eixo temático de análise dos episódios recortados das transcrições das falas dos sujeitos, bem como os procedimentos adotados para a construção e interpretação dos dados explicitam o movimento de ampliação de sentidos e significados das concepções do brincar na escola e na comunidade indígena, que se deu pelas interações dialógicas das crianças e professores indígenas ou não.

Portanto, a opção foi por uma pesquisa qualitativa, pois permitiu uma investigação mais aprofundada de assuntos particulares, não se limitando a perguntas que levem a respostas diretas e fechadas. O recorte dos episódios se deu em função do eixo temático denominado: as brincadeiras das crianças, na escola e na aldeia, buscando compreender como os dados se apresentavam, descrevendo-os, analisando-os e estabelecendo relações entre eles.

É importante ressaltar que na perspectiva histórico-cultural, o papel do pesquisador nas interações sociais com os sujeitos pesquisados, não acontece de forma passiva, é interativa, pois as experiências vividas no campo profissional nos possibilita analisar os dados coletados a partir de nossas experiências.

Portanto, concordamos com Freitas ⁽¹⁰⁾:

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos (p.26).

SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na escola Tupanã-Yporó, da aldeia Sahu-Apé, no município de Iranduba/Am. A escolha desta escola e desta comunidade deu-se através de diálogos que estabelecemos com professores indígenas da área urbana de Manaus. Na comunidade Sateré-Mawé localizada na área urbana de Manaus, as crianças indígenas frequentavam uma escola pública estadual no próprio bairro e participavam tão somente de esporádicos encontros de reforço escolar e manutenção da língua materna, organizados pelos professores indígenas Juraci e Timóteo, ambos cursando licenciatura indígena na Universidade do Estado do Amazonas. Foram eles que, sabendo de nossas intenções de pesquisa, nos indicaram a comunidade Sahu-Apé.

De fato, nos encantamos com a nova comunidade, pois situava-se na zona rural e tinha uma característica bastante peculiar, por se encontrar mais distante do meio urbano e por ter uma estrutura organizacional bem mais próxima daquilo que gostaríamos de pesquisar.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, escolhemos, além das crianças que frequentam a escola, pessoas politicamente responsáveis pela implantação da escola na comunidade e atuantes na própria escola. São eles: a professora não indígena Daiane Almeida, de 25 anos, formada no curso Normal Superior – Proformar - pela Universidade do Estado do Amazonas em 2008, contratada para trabalhar com o ensino fundamental na escola da aldeia; a senhora Zelinda – cacique Abacú de 58 anos, que ministra aula na língua materna, e frequenta o projeto Pirayawara do Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas da Secretaria Estadual de Educação – Seduc; seu filho, João Freitas, de 38 anos, um dos líderes da aldeia, preside a associação Tupana Yporó. É professor da EJA na aldeia pela noite, e cursa licenciatura indígena na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

As crianças indígenas, Nhão, de 8 anos; Wenguiá, de 10 anos; Rinbá, de 8 anos; Tuirí, de 11 anos; Aneru, de 11 anos; Mimerit, de 4 anos; Kutera, de 9 anos; Yaté, de 7 anos; Dailson, de 7 anos; Pysanan, de 6 anos; Wuaitá, de 11 anos; Wato, de 11 anos; Mirin, de 4 anos; Purí, de 7 anos; e Apico, de 4 anos.

PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DE INFORMAÇÕES

Ao longo de oito meses, foram realizadas onze visitas à comunidade indígena, sendo que em 8 destas estivemos na escola. Todas as visitas foram previamente agendadas e programadas e tiveram duração de aproximadamente cinco horas, cada uma delas.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, o primeiro contato com os representantes da comunidade indígena Sahu-Apé teve como objetivo buscar uma aproximação e familiarização com o universo da pesquisa. Apresentamos o projeto de pesquisa e, logo após a conversa, fomos autorizados pela liderança a realizá-la. Ressaltamos que esta decisão não necessitou de autorização de nenhum órgão que representasse os indígenas, pois segundo a Fundação Estadual de Política Indígena – FEPI e a União dos Povos Indígenas de Manaus – UPIM, as comunidades indígenas urbanas e rurais não precisam de autorização para a realização da pesquisa, pois os índios têm autonomia para decidir. Providenciamos, por questões éticas, o termo de consentimento livre e esclarecido para autorização da pesquisa, no que fomos atendidos pela cacique.

