

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

**ALTERIDADES INVISIBILIZADAS:
CULTURAS INFANTIS INY KARAJÁ NA ESCOLA URBANA**



Goiânia-Go
Setembro 2020

SUELENE MARIA DOS SANTOS

**ALTERIDADES INVISIBILIZADAS:
CULTURAS INFANTIS INY KARAJÁ NA ESCOLA URBANA**

Tese de Doutorado produzida para cumprimento do Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás, Linha de Educação, Sociedade e Cultura, sob a orientação do Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira.

Goiânia-Go
Agosto 2020

S237a Santos, Suelene Maria dos

Alteridades invisibilizadas: culturas infantis Iny
Karajá na escola urbana / Suelene Maria dos Santos.- 2020.
353 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2020

Inclui referências: f. 206-216

1. Crianças indígenas. 2. Índios Karajá. 3.
Escolas urbanas. 4. Indígenas - Educação. I.Siqueira,
Romilson Martins. II.Pontifícia Universidade Católica
de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação -
2020. III.
Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.064(043)



**PUC
GOIÁS**



ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: CULTURAS INFANTIS INY KARAJÁ NA ESCOLA URBANA

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 21 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás

Profa. Dra. Shella Santos de Oliveira / UFG

Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarrac Sobrinho / UEA

Profa. Dra. Marlene Castro Ossami de Moura / PUC Goiás

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás

Profa. Dra. Marclene Pelegrine Gomes / UFG

DEDICATÓRIA

À uma pedra preciosa, minha Vozinha.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por abrir as portas e conceder força diante dos obstáculos.

À minha família, pelo amor incondicional e pela paciência com a minha constante ausência e com meus pedidos de silêncio. Agradecimento especial às minhas sobrinhas Rebeca e Maria Eduarda pela ajuda e à minha filha Ana Karla pelas orações e torcida.

Ao meu aclamado orientador, prof. Romilson Siqueira, por escolher dar vida a este projeto com rigor acadêmico e clareza em suas proposições. Sinto enorme orgulho em ser sua orientanda.

Aos membros da banca, Sheila, Marlene, Roberto e Divino, pela competente banca de qualificação, por compartilharem seus conhecimentos por meio de diálogos propositivos que sugeriram caminhos e alternativas, sem os quais esta tese não teria este formato.

Aos Inỹ Karajá, que gentilmente contribuíram com a construção deste trabalho.

À PUC Goiás, pela competência intelectual compartilhada neste período.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o processo de doutoramento. Apoio este, imprescindível para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura objetivou apreender elementos constitutivos da alteridade da criança Iny Karajá e suas culturas infantis no espaço da escola urbana. Constitui objeto de estudo desta pesquisa as culturas infantis e sua relação com a construção da alteridade. Esta investigação tem como referência crítica os processos de exclusão e inclusão gerados no processo de sociabilidade entre índios e não índios na escola. Portanto, procurou elucidar o problema de pesquisa a partir da seguinte questão central: *Que elementos da escola urbana se interpõem como processos que contribuem/dificultam a construção das culturas infantis e alteridade da criança Iny Karajá?* Um ponto a ser ressaltado é a compreensão do objeto a partir das proposições interdisciplinares à luz dos Estudos da Criança. Após exaustivo estudo do estado do conhecimento sobre o tema, foram analisadas teses e dissertações publicadas no portal da Capes nos últimos cinco anos, a fim de mapear as produções realizadas no Brasil acerca da criança e da infância indígena em contexto urbano. Após este mapeamento, iniciou-se a pesquisa bibliográfica com estudos teóricos sobre a temática e, em seguida, a pesquisa de campo na escola urbana à qual recebe crianças indígenas da etnia Iny Karajá. E, por fim, passou-se a análise dos dados coletados a partir dos fundamentos da teoria crítica e da abordagem materialista histórica dialética baseada nos nexos constitutivos na história, nas contradições de classe, na atividade humana, no movimento. Os resultados deste estudo indicaram a ausência de protagonismo infantil da criança indígena Iny Karajá durante as brincadeiras entre pares no âmbito da escola urbana, bem com a ausência de políticas educacionais e gestão escolar que considere as especificidades culturais dessas crianças. Esta criança não aparece no cenário escolar como ator social capaz de produzir e reproduzir cultura devido à invisibilização dada pela escola para estas crianças. Portanto, considera-se que a ausência da apreensão da cultura indígena e sua desvalorização são aspectos que contribuíram para invisibilizar as crianças indígenas e preterir sua voz.

Palavras-chave: Alteridade indígena. Infância indígena. Criança Iny Karajá. Culturas infantis.

