

**BRINCANDO DE “SER SATERÉ-MAWÉ”: CONTEXTOS LÚDICOS
DIVERSIFICADOS COMO ELEMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS
INFANTIS**

**PLAYING AT “BEING A SATERÉ-MAWÉ INDIAN”: DIVERSE RECREATIONAL
CONTEXTS AS ELEMENTS OF THE CONSTRUCTION OF CHILDHOOD
CULTURES**

**JUGAR EL "SER SATERÉ MAWÉ": CONTEXTOS LÚDICO DIVERSIFICADAS
COMO LA CONSTRUCCIÓN DE ELEMENTOS DE LAS CULTURAS INFANTILES**

**Roberto Sanches Mubarak Sobrinho*

RESUMO: O presente artigo consiste na apresentação dos resultados da pesquisa realizada junto à comunidade indígena da etnia Sateré-Mawé – a partir de uma inserção participante e de viés etnográfico em seus contextos cotidianos. A comunidade pesquisada se localiza em uma área urbana na cidade de Manaus, estado do Amazonas, Brasil, tendo como sujeitos um grupo de 12 crianças entre 04 e 12 anos que durante 08 meses foram nossas interlocutoras e nos evidenciaram, através de diversas linguagens – desenhos, escrita, fala, músicas e brincadeiras – como elas vivem e constroem suas culturas da infância, tendo tanto os elementos tradicionais da cultura de seu povo quanto as diversas influências do meio urbano, elencados nos seus “jeitos de viver” sua cultura de maneira lúdica. O texto reflete juntamente com as crianças a importância da valorização da cultura Sateré-Mawé através das brincadeiras, dos desenhos, das músicas tradicionais e da língua, e como neste “lugar fronteiro” – o espaço urbano – são construídas estratégias para garantir seus “jeitos” próprios de ser indígenas, de viver e construir suas culturas da infância, de ser da etnia Sateré-Mawé e, ainda de se relacionar com o “mundo” e a escola do “branco”. A pesquisa nos demonstrou a importância de olhar e compreender a infância sob a ótica das crianças Sateré-Mawé, entendendo que neste grupo indígena o conceito de infância é bastante distinto dos conceitos veiculados nos espaços acadêmicos, e o quanto, a partir desta compreensão, passamos a respeitar os seus modos de viver como crianças. Não aquela criança que se enquadra nos padrões das sociedades de consumo e que tem no brinquedo industrial e na mídia, a definição da imagem de si mesma. Mas, a visão das próprias crianças, que ao valorizarem suas culturas lúdicas, mostraram-nos o quanto vale a pena ser diferente num mundo que tanto impõe a padronização. Elas nos ensinaram que viver a infância é uma atividade plena e que se constrói nas relações mais intensas vividas no dia a dia cujas brincadeiras são fundamentais. Nada mais rico do que aprender com elas a olhar o mundo. Nada mais fascinante do que caminhar pelos seus imaginários. Aos que se encorajarem nessa “aventura”, a ida é sem volta, felizmente, pois ao escutarmos o que elas têm a nos dizer, jamais seremos os mesmos. Mais do que acompanhá-las nessa trajetória, aprendemos com elas e seu povo, que todo esse movimento, representa uma possibilidade diária de lutarem pelo direito social de ser quem são. O desafio está lançado, o texto é um convite a “entrarmos” nos seus mundos infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras, Culturas Infantis, Crianças Indígenas

* Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito. Doutor em Educação pelo PPGGE da Universidade Federal de Santa Catarina-Brasil, com aprofundamento de estudos em Sociologia da Infância no Instituto de Estudos da Criança- Universidade do Minho- Braga-PT. E-mail: rmubarak@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A tessitura deste artigo objetiva-se a realizar uma incursão no espaço social das crianças da etnia indígena Sateré-Mawé, tendo como elemento central deste “contato” diversas atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças em seus espaços cotidianos, o que, em nosso entender, contribuiu para chegarmos mais próximos a elas, criando processos interativos através das inúmeras brincadeiras nas quais participávamos e desenvolvíamos juntos, é claro, com a permissão e o consentimentos do grupo.

O texto é parte da pesquisa de cunho etnográfico que realizamos na comunidade indígena WAYKYHU da etnia Sateré-Mawé, na qual vivem 64 moradores, entre adultos e crianças e que habitam uma “área verde”¹ na zona urbana da cidade de Manaus-Amazonas-Brasil e fez parte da pesquisa realizada durante o curso de Doutorado em educação realizado na Universidade Federal de Santa Catarina e como professores da Universidade do Estado do Amazonas, que realizamos através de nossos grupos de pesquisas². Assim, para Cohn (2005, p. 10), “usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo”.