As primeiras visitas nos possibilitaram informar as pessoas politicamente responsáveis pela comunidade acerca da intenção da pesquisa, e ao mesmo tempo, já com a autorização concedida pela cacique, nos aproximamos do professor indígena João, da professora não indígena Daiane e das crianças indígenas, dizendo a eles que estaríamos realizando várias visitas na aldeia, procurando conhecer as brincadeiras das crianças dentro e fora da escola.

A geração e a recolha dos dados se deu nos espaços coletivos da própria aldeia Sahu-Apé. Utilizamos como procedimento de coleta dos dados a observação participante das crianças durante as brincadeiras e em outras atividades que desenvolviam na aldeia e na escola. Estas observações foram prioritariamente registradas em diário de campo, mas também fotografamos os espaços da aldeia e algumas atividades rotineiras, tais como: aula de língua materna e atividades recreativas das quais as crianças participavam.

Quanto às observações da aldeia, registramos no diário de campo a constituição dos espaços e o modo de vida na comunidade. Registramos com fotos as brincadeiras das crianças.

No que se refere às observações na escola, procuramos registrar no diário de campo a organização e o desenvolvimento da rotina no espaço escolar e dos conhecimentos trabalhados pela professora não indígena e pela cacique Abacú, bem como a participação da comunidade nesse processo educativo.

As observações das brincadeiras ocorreram no espaço da escola e da aldeia, nos momentos da aula, no recreio e na saída quando as crianças iam para rio. Assim, procuramos identificar, quando brincavam, os tipos de brincadeiras que realizavam na escola e na aldeia e como brincavam. Estas atividades também foram registradas no diário de campo e em fotos.

Com relação às entrevistas semiestruturadas, construímos um roteiro que norteou o processo de entrevistas sobre as práticas e relações sociais nas brincadeiras. Foram entrevistados: a cacique Abacú, a professora não indígena Daiane e as crianças.

Com a cacique Abacú, as entrevistas foram realizadas em seis encontros na aldeia, desde as primeiras aproximações, sendo que, destas, três aconteceram na escola e três aconteceram em outros espaços da aldeia.

As entrevistas com a cacique foram orientadas com o seguinte objetivo: analisar como as brincadeiras das crianças acontecem na comunidade e de que forma se articulam com a escola indígena.

Todas as entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas, seguindo os mesmos procedimentos com relação às transcrições das gravações.

Com relação a professora não indígena Daiane, realizamos cinco encontros no período matutino, sendo quatro no interior da escola e um no campo de futebol. Coletamos seu depoimento através de três entrevistas individuais audiogravadas para posterior transcrições e os demais dados foram registrados no diário de campo.

O roteiro semiestruturado tinha como objetivos: 1. saber de que forma as brincadeiras acontecem em suas aulas; 2. conhecer como desenvolve sua prática pedagógica.

Com as crianças, foram feitas coletivamente três entrevistas, ora no interior da escola, ora nos espaços da aldeia, mas sempre em grupo, tendo como enfoque o brincar. Escolhíamos um lugar para brincar e depois conversávamos sobre a atividade desenvolvida. Às vezes, participávamos de suas brincadeiras, procurando compartilhar experiências em situações reais de interação social, bem como o aprendizado de novas formas de brincar. O registro foi feito através do diário de campo.

Assim, estas entrevistas coletivas visavam: 1. conhecer os tipos de brincadeiras que eles realizam na comunidade; 2. saber do que e como brincam na comunidade e na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA E NA ALDEIA

Registramos no nosso diário de campo que o brincar das crianças na escola possui diferentes características. Muitas vezes, observamos que na sexta-feira a professora não indígena Daiane permite que as crianças brinquem de forma livre. As crianças, juntas com os adultos, jogam futebol e cobram penalty, imitam bichos, modelam bichinhos de barro, tomam banho e brincam de manja no rio. Ainda no rio, mergulham por baixo dos troncos para se esconderem uns dos outros e realizam corrida de canoa. Pelo mato pulam e passam por baixo do cipó, brincam de pata cega, queimada, barra-bandeira, carrinho de mão, fazem colar e tecem palha, dançam e cantam músicas Sateré-Mawé.

Assim, destacamos a prevalência das brincadeiras junto à natureza, nos rios e nas matas, todos juntos, crianças, pais e parentes. Essa é uma característica do modo de brincar de muitas crianças indígenas pelo Brasil, devido ao fato de estarem localizadas numa área

rural, o que mostra a permanência de sua cultura. Mas também a incorporação de novos modos de brincar, devido a aproximação com a cultura dos brancos ^(5, 15, 23, 32, 33,).