ABSTRACT

This work, registered under Education, Society and Culture research field, aimed to apprehend otherness constitutive elements from Inỹ Karajá child and its childish culture inside urban school's environment. Children's cultures and their relationship with the construction of otherness compose the object of study in this research. This investigation has, as a critical reference, the exclusion and inclusion processes generated in the process of sociability between indigenous and non-indigenous at school. Therefore, it was tried to elucidate the research problem from the following central question: Which urban school elements are interposed as processes that contribute or hinder the construction of children's cultures and Inỹ Karajá children's otherness? A point to be highlighted is the understanding of the object from interdisciplinary propositions under Child Studies' eyes. After an exhaustive study of the state of knowledge on the topic, theses and dissertations that were published on Capes portal over the past five years were analyzed in order to track productions made in Brazil about indigenous children and childhood in an urban context. After that, a bibliographic research was started with theoretical studies on the subject and, then, the field research at the urban school which receives Inỹ Karajá indigenous children. Finally, the collected data analysis was conducted from the foundations of critical theory and the historic dialectical materialist approach based on the constitutive nexuses in history, class contradictions, human activity and movement. The results of this study indicated the absence of indigenous Inỹ Karajá child protagonism during games between peers within the urban school, as well as the absence of educational policies and school management that considers cultural specificities of these children. This child does not appear on the school scenery as social actor capable of producing and reproducing culture due to the invisibility given by the school to these children. Therefore, it is considered that the absence of indigenous culture awareness and its devaluation are aspects that contribute to make indigenous children invisible and to deprive their voice.

Keywords: Indigenous otherness. Indigenous childhood. Inỹ Karajá child. Child cultures.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2: Localização das aldeias pesquisadas	18
Figura 3: Esquema das Categorias de Estudo e Análise na Pesquisa.....	19
Figura 4: Naril brincando com a vizinha.....	75
Figura 5: Estel na casa que mora na cidade com o irmão e uma criança não indígena.....	76
Figura 6: Estel na sala de aula	77
Figura 7: Nando na sala de aula	78
Figura 8: Iwra na sala fazendo tarefa ao lado da professora	79
Figura 9: Na sala de aula, sorrindo com os olhos.....	79
Figura 10: Mik em casa vendo televisão	80
Figura 11: Bonecas Karajá	86
Figura 12: Artesanato feito com capim dourado pela mãe de Mik	87
Figura 13: Semente utilizada pela mãe de Mik para confecção de artesanato Iny Karajá.....	87
Figura 14: Bonecas Karajá 2	87
Figura 15: Mulher produzindo boneca Karajá.....	87
Figura 16: Homens vestidos de Aruanã	90
Figura 17: Festa do Aruanã (Festa da Casa Grande)	90
Figura 18: Festa do Aruanã (festa da Casa Grande).....	90
Figura 19: Festa do Aruanã (festa da Casa Grande).....	90
Figuras 20, 21 e 22: Iwra imitando Aruanã e sua prima dançando em sua frente.....	91
Figura 23: Plumária para enfeite de cabelo	92
Figura 24: Plumária para enfeite de cabelo feito pela avó de Iwra e dado de presente à pesquisadora como uma maneira de dizer que é bem-vinda em sua casa	92
Figura 25: Rio Araguaia - trajeto para as aldeias Santa Isabel e Wataú.....	92
Figura 26: Pôr do sol em frente às aldeias pesquisadas	92
Figura 27: Praia em frente à Aldeia Wataú	93
Figura 28: Aldeia Santa Isabel do Morro/Ilha do Bananal/Tocantins	94
Figura 29: Interior da Aldeia Santa Isabel.....	94
Figura 30: Interior da Aldeia Santa Isabel.....	94
Figuras 31 e 32: Pai de Estel retornando do trabalho e sua avó preparando o almoço	95
Figura 33: Iwra com o avô na Aldeia Santa Isabel.....	95
Figura 34: Iwra com as primas e o irmão	95
Figura 35: Iwra na casa do pai, na Aldeia Santa Isabel.....	96

Figura 36: Iwra na aldeia na casa da mãe, na Aldeia Wataú.....	96
Figura 37: Mik em casa com seu pai.....	97
Figura 38: Naril em casa com a mãe e a irmã.....	97
Figura 39: Estel brinca com o irmão na casa que mora na cidade.....	97
Figura 40: Nando em sua casa.....	97
Figura 41: Momentos lúdicos na aldeia.....	98
Figura 42: Crianças indígenas brincando na aldeia.....	98
Figuras 43, 44 e 45: Mik na escola urbana com brinquedos industrializados.....	102
Figura 46: Frente da escola.....	108
Figura 47: Pátio de frente.....	108
Figuras 48 e 49: Refeitório e pátio lateral da escola pesquisada.....	108
Figura 50: Sala de aula.....	108
Figura 51: Iwra no corredor da escola observando as crianças.....	115
Figura 52: Iwra brincando de ninja com outra criança Iny Karajá.....	121
Figuras 53, 54 e 55: Crianças da aldeia participando de brincadeira que representa a importância da força no universo indígena.....	122
Figura 56: Meninas participam da brincadeira que representa o uso da força.....	123
Figura 57: Crianças indígenas brincando entre elas no contexto escola pesquisada.....	124
Figura 58: Desenho feito por Naril no dia 02 de outubro de 2019 para responder à pergunta: “Se não fosse criança o que gostaria de ser?”.....	126
Figura 59: Desenho de Naril para representar qual a sua brincadeira favorita.