Os recursos metodológicos utilizados nesta abordagem etnográfica foram bastante diversificados: pesquisa de campo, observação participante, caderno de campo, gravadores, máquina fotográfica, filmadora, registro sistemático das situações e diversos desenhos que foram produzidos pelas crianças e que serão demonstrados e discutidos no decorrer do texto, no intuito de conhecermos melhor os modos de viver a infância desse grupo de crianças e as diversas formas utilizadas na construção de suas culturas infantis nos contextos da cultura tradicional de seu povo e na relação “fronteiriça” com a cultura da comunidade circundante, ou seja, o espaço urbano.

Deste modo, para Foucault (2007, p. 06):

[...] como a origem pode estender seu reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu – ao problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem de fundamentações e renovações dos fundamentos.

¹ A área pertence à Prefeitura de Manaus e foi “invadida” pelos indígenas no final da década de 1980. Há um processo junto a justiça federal para torná-la terra indígena, o que garantiria a eles, a posse da terra, um dos fatores mais críticos entre os indígenas brasileiros.

² Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância/CED/UFSC e Grupo de estudos sobre a Crianças e os Jovens no Amazonas: imaginários, representações históricas e problemas educacionais da atualidade/ENS/UEA.

Assim, nossa tessitura será organizada, como uma peça artesanalmente montada, fio a fio, pedaço a pedaço, como na tradição dos povos indígenas, que, sem muita sofisticação ou mistério, vão buscando na natureza elementos para compor os seus ambientes de vida, suas formas de compreender o mundo, sua cosmovisão³ que vai desde o mais simples ato de apreciar a natureza a uma das mais sublimes ações entre eles, a de procriar e educar seus filhos. Para Bonin (1999, p. 16)

Analisar o modo como um povo indígena concebe e desenvolve a educação é puxar um dos fios de um tecido complexo e abrangente. Aspectos econômicos, religiosos, sociais, educacionais, culturais, identitários estão de tal maneira emaranhados que, ao puxar um fio, todo o tecido se movimenta. É por isso que em minha pesquisa procurei acionar fontes diversas de dados com o desafiante objetivo de compreender esse tecido.

Neste caminho, de recorrer a várias fontes e poder caminhar por diversas literaturas sobre os povos indígenas – uma vez que para cada etnia é preciso se realizar uma delongada incursão na sua realidade – é que o texto se organiza em duas partes nas quais buscaremos caracterizar alguns dos momentos lúdicos e discuti-los tendo por base, a escuta que fizemos das vozes das crianças e as escolhas que foram feitas, sempre, junto a elas, ou melhor, com elas, para que não enveredássemos num caminho onde o pesquisador acaba por definir sozinho o que tem que fazer. Neste sentido, as explicações de Ferreira (2002, p. 150) são fundamentais, na composição deste processo em que “[...] relações e interações sociais entre adulto e crianças e entre estas últimas, onde poderes, racionalidades e subjectividades, aferindo-se em permanência, (re)constroem reflexivamente sentidos partilhados do que «ali se está a fazer», assim é preciso entrar cuidadosamente no terreno”.

Essa postura de pesquisa ajuda o pesquisador a entrar, na visão de Caria (2002, p. 12), dentro do contexto de análise “[...], apesar de não se transformar em autóctone”, o que se refletiu nas atitudes das crianças frente aos nossos objetivos e a forma como elas participaram cada dia mais efetivamente na condição de sujeitos.

Assim, a primeira parte trata das brincadeiras e da forma prática como as crianças vivenciavam estes momentos de (re)construção da cultura Sateré-Mawé e dos elementos que são incorporados da cultura dos “brancos”, principalmente aqueles adquiridos na escola.

Na segunda parte, apresentaremos alguns dos desenhos realizados pelas crianças e as interpretações sobre os momentos em que elas os faziam. Neste contexto há uma variação entre os rituais, as músicas tradicionais e a confecção da farinhada – cultura própria do povo

³ Termo apropriado do texto de Nascimento (2005).

Sateré-Mawé – mas que as crianças urbanas nunca participaram por vários motivos que serão detalhados ao longo do texto.

Logo, viver a infância é uma atitude de plenitude que contribui para que possamos conhecer melhor e adentrar nos mundos infantis deste grupo indígena, que ainda se apresentam bastante desconhecido a nós pesquisadores.

BRINCADEIRAS INFANTIS: UM REFLEXO DO COTIDIANO DAS CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ

Durante os oito meses da pesquisa etnográfica que realizamos com as crianças, foram vivenciadas muitas experiências entre nós e elas, nas quais, muitas vezes, fomos envolvidos diretamente na sua realização, é claro quando as crianças assim permitiam e aceitavam nossa participação.