A professora não indígena Daiane nos descreve o sentido do brincar enquanto tempo livre, sem associá-lo ao ensino na escola indígena:

É um dia que eles brincam a vontade, sem ter preocupação com as tarefas da escola. Deixo eles brincarem o que mais gostam, às vezes brinco com eles, quando posso.

Parece-nos que a professora permite situações de brincadeiras que ocorrem totalmente livres, dissociadas dos objetivos e do planejamento educacional, como acontece, em grande medida, nas instituições educativas da sociedade ocidental. Neste aspecto trazemos as palavras de Martins ⁽¹⁶⁾ sobre a concepção do brincar: “passa a ser utilizado com objetivos meramente recreativos e promovido para as crianças brincarem por si só”.

Por outro lado, é importante destacar aqui que este tipo de brincadeira já acontece na aldeia. Não é necessário nem corda, nem professora para isto. Mas, acreditamos que este aspecto do brincar livre além de assumir a função lúdica em si, do divertimento, do prazer e até do desprazer, contemplando várias possibilidades de representação da criança no seu mundo vivencial, pode contribuir para função educativa, desde que a professora oportunize e permita o desenvolvimento da expressão corporal de cada criança, procurando reunir no mesmo instante a plasticidade do processo interativo de quem brinca com as situações lúdicas criadas por ela quando brincam juntas.

Em outra situação, verificamos que o brincar foi utilizado na escola como recurso metodológico, conforme o relato da professora Daiane:

Utilizamos o brincar como um recurso metodológico para aprendizagem dos gêneros dos substantivos. Organizei um jogo de memória em sala de aula, em que as crianças tinham que identificar os animais em suas formas masculinas e femininas. Nesse caso, separei os meninos das meninas, fazendo dois grupos que competiram para saber quem acertava mais que o outro grupo. Foi um jogo que as crianças gostaram bastante, e jogaram várias vezes, atendendo a um objetivo através de um conteúdo específico da língua portuguesa estabelecido para a aprendizagem das crianças.

Seu relato nos leva a pensar que o brincar aparece de forma ambígua na escola indígena, ora como suporte do processo de ensino-aprendizagem, ora como forma de expressão livre, espontânea da criança indígena, corroborando com o que averiguamos que muitos autores já vêm apontando o papel do brincar nas escolas associado a essas duas concepções ^(13, 14, 33).

O relevante, nos parece, foi o papel da professora, em garantir durante sua rotina mais espaços para as crianças indígenas brincarem, possibilitando na relação das crianças com a escola, o brincar livre, que se realizou através do modo próprio de ser criança na aldeia, mesmo estando inserido no fazer escolar. Outro foi permitir o significado do brincar enquanto estratégia de aprendizagem de conteúdos escolares, fazendo com que as crianças pudessem se apropriar de novas formas de brincar na interação com o outro no tempo e espaço.

Neste sentido, podemos dizer que é necessário a professora estar em colaboração com o desenvolvimento da criança em seu mundo simbólico tanto incorporando o brincar livre que lhe é peculiar no interior da aldeia quanto possibilitando outros modos de brincar que a criança não conhece.

Feita esta consideração, pensamos e concordamos com Martins ⁽¹³⁾ sobre a concepção do brincar vinculando-o a intervenção do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e de participação nas atividades, realçando o papel do professor na mediação, na intervenção no processo, respeitando a plasticidade do jogo:

Aprendemos a concepção do brincar enquanto possibilidade de inserção da criança em uma esfera social e cultural mais ampla, na medida em que o professor intervém na brincadeira ampliando suas possibilidades, introduzindo novos componentes, materiais ou de reflexão, no processo dos jogos de papéis, ou ainda, quando ajuda a criança no seu processo de organização nos jogos de regras, favorecendo a evolução das crianças a patamares superiores de pensamento.

Nossa preocupação diz respeito ao fato de que a professora poderia, através das brincadeiras tradicionais que são realizadas na aldeia, estabelecer relações com outros conteúdos escolares, tais como: quando fossem colher as sementes, as crianças poderiam relacionar quantidades para a fabricação dos colares e pulseiras e outros adereços dos artesanatos, associando conteúdos matemáticos.