Não será possível descrevermos e analisarmos todas as situações devido à avolumada quantidade de “dados” principalmente pela especificidade e restrição colocada na escrita de um artigo⁴. Desta maneira, escolhemos, juntamente com as crianças, expor e explicar a brincadeira de casinha (Mêp iát) que é uma das mais comuns entre elas e que lhes parecia uma necessidade de realizarem constantemente.

As descrições que procederemos aqui partiram de escolhas feitas em acordo com as crianças, diante daquilo que para elas era mais significante, neste universo de inúmeras possibilidades. Assim, também nossas análises estão ligadas diretamente com a participação das crianças em todo o processo. Tal opção é reforçada por Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 52), ao nos indicar que é “[...] preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez [...]. Isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais da infância”.

As meninas se reuniam num espaço coberto, que é usado como uma oficina de artesanato, ou nas barracas de venda de artesanato ou em outros lugares onde houvesse possibilidade de brincarem, desde que os adultos não estivessem trabalhando. Então elas ocupavam o local disponível. Rapidamente iam chegando e já começavam a brincar. Arrumavam a “casa” com os vários objetos que dispunham ao seu redor. Tijolos e pedaços de madeira viravam bancos, mesas, camas, armários que eram adornados com folhas, pedrinhas, sementes e tudo que possibilitasse a elas compor o ambiente.

⁴ O que poderá ser visto de forma mais completa em Mubarak Sobrinho (2011).



“Essa aí é a minha casinha (apontando para o desenho que fez), tem um sol perto dela, e umas nuvens. Tem também um monte de árvores, pra nós podermos comer as frutas. (Talice, 09 anos).

“Nós gostamos de brincar de um monte de coisa, mas casinha é mais legal” (Raquel, 09 anos). “Eu e a Raquel nós brincamos assim: quando é só louça de cozinha, a gente bota na cozinha, aí quando é só coisa de banheiro, a gente bota no banheiro, quando é só coisa do quarto, a gente bota no quarto, a gente faz cadeira, faz caminha, né Raquel?” (Taíza, 12 anos). “Eu arrumo a casinha pra nós brincar de fazer comidinha com as folhas” (Nandria, 05 anos)⁵.

Começavam com a limpeza da casa, depois iam arrumando os cômodos (quase sempre dois ou três, assim como em suas moradias, muitas delas não possuem banheiro, que são socializados entre os poucos que existem no lugar) e, por fim, faziam as comidas para se alimentarem. As atividades eram sempre socializadas, não havendo, aparentemente, hierarquia entre elas, apesar de estarem brincando juntas crianças dos dois aos doze anos de idade. Um fato que nos chamou bastante atenção é que, na maioria das vezes, somente as meninas participavam da brincadeira, o que nos parece bastante familiar em nossa cultura. Nas poucas vezes em que os meninos estavam presentes, era para assumirem a função do pai.

Nunes (1997), em sua pesquisa com os A’uwé-Xavante, observou a frequência com a qual as crianças, na aldeia, brincavam de casinha e desenvolviam atividades extremamente importantes para serem incorporadas às suas culturas:

A ‘brincadeira de casinha’ oferece imensas possibilidades de reflexão sobre a leitura que a criança faz da sua sociedade, desde o grupo doméstico até ao universo de todas as relações comunitárias, elaborando-as, reformulando-as e expressando-as, manifestando apreensão de traços culturais através de uma das práticas mais comuns entre as crianças de todas as culturas e de todas as épocas. (NUNES, 1997, p.197).

Ainda associada a esta brincadeira, vivenciamos as crianças assumirem papéis diferenciados na organização da casa, mas as evidências indicam não haver uma forma

⁵ Nos trechos de registro das falas das crianças, optamos por apresentar conforme ocorreu a manifestação oral das mesmas, não realizando, assim, revisões conforme normas gramaticais.

determinada pois, nas várias vezes que as observamos, elas variavam constantemente as funções. Um desses papéis era o de cuidar das crianças, ou seja, a idéia da maternidade. Uma das meninas trazia a sua boneca (industrializada) para que pudessem cuidá-la e as demais, ao pegarem-na no colo, davam-lhe nomes diferentes, sem haver discordância entres as mesmas para tal situação. Para elas, mesmo a boneca tendo uma dona, no ato de brincar, cada uma assumia o lugar da mãe, ou seja, há uma reprodução ou a ressignificação do imaginário sobre a maternidade. Vejamos:

“Minha filha é a Laíze” (Nandria, 05 anos).
“A minha é a Taiana, eu dou mamadeira pra ela” (Talice, 09 anos).
“Eu gosto da minha criança, ela tem o nome igual ao meu (Laiz, 08 anos).
“A gente coloca outros nomes quando não quer botar igual ao nosso, a gente coloca outro nome de flor, natureza, passarinho” (Taíse, 12 anos).