No entanto, para a professora contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, é necessário que as condições para execução do jogo, isto é, a ação intencional da criança ao brincar deva ser mantida na dimensão educativa ⁽¹⁴⁾.

Concordamos com Martins ⁽¹⁶⁾: “trabalhar com brincadeiras no espaço educacional requer, então, observar a plasticidade do processo, tanto na proposta da atividade, quanto na intervenção do professor durante esta”.

Na comunidade indígena rural Sahú-Apé, observamos e registramos no diário de campo que as crianças vivem num cenário bastante natural, próximo de suas tradições e costumes, isto é, rodeados 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. Elas participam 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.

A presença do brincar livre e espontâneo na escola deve levar a um processo de transformação política e social, em que as crianças ao serem consideradas como cidadãs, isto é, cada uma como sujeito histórico e sócio-político, que participa e transforma a realidade em que vive, pode ampliar o significado de suas ações, desenvolvendo outros modos de brincar e de ser criança ⁽³⁾.

Pelo exposto, podemos depreender que o brincar, sendo uma atividade dominante no modo de vida das crianças na aldeia, seria preciso ampliar o seu significado na escola indígena, a partir da reflexão e da interação dos professores indígenas ou não, tornando possível o desenvolvimento de ações que levam à significação e a re-significação do fazer pedagógico a partir do brincar.

Por essas razões, concordamos com Fontana e Cruz ⁽⁹⁾ quando afirmam:

A atenção ou destaque que a professora vai dando a determinados aspectos da brincadeira constituem a via pela qual ela interfere na atividade da criança, não para ajustá-la à sua própria maneira de considerar o jogo, mas para, explorando com ela outras possibilidades, enriquecê-lo em organicidade e duração. Pelo fato de a brincadeira não ser uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, e por consistir sempre e apenas de materiais colhidos na realidade, o adulto tem nela um importante papel. A vantagem de dispor de uma experiência mais vasta, de um repertório mais amplo de formas para imitar lhe permite ir mais longe com a imaginação. Ao compartilhar sua experiência inventiva com a criança, a professora “ensina-a” a brincar. [...] Além de ensinar, nessa relação a professora também aprende.

Por conta disso, podemos dizer que as atividades do brincar no processo de ensino-aprendizagem têm que considerar as pessoas com mais experiência, pois a criança ao se apropriar dos conteúdos culturais nas atividades sociais, progride na elaboração das capacidades humanas superiores ou culturais (imaginação, vontade, atenção, percepção etc.) no diálogo com o mundo e com os outros.

Acreditamos que esses pressupostos permitem-nos afirmar que o papel do professor indígena na intervenção dos processos educativos, considerando o brincar enquanto uma aprendizagem de natureza cultural e social, poderá conduzir o desenvolvimento de um repertório amplo de atividades recreativas no interior da escola indígena, provocando avanços que, talvez espontaneamente, não ocorressem por si mesmos.

Para tal, contribuições teóricas como apresentadas anteriormente pressupõem a integração do brincar na realidade concreta da criança, o que na pedagogia histórico-crítica pode ser compreendida como um processo pelo qual o ser humano produz a sua existência no tempo, transformando a sociedade. Agindo sobre a natureza, o ser humano vai construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano ⁽²⁴⁾.

Acreditamos que a participação do outro no processo de ensino-aprendizagem ajuda no desenvolvimento do educando, levando-o aos níveis mais complexos do pensamento, do individual ao social, da natureza à cultura. O ser humano deve ser um agente ativo no seu ambiente. É cultural, por se envolver nas atividades que experimenta no meio social, mas é ao mesmo tempo histórico na condição em que utiliza instrumentos culturais para dominar seu ambiente ⁽²²⁾.

Nesse sentido, para Pino ⁽²¹⁾:

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. [...] As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturas, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural, equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (p.51).

Nessa perspectiva, podemos dizer que o processo de transformação fica evidente quando pudermos promover o brincar enquanto uma potencialidade do desenvolvimento das crianças indígenas à medida que novas culturas, novos conceitos, novas práticas, enfim, novas formas de brincar possam ser aprendidas.

Para Vygotsky ⁽³¹⁾ é importante a compreensão das necessidades que as crianças têm ao brincar, na interação com o mundo e com seus semelhantes no e durante o convívio social, as quais devem ser entendidas como resultado de acontecimentos evolutivos.

Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

Nesta perspectiva, o brincar é uma necessidade para que as crianças se desenvolvam pela internalização de diferentes modos culturais de conduta vividos na interação social, num processo interpessoal que se transforma em intrapessoal, isto é, o domínio de si na relação com o meio em que vive.

Portanto, consideramos que o brincar na prática pedagógica da criança indígena pode ser um conteúdo importante para promover o seu desenvolvimento, levando em conta que este processo de desenvolvimento é mediado por situações imaginárias, instrumentos simbólicos de diferentes significados e ações, os quais permeiam a experiência acumulada da criança a partir de sua inserção e aprendizado na interação social dentro e fora da aldeia.

É importante ressaltar que os pressupostos do enfoque histórico-cultural de Vygotsky consideram o sujeito em processos interativos, portanto o professor, indígena ou não, pode facilitar um ambiente social, na escola, o desenvolvimento do brincar, na medida em que vai possibilitando aprendizagem compartilhada entre os envolvidos nas atividades educativas, potencializando a reconstrução das experiências e dos significados do brincar em situações reais de interação social.

Consideramos, enfim, o brincar dentro de uma visão histórico-cultural, como uma atividade essencial a ser desenvolvida na escola indígena, em que a manutenção e incorporação de novos elementos culturais estão ocorrendo o tempo todo na aldeia, assim, as novas possibilidades de se investir em condições para a formação de processos psíquicos superiores (pensamento, linguagem, percepção, memória, atenção, vontade e imaginação)

é fundamental nesse processo de interculturalidade, visando o desenvolvimento da comunidade indígena como um todo.

Pelas razões expostas, podemos dizer que a professora tem o papel de interferir no contexto vivencial visando a aprendizagem a partir da realidade das crianças. Com a cacique Abacú, em suas aulas da língua materna, identificamos um processo de intervenção diferente ao da professora, ou seja, ela envolve as crianças em processos próprios de aprendizagem dos conteúdos escolares a partir de seu modo de vida na aldeia, desde a colheita de plantas até a fabricação dos remédios. Como ela relatou:

Junto com as crianças vou pegar as folhas, sementes, raízes que servem para fabricar os nossos remédios. Quero que elas sabem como é que faz. Nós curamos muitas doenças por aqui mesmo.

Como nos afirma Pereira ⁽²⁰⁾:

A medicina é exercida sempre pelo pajé, mas tanto o homem como a mulher maués, e até mesmo as crianças, conhecem as propriedades das plantas, insetos e animais úteis à saúde. Para afastar a Mãe da Doença, costumam tatuar-se com sumo de jenipapo e de urucu (p.93).

A comunidade pesquisada possui um aparato tecnológico que faz parte do modo de vida de todos na aldeia, entremeados com suas tradições e costumes. Assim, relatado pelo professor indígena João, filho de Abacú:

O brincar acontece no campo de futebol, nas casinhas, no video-game, dvd, vão para o rio, pulam e alagam canoa, fazem artesanato, dançam, cantam.

A reflexão que ora apresentamos é que as crianças Sateré-Mawé que vivem no meio rural possam, nesse *espaço de fronteiras* ⁽²⁾, serem sujeitos ativos e criativos e que encontrem 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, podemos 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 compreendermos o universo infantil em sua totalidade e complexidade.

Como visto, o brincar funciona como elo mediador da criança com o mundo que a cerca. Assim, de acordo com Fontana e Cruz ⁽⁹⁾:

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (p.139).

Desta forma, verificamos nas entrevistas com as crianças Sateré-Mawé que o brincar na aldeia Sahú-Apé, se manifesta com um repertório bastante variado. Os meninos Nhõ e Wuaitá gostam de jogar bola e flechar. Anerú brinca mais de carreirão, é o futebol pra eles. As meninas Tuirí, Rinbá e Wenguiá gostam de se pintar e fazer as casinhas. Juntos com os adultos fazem bolinhas de barro para pegar passarinho, dançam e cantam imitando alguns animais, como os passarinhos, o sapo, a cobra, a onça e lendas como a curupira. Adoram brincar de manja no rio, esconde-esconde, pulam dos troncos no rio, dando cambalhotas.