Silva, Macedo e Nunes (2002) afirmam que as brincadeiras são momentos fundamentais para compreendermos o universo infantil, pois as crianças sabem coisas que muitas vezes se quer nos passariam pela cabeça. Reforçam as autoras que: “Essas brincadeiras estabelecem entre si uma relação de complementaridade, refletindo momentos de interiorização e exteriorização, de concentração e de expansão, de descoberta e de reafirmação, de vivências individuais e coletivas, por certo necessários a um desenvolvimento equilibrado e pleno” (SILVA; MACEDO; NUNES, 2002, p. 79).

Pensar esse espaço das brincadeiras como fundamental para a construção de uma cultura coletiva, sem dúvida, é uma tarefa de importância ímpar, pois as crianças parecem compreender de forma muito clara a constituição objetiva deste espaço. Brincar é uma “performance” que se remete diretamente às atividades diárias vividas pelos adultos e possibilita às crianças interferirem nessa realidade de forma dialógica e relacional, construindo papéis sociais onde as suas formas de interpretar a realidade apresenta-se, inclusive, como expressão de seus questionamentos ao determinismo dos adultos frente às suas possibilidades de enfrentamento do mundo. Ou seja, a performance “[...] se situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional: nesse contexto ela aparece como uma ‘emergência’, um fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo que encontra lugar. Algo se criou, atingiu a penitide e, assim, ultrapassa o curso comum dos acontecimentos”. (ZUMTHOR, 2007, p.31).

Entre os Sateré-Mawé, as crianças são membros ativos da sociedade. Apesar de estarem no espaço urbano – ou seja, fora de seu meio tradicional – eles compreendem a infância como uma etapa da vida que se sustenta no convívio coletivo e respeitoso, ou seja, a educação é um

fator fundamental nesse processo, pois, conforme Melià (2000, p. 12), os povos indígenas “[...] sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas.

A INFÂNCIA A PARTIR DAS FALAS E DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS

O conceito de infância que adotaremos aqui não será determinado pelos preceitos estabelecidos nos campos disciplinares, nem pelas determinações jurídicas, apesar de fazermos referências a estes, pois, segundo Cohn (2005, p. 09), “[...] não podemos falar de crianças de um povo indígena, sem entender como esse povo pensa, o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade”.

Para os Sateré-Mawé, a infância é a fase da vida que vai do nascimento até o Ritual da Tucandeira ou Tocandira, quando o menino se torna homem. Ou seja, não há uma relação direta com o desenvolvimento feminino, mas o rito, para eles, é o balizador entre os dois mundos, o do adulto e o da criança, marcando definitivamente o status e as determinações das posições na sociedade.

O ritual torna explícita a estrutura social, a cristaliza simbolicamente, expressa o sistema de relações sociais ideal aprovado entre os indivíduos que participam. Os ritos fazem visíveis as alianças políticas que precisam ser mostradas para serem simbolizadas, dão significado aos símbolos abstratos. Através dos ritos as pessoas se sentem parte de uma comunidade política. Os rituais relacionam o local com o pertencimento a unidades mais amplas, expressam as relações entre grupos, relacionam tempos míticos com tempos históricos (ALVARES, 2005, p. 04).

Para compreendermos os processos que envolvem a construção da identidade e das culturas infantis, faz-se necessário adentrar ao modo como o ritual é tratado e sua força na estrutura desta sociedade. Apesar das crianças não participarem, elas convivem com o poder simbólico⁶ que o mesmo possui para os Sateré-Mawé, o que as leva a, indiretamente, estarem convivendo com os preparativos e com a importância que o Waumat possui para o seu povo:

WAUMAT, o ritual da tocandira, pode ser dividido em três partes: a preparação; o ritual propriamente dito; a reintegração num novo status [...]. No caso do *waumat* o período de preparação para os que vão deixar-se ferroad estaria marcado por uma série de interditos alimentares, espaciais, e outros de caráter sexual. O interdito separa o iniciado do resto do grupo na preparação para o ritual, apesar de que na atualidade este período de interdito e tabus alimentares seja menos rigidamente observado. Durante o ritual propriamente dito, os jovens introduzem a mão numa luva de fibras onde são inseridas as formigas tocandiras (*paraponera clavata sp*), com o ferrão voltado para o interior. Esta ação é acompanhada por uma série de cantos, ao ritmo do chocalho, e uma dança da qual participam várias pessoas do grupo. A

⁶ Apronfundamentos em Boudieu (2004).

passagem aconteceria depois de introduzir a mão vinte vezes e passar por um teste de caça e outro de purificação, para completar a mudança de status. Apesar de certa flexibilidade na finalização da série de ferroadas, todas as pessoas sabem quantas vezes o rapaz botou a mão na luva e sua atitude frente ao desafio. (ALVARES, 2005, p. 05).