Analisando os diferentes modos de brincar das crianças Sateré-Mawé, queremos dizer, que existe uma variedade de jogos tradicionais e de faz-de-conta. Observamos que historicamente desde o período colonial até os dias atuais o brincar entre as crianças indígenas se desenvolve através de duas características fundamentais: a tradicionalidade e a universalidade. As brincadeiras tradicionais que foram repassadas de geração em geração constituem a possibilidade de permanência de sua cultura, isto é, as crianças constroem, há muito tempo, seus próprios brinquedos confeccionados de madeira ou barro como arcos e flechas, animais e de outros instrumentos de pesca, destacando neste sentido a brincadeira de faz-de-conta enquanto uma forma de asseverar o seu mundo real e o mundo da imaginação.

Do mesmo modo, podemos dizer que a universalização de suas diferentes formas de brincar está relacionada ao processo intercultural ocorrido desde o século XVI com a aproximação da sociedade ocidental, em que as crianças indígenas utilizavam os instrumentos musicais europeus, tais como a gaita ou o tamboril, juntamente com suas maracas e paus de chuva para participarem das festas ilustradas com músicas e danças de ambas culturas.

Estando tal contexto apresentado, podemos apreender que as brincadeiras das crianças Sateré-Mawé significam seu modo de vida social e cultural. Portanto, em nossa opinião, não podemos dissociá-las do processo educativo, mas precisamos permitir que as brincadeiras tanto de caráter tradicional ou universal estejam inseridas no desenvolvimento da educação escolar indígena. Mas, para que esta possibilidade se estabeleça necessitamos da mediação do professor.

O professor tem um papel fundamental no contexto e nas relações sociais das crianças ao brincar com seus pares e com os adultos, estabelecendo significados para a apropriação de outros modos de vida. Nesse sentido, Zanella, Lessa e Da Ros ⁽³³⁾ nos ajudam a pensar:

É, pois, no contexto das relações sociais que a constituição dos sujeitos acontece, sendo esta resultante da apropriação da cultura em seus diversos aspectos. Essa apropriação, por sua vez, é marcada pelas características dos grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte/participam e dos lugares sociais que ali assumem (p.213).

Desta forma, reiteiramos que o brincar pode representar para a criança Sateré-Mawé uma possibilidade de ampliação de seu mundo simbólico, transmitido pelos adultos nas mais diferentes atividades desenvolvidas na comunidade, sendo uma delas a imitação do *Ritual da Tucandeira* que vivenciamos junto com as crianças nas brincadeiras, as quais se pintavam e se ornamentavam em concordância com que o ritual exige.

Silva ⁽¹⁷⁾ nos ajuda a refletir sobre esse momento:

Movimento, ação, sentidos, plástica e emoção combinam-se como “técnicas” ao mesmo tempo cognitivas e formadoras, em contextos sociais que vão desde as atividades corriqueiras da vida cotidiana até os momentos festivos dos grandes rituais estruturados simbolicamente. Essa articulação é construída menos por afirmações verbais que de recursos musicais, dramáticos, gestuais, artísticos, nos quais a ornamentação corporal frequentemente traduz informações relevantes para a situação da criança no mundo e na vida social (p.40).

Assim, quando a criança imita os adultos, e tudo aquilo que a rodeia, ela está se apropriando desses comportamentos, conhecimentos e cria o seu modo de ser criança. Ela aprende um jeito próprio de ser indígena de acordo com o que vivencia com seus pares.

No depoimento da cacique Abacú podemos destacar a importância do *Ritual da Tucandeira* para a comunidade, em especial, a criança Sateré-Mawé:

Olha, pra comunidade, pra aldeia, ele é muito importante porque primeiro se mostra um dia ser um guerreiro, depois um bom esposo. Depois, ele pode chegar a ser um tuchaua, um capitão. Então, ele prova o que ele pode ser, se ele aguenta a tucandeira, se ele não chora, se ele não geme, ele vai ser uma boa, vamos dizer, um tuchaua, também um marido. Então, pra isso é importante, meus avós falavam isso. Então, eu tenho certeza de que é verdade isso. O ritual da tucandeira pra nós significa uma sina. A gente não força a criança a colocar a mão. Eles mesmos fazem a escolha deles. Então, eles mesmos querem. Temos que só preparar as crianças, pois se eles comerem comida remosa, eles podem desmaiar. Olha, tenho meu marido, ele tem 60 anos e nunca adoeceu. Então, é muito importante pra nossa aldeia.

A cacique Abacú, nos apresenta em seu depoimento, que as crianças quando brincam, continuam reproduzindo o *Ritual da Tucandeira* por longos dias, dançando, cantando, desenhando e imitando os gestos do ritual:

Tudo elas representam, tudo elas querem fazer. Se terminar o ritual, mas ainda fica há semanas, elas fazendo a brincadeira. Então, tudo elas fazem assim. Elas custam a esquecer.