Sendo o ritual um marco balizador entre a infância e a fase adulta, ele representa para as crianças a transformação mais forte no seu processo de desenvolvimento. Para os meninos (Pian),⁷ é o período de comprovar sua força às novas atribuições perante os mais velhos e, principalmente, demonstrar a sua família a capacidade de enfrentar a dor e superar os obstáculos da vida com saúde, coragem, honra e outros valores considerados fundamentais a esse povo. Já para as meninas (Pirin), é o período de esperar pelo marido, de ser escolhida por um dos guerreiros novos para continuar a tradição da maternidade. Entre elas a idade é mais relacionada à primeira menstruação, não havendo uma etapa determinada para poderem ser escolhidas. A partir do ritual começa a separação mais efetiva dos mesmos, que até então convivem diretamente nos diversos espaços da comunidade (PEREIRA, 2003). Elas assim relatavam o ritual:

“A gente dança três passos pra frente e pra trás, nós só podemos fazer isso” (Laiz, 08 anos). “Eles, os meninos, botam as mãos na luva, tem que ferrar 200 vezes, eu acho que é assim né?” (Taíza, 12 anos). “Só os meninos maiores podem pôr a mão na luva, a gente não pode por que ainda é pequeno” (Mateus, 07 anos).

Gabriel, 06 anos, ao falar sobre o ritual, nos disse que somente os meninos podem participar e em seu desenho, expôs a aldeia (casa), o sol e a lua (pois segundo ele o ritual demora o dia todo) a luva e as formigas (Tucandeiras).



“Eu como sou menino vou fazer o ritual da tucandeira, mas só quando eu tiver maior, ainda sou pequeno então não posso participar, mas eu já vi os outros pondo as mãos nas luvas”.

⁷ Todos os termos em Sateré foram extraídos do livro de Pereira (2003).

Entre os Sateré-Mawé “urbanos”, a manutenção desta tradição é condição fundamental para a preservação de sua cultura⁸. Eles são enfáticos em transmitir desde cedo para as crianças a importância deste “momento” para o seu povo e elas o fazem numa dimensão interpretativa⁹ através do brincar. Viver no espaço urbano e conviver com as diversas formas de negação e adaptação aos valores da sociedade circundante, acaba levando os adultos, a construir estratégias de mediação entre essas fronteiras: “[...] a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BAHBA, 1998, p. 20-21).

Nas palavras do Cacique Luiz, essa importância se torna bastante evidente, vejamos:

“Nós sabemos separar a água do vinho, o branco tem o carnaval, as festas dele e nós temos o nosso ritual da tucandeira. Coloca 250 tucandeira no Saripé e aí nós colocamos a mão lá, aí mostrando que nós somos guerreiros, somos felizes, temos saúde e resistência. É só os homens que tem a condição de meter a mão no Saripé, a mulher é pra acompanhar o ritual, elas são as nossas parceiras. Pra nós aqui com 13 anos ele já é pescador, caçador, então ele já tá liberado pra enfrentar o ritual”.

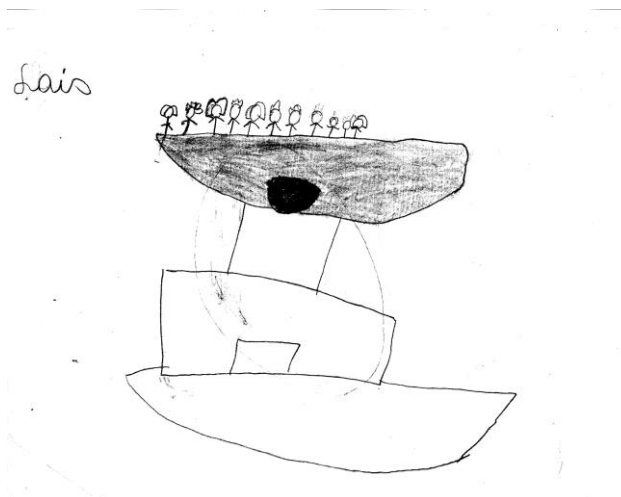
Outro elemento da cultura que as crianças incorporam de forma bastante forte é a aprendizagem das músicas tradicionais, cantadas pelos adultos e transmitidas a elas pelas suas mães¹⁰. Na comunidade eram momentos constantes durante suas atividades, elas estarem cantando essas músicas. Como há um número significativo dessas canções que fazem parte do cotidiano das crianças, faremos a descrição de uma delas, escolhida pelas próprias crianças e procederemos nossas reflexões, compartilhando as representações que o grupo explicitou através das suas falas.

A música escolhida é chamada pelas crianças de “Fazer a farinhada”. A letra que utilizaremos foi descrita por elas mesmas, ora escrevendo, ora cantando - quando não sabiam como se escrevia certas palavras. Desta maneira, preferimos transcrevê-la literalmente, a partir do entendimento e da representação delas, sem a nossa interferência: *“Pra fazer a farinhada... Muita gente eu vou chamar...(bis). Só quem entende de farinha...venha peneirar aqui...(bis). Todo povo de Maués...Venha peneirar aqui...(bis). Só quem entende de farinha...venha peneirar aqui...(bis)”.*

⁸ Geertz (1989).

⁹ Corsaro (2002).

¹⁰ Laraia (1986).



Laiz, de 08 anos de idade, desenhou várias pessoas juntas ao redor do forno, lugar onde a farinha é preparada, além de registrar um barco onde os Sateré levam a farinha para outras aldeias da etnia ou para serem vendidas na cidade: *“Todo mundo fica ao redor do forno para que a farinha fique boa, minha mãe conta pra nós que todo mundo ajuda por isso dá muita farinha”*.

A ênfase nesta música se remete bastante à cultura dos Sateré-Mawé, na produção de farinha de mandioca (Mani), alimento importantíssimo para eles. São diversas as comidas (Miú) feitas com a farinha, mas, entre os Sateré “urbanos”, e logo, as crianças, o Chibé¹¹ é a mais comum de todas.

As duas primeiras estrofes da música mostram a importância da organização coletiva e o quanto é cultivado entre eles o trabalho em grupo, ou seja, o *puxirum*, o fazer, o preparar (Etonon). As crianças fazem questão de reforçar a idéia de que *“muita gente eu vou chamar...”*, não só através da própria música, mas dos gestos que faziam quando cantavam. Ao serem indagadas sobre a farinha, elas prontamente nos explicavam:

Farinhada tem que ter muita gente, né professor? Se não num da pra fazer” (Laiz, 08 anos). *“É uma farinha de comer”* (Gabriel, 06 anos). *“A gente faz a farinha lá no interior, a vovó fazia a gente descascar e botamos no fogo, depois fazia a farinha”* (Taize 12 anos, a única das crianças que participou de fato da farinha quando morava na aldeia). *“É um alimento muito bom”* (Gabriel, 06 anos). *“A gente come peixe com farinha”* (Mateus, 07 anos). *“A gente compra a farinha por que não tem como fazer a farinha aqui”* (Késia, 10 anos). *“A gente ta sempre junto cantando a música da farinha, mas nós nunca fizemos. Mas pra cantar é bom com todas crianças, minha mãe disse que pra fazer também todo mundo ajuda”* (Raquel, 09 anos).

¹¹ Comida feita em uma cuia, onde se mistura água com farinha d’água (Ui), ou a farinha de mandioca (Mani) grossa, para servir de alimento. Em sateré, chama-se Urgia.

As falas reforçam os versos da música e a idéia de que todos têm que participar, pois o resultado desse esforço coletivo é o alimento que será distribuído entre eles. No entanto, é importante deixar bem claro que para elas o “fazer a farinhada” está ligado ao imaginário, ou seja, uma construção simbólica, pois na comunidade elas não preparam a farinhada, lá não existe nem a matéria-prima e nem o local apropriado (forno). Mas é notória a vivacidade que as mesmas expõem quanto à vontade de participar desse importante “ato”. Elas, ao cantarem a música, demonstram, por seus gestos, como se corta, descasca, prepara e todos os demais processos envolvidos na farinhada.

Infelizmente, o contexto das escolas e da comunidade produz ritmos e ritos diferentes para as crianças Sateré-Mawé, diferentes no sentido da exclusão e do distanciamento das demais crianças na escola, pois na comunidade esse sentido ganha um aspecto de coletividade, de união, de estar juntas. Na verdade, a escola produz tempos e espaços e não tempos-espaços (GIDDENS, 1991), pois fragmenta sua ação e reproduz o modelo de sociedade em que os indivíduos são moldados a ficarem fixos aos lugares que irão desempenhar determinados papéis sociais, para os quais as crianças indígenas não têm espaço e, portanto, devem ser deixadas de lado.

Uma situação, que representou bem esses processos excludentes produzidos pelas escolas, foi vivenciada durante a realização de um trabalho desenvolvido pela professora da quarta série do ensino fundamental e que procurou identificar, no contexto da sociedade de consumo, a questão das profissões.

A professora levou para a sala de aula um cartaz contendo uma série de profissões que devem ser exercidas na sociedade e a importância de cada uma delas. Depois, pediu que cada criança falasse o que gostaria de “ser quando crescer”, ou seja, qual profissão gostaria de exercer. As crianças foram fazendo suas exposições.