Em nossa opinião, esta forma de brincar conduz ao desenvolvimento de cada criança, mediado por instrumentos simbólicos de sua cultura, os quais representam o que está ao seu redor, e devem estar presentes na educação escolar indígena.

Neste sentido, acreditamos que o professor, indígena ou não, deve estruturar suas aulas, seus espaços e materiais, favorecendo, no processo de ensino e aprendizagem, procedimentos de reconstrução e reelaboração que lhes são transmitidos pela criança quando brinca de faz-de-conta na aldeia, no caso do *Ritual da Tucandeira*, para que elas possam entender o mundo social a que pertencem, isto é, o jogo de papéis que as crianças assumem ao brincar, permite a relação entre as pessoas e conduz ao processo de aprendizagem.

A esse respeito Elkonin ⁽⁷⁾ argumenta:

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. É como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (p.34).

Na concepção sócio-histórica, o professor tem o papel de intervir no processo de aprendizagem, considerando a relação entre as pessoas, isto é, deve promover a potencialidade do desenvolvimento das crianças, à medida que novas formas de brincar sejam aprendidas a partir da mediação social com o outro, num processo de desenvolvimento enraizado na vida de cada sujeito.

Nesse contexto, a inserção do brincar na escola Tupaná Yporó pode se constituir enquanto um dos principais processos presentes no modo de vida das crianças, que interagindo socialmente com outras crianças e aos adultos, desenvolvem suas habilidades e potencialidades com mais confiança em si mesma ⁽²⁰⁾.

CONCLUSÕES

Considerando o brincar enquanto foco de pesquisa, podemos apontar duas características fundamentais encontradas durante o estudo: primeiro, para compreendermos o sentido do brincar para os povos indígenas é necessário estarmos imersos no seu cotidiano, pois essa atividade representa o modo de vida de toda a aldeia. Adultos e crianças, muitas vezes, participam juntas de diversas brincadeiras, seja dançando, cantando ou brincando no mato, no campo ou no rio. Assim, parece-nos que não podemos falar em jogos típicos de crianças indígenas, mas que existem jogos dos indígenas, por haver condutas rotineiras na aldeia, como fazer artesanatos, modelar animalzinhos de barro, dançar e cantar música em Sateré-Mawé, que representam tanto o modo de brincar quanto o modo de viver na aldeia.

Segundo, com a chegada da escola na aldeia e pela sociedade circundante, podemos depreender que a educação da criança indígena sofre modificações quanto ao modo tradicional de se educarem, mas que continuam presentes as tradicionais brincadeiras indígenas, de tomar banho no rio, virar a canoa, imitar os bichinhos, fazer artesanatos, mostrando a permanência das formas de brincar. Mas, ao mesmo tempo, incorporam novas atividades de brincar pela aproximação da sociedade ocidental.

Deste modo, o que queremos enfatizar é que o brincar das crianças indígenas, seja através das atividades tradicionais ou pela incorporação de novos modos de brincar, ampliem os processos de aprendizagem que se estabelecem nas relações interculturais no interior da educação escolar indígena e nas práticas cotidianas da aldeia.

A pesquisa realizada permite-nos apontar que o desenvolvimento da criança Sateré-Mawé que ocorre através dos processos mediados por instrumentos simbólicos e representacionais, vividos na própria tradição desse povo, através da transmissão dos conhecimentos pelos mais velhos, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades físicas e sociais.

As crianças, a cacique e o professor indígena da comunidade Sahú-Apé possuem uma maneira própria de ser Sateré-Mawé, de conduzirem seu modo de vida, mesmo com a incorporação de novas informações que recebem da cultura dos brancos, principalmente da escola, vivem num espaço de diferenças culturais, mas em processos de articulação dessas diferenças.

A relação entre as crianças e os adultos na comunidade é bastante dinâmica. As práticas cotidianas relacionadas ao brincar, afazeres domésticos e rotinas das crianças constituem seus próprios papéis sociais. Neste sentido, com o surgimento da escola na vida das crianças indígenas, defendemos e visualizamos possibilidades, numa relação dialógica, de ressignificar os seus modos de viver e de brincar Sateré-Mawé na concretização de uma pedagogia intercultural, pois acreditamos que as crianças no processo de escolarização sejam reconhecidas enquanto ser concreto e social, historicamente situada, que participa ativamente de práticas sociais na aldeia.