Quando Taíza (12 anos), em forma de uma história, começou a falar sobre o que gostaria de ser quando crescer, a professora imediatamente interrompeu a criança e disse que sua história não tinha nada a ver com o conteúdo que estavam estudando, pois aquilo que ela relatara era completamente insignificante para a discussão da sala de aula. A menina assim expressou sua visão acerca de que profissão gostaria de exercer:

“Num lugar bem distante da cidade, viviam muitas pessoas que gostavam de fazer farinhada feita de mandioca para que todo mundo pudesse comer. Para fazer essa farinha era preciso que todos ajudassem, quanto mais, melhor, o que daria um monte de farinha. Eu quero, quando crescer, ser fazedora de farinha, para que ninguém passe fome”. (Taíza, 12 anos).

Na visão de Taíza, está claramente presente a sua ligação com a tradição de seu povo na produção da farinha de mandioca. E, como na comunidade as crianças cantam a música da farinhada corriqueiramente e a farinha representa um de seus principais alimentos, ela relacionou a profissão à satisfação tanto pessoal quanto coletiva dos membros de sua comunidade, destacando que comer é um fator fundamental para se viver bem.

Infelizmente, a atitude da professora foi a de desconsiderar a capacidade criativa da criança e afirmar que os textos deveriam estar relacionados às profissões que ela havia definido no início da aula (médico, professor, dentista, policial, juiz, comerciante, entre outras mais), e que ser “fazedora de farinha” não era profissão nenhuma e que quem vem para a escola tem que ter uma profissão de verdade. Ela assim se reportou às crianças:

“Menina você tá brincando comigo? Eu mandei falar de profissão e não ficar inventando coisa que não tem sentido. Onde já se viu falar que fazedora de farinha é profissão?! Acho mesmo que você não entende o que eu ensino e quer continuar sendo índia. Presta atenção que você não está na aldeia e que mora na cidade e na cidade todo mundo tem que ter uma profissão” (Professora Diva¹²).

Logo, a produção cultural das crianças Sateré-Mawé não tem valor legítimo no ambiente escolar. Na verdade, nem são consideradas como produtoras de culturas, pois os seus modos de ver o mundo não representam um conhecimento que possa ser incorporado ao capital cultural trabalhado na escola, o que determina sua condição de ausência na produção de tempos e espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cantar, brincar, reproduzir o cotidiano dos adultos ou ressignificá-lo, identificar os limites territoriais e sociais¹³ que as diferenciam dos demais moradores do bairro ou alunos da escola que estudam, pintar a pele, querer falar a língua que seus pais falam e elas não sabem, mas querem aprender, dentre outras vivências observadas, são elementos presentes na cultura das crianças Sateré-Mawé, que caracterizam os seus jeitos de viver a infância. Jeitos esses talvez ainda pouco compreendidos ou incompreendidos, pela nossa cultura dominante, mas que, para elas e seu povo, faz sentido e garante a condição de ser diferente.

As falas das crianças, seus desenhos e as diversas formas de se expressarem, representam um riquíssimo acervo para chegarmos à compreensão dos seus jeitos de viver a

¹²Nome fictício.

¹³ Hall, 1997.

infância¹⁴. Porém, há ainda um caminho muito longo a se seguir, sendo necessário ultrapassar determinações metodológicas cristalizadas¹⁵ e compreender de fato que a criança produz um conhecimento sobre si própria e sobre o mundo.

Neste sentido, Sarmiento (2002, p.16) afirma que:

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo.

Quando estivermos efetivamente vivenciando essa possibilidade, nossos esforços e o de muitos outros pesquisadores citados neste texto, terão valido a pena. Aliás, já valem, pois nada mais gratificante do que ouvir o que elas têm a nos dizer. Nada mais rico do que aprender com elas a olhar o mundo. Nada mais fascinante do que caminhar pelos seus imaginários. Nada mais instigante do que ter a possibilidade de chegar a um destino onde o caminho não está dado, precisa ser construído num processo constante de interações. Aos que se encorajarem nessa “aventura”, o caminho é sem volta, felizmente, pois ao escutarmos o que elas têm a nos dizer, jamais seremos os mesmos. Enfim, o convite está lançado.



Persiste nas sociedades não indígenas uma idéia que expressa a negação aos povos originários da América, que não percebe e não reconhece um modo de vida indígena, urdido no presente com fios que traduzem uma continuidade do passado. Embora se vistam nos moldes da sociedade ocidental e muitos falem a língua nacional oficial, especialmente em situações de contato com os brancos, mantêm-se indígenas em seu modo de viver. Há, nessa idéia preconcebida que idealiza o indígena e não vê seu modo de vida, uma dupla negação: a) não admite o movimento, a vida que transforma todas as sociedades e; b) não reconhece o diferente, deixando-o encoberto pela sua concepção de mundo que imagina como única.(BERGAMASCHI, 2005, p. 98).