Portanto, nossa indicação é que as ações pedagógicas desenvolvidas no interior da escola indígena Tupanã-Yporó, futuramente, sejam desenvolvidas por professores indígenas, com “processos próprios de aprendizagem” interagindo seus conhecimentos com os conhecimentos dos “brancos”, os quais estão sendo adquiridos na inserção e aprendizagem no ambiente social, contemplando ao mesmo tempo, o brincar enquanto atividade central verificada no seu modo de vida entre as crianças e os adultos cotidianamente, na medida em que vão surgindo novas possibilidades de aprendizagens compartilhadas entre os Sateré-Mawé com a sociedade circundante, potencializando a reconstrução das experiências e significados num processo constante de relações interculturais.

1. Altman RZ (2002). Brincando na história. In: Del Priore M (Org.). *História das Crianças no Brasil* (3.ed). São Paulo: Contexto.
2. Ariès P (2011). *História Social da Criança e da Família* (2ª. ed). Rio de Janeiro: LTC.
3. Carvalho AM, Alves MMF, Gomes PLD (2005). Brincar e Educação: Concepções e Possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10 (2): 217-226.
4. Cohn C (2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.
5. Del Priore M (2002). *História das Crianças no Brasil*. (3ª ed). São Paulo: Contexto.
6. Dewey J (1936). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
7. Elkonin DB (1998). *Psicologia do Jogo* (tradução: Álvaro Cabral). São Paulo: Martins Fontes.
8. Fernandes F (1989). *A organização social dos tupi-nambás*. São Paulo: Hucitec/ Brasília: Unb.
9. Fontana R, Cruz N (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
10. Freitas MTA (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116: 21-39.
11. Grupioni LBD (2005). *As leis e a educação escolar indígena: Programa parâmetros em ação de educação escolar indígena*. Brasília: MEC.
12. Jorge AS, De Vasconcellos VMR (2002). Atividades lúdicas e a formação do educador infantil. *Rev Dep Psic, UFF*, 12 (2/3): 55-67.
13. Kishimoto TM (2001). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez.
14. Kishimoto TM (2010). *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação* (16ª ed). Petrópolis, RJ. Editora Vozes.
15. Ludke M, André M (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
16. Martins IC (2009). *As relações do Professor de educação infantil com a brincadeira do brincar na rua ao brincar na escola*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Metodista de Piracicaba- Unimep.
17. Moyles JR (2002) *Só brincar? O papel do brincar da educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
18. Nascimento AC, Aguilera Urquiza AH, Vieira CN (2011). *Criança Indígena: Diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livro.
19. Ortega AC, Rossetti CB (2000). A concepção de educadores sobre o lugar do jogo na escola. *Rev Dep Psic, UFF*, 12 (2/3): 45-54.
20. Pereira N (2003). *Os Índios Maués* (2ª ed. rev). Manaus: Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2003 [1954].
21. Pino A (2000). O social e o cultural na obra de Vygotski. *Educação e Sociedade*, XXI, 71: 45-78.
22. Pino A (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
23. Rizinni I (2006). Educação popular na Amazônia Imperial: crianças índias nos internatos para formação de artífices. In: Sampaio PM, Erthal RC (Org.). *Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas no Amazonas*. Manaus: EDUA, 135-36.
24. Saviani D (2008). *História das idéias pedagógicas no Brasil* (2ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
25. Silva AL (2002) Pequenos xamãs": crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: Silva AL, Nunes A, Macedo AVL (Org.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 46-54
26. Silva AL, Ferreira MKL (2001). *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global; FAPESP, MARI. (Série Antropologia e Educação).
27. Silva AL, Macedo AVL, Nunes A (2002). *Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global.
28. Silva, SAI (1986). *Valores em Educação*. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes.
29. Snyders G (1974). *Pedagogia progressista*. Coimbra, Almedina.
30. Snyders G (1988). *A alegria na escola*. São Paulo: Ed. Manole.
31. Vigotski LS (2007). *A Formação Social da Mente*. (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

32. Wajskop G (1996). *Concepções de brincar entre profissionais da educação infantil: implicações para a prática institucional*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

33. Zanella AV, Lessa CT, Da Ros, SZ (2002). Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais. *Psic Reflex Crít*, 15 (1): 211-218.