(Essa foto representa bem como as crianças, apesar de usarem roupas comuns a nossa sociedade ocidentalizada e estarem convivendo diariamente com os impactos da vida na cidade, não perderam e, conforme a pesquisa desmostrou, fazem questão de dizerem que são sateré-Mawé, orgulhando-se da sua condição étnica).

¹⁴ O livro organizado por Faria, Demartini e Prado (2002), representa para a literatura brasileira, um marco nos estudos que envolvem o testemunho infantil e avança no sentido de dar credibilidade científica à “voz” das crianças.

¹⁵ A esse respeito Graue ; Walsh, 2003, trazem uma valiosa contribuição.

PLAYING AT “BEING A SATERÉ-MAWÉ INDIAN”: DIVERSE RECREATIONAL CONTEXTS AS ELEMENTS OF THE CONSTRUCTION OF CHILDHOOD CULTURES

ABSTRACT: This paper presents the results of the research carried out in the Sateré-Mawé indigenous community – via a participating, ethnographic integration in the tribe’s daily contexts. The researched community is located in an urban area of Manaus, Amazonas state, Brazil and has as subjects a group of 12 children between 4 and 12 years old that, during 8 months, were our correspondents and showed us, through diverse languages – drawings, speech, music and games - how they live and construct their childhood cultures, via the traditional cultural elements and the diverse urban influences cast in their ways of living in a recreational manner. The text reflects, together with the children, the importance of valuing the Sateré-Mawé through games, drawings, traditional music and the language, and in this “border area” – the urban space – which are constructed as strategies to guarantee their own “way” of being Indians, of living and constructing their childhood cultures, of being Sateré-Mawé and, of interacting with the world and the white man’s school. The research showed us the importance of understanding childhood from the Sateré-Mawé children’s point of view, comprehending that, in this indigenous group, the concept of childhood is very distinct from the concepts promoted in the academic circles. It also showed us how much, from this comprehension, we came to respect the children’s way of living as children. It is not the child that fits society’s standard and has an industrialized toy off the TV ad, the definition of the image is itself. The vision of the children themselves that value their recreational cultures shows us that it is worth being different in this world that tries to force us all to be the same. They taught us that living a childhood is a fulltime activity and that it is constructed in the most intensely lived relationships in daily life where games are fundamental. Nothing is richer than learning to look at the world with them. Nothing is more fascinating than exploring their imaginations. To those that contemplate this adventure, thankfully, it is a one-way trip, because when one listens to what they have to say to us, we will never be the same again. More than just accompanying them on this path, we learn with them and their people that all this movement represents a daily possibility of fighting for the social right of being who they are. The challenge has been created; the text is an invitation to enter their childhood worlds.

KEYWORDS: Games, Childhood Cultures, Indigenous Children

REFERÊNCIAS

ALVARES, G. O. O ritual da tocandira entre os Sateré-Mawé: aspectos simbólicos do waumat. *Série Antropologia* 369. Brasília, 2005, p. 01-18.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BERGAMASCHI, M. A. *Nhembo´e*: enquanto o encanto permanece! processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BONIN, I. T. *Encontro das águas*: educação e escola no dinamismo da vida Kambeba. Brasil. 1999. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 1999.

BOURDIEU, P. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. 2. ed São Paulo: Zouk, 2004.

CARIA, T. H. A construção etnográfica do conhecimento em ciências sociais: reflexividade e fronteiras. In: CARIA, T. H. *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 2002. p. 9-20.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, n. 17. 2002, p. 113-133.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, M. Os estranhos «sabores» da perplexidade com crianças em jardim de infância. In: CARIA, T. H. *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 2002. p. 149-166.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRAUE, M. E.; WALSH, J. D. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 2003.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

MELIÀ, B. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.19 n. 49, dez.1999, p. 04-16.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. *Vozes infantis indígenas: as culturas da escola como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé*. Manaus: Valer, 2011.

NASCIMENTO, A. C. *A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-guarani: o antes e o depois da escolarização*. Dourados-MS, 2005. (mimeo).

NUNES, A. M. *A sociedade das crianças A'uwé-xavante: por uma antropologia da criança*. 1997. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

PEREIRA, N. *Os índios Maués*. 2. ed. rev. Manaus: Editora Valer /Governo do Estado do Amazonas, 2003. (Série: Poranduba, 4).

SARMENTO, M. J. *Imaginários e culturas da infância*. Porto: IEC, 2002.

SILVA, A. L. da; MACEDO, A. V. L. da S. ; NUNES, A. (Org.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. 2002.

SILVA, J. P. da, BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, jan/jul., 2005, p. 41-64

SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepções, leitura*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Recebido em junho de 2016.

Aprovado em dezembro de 2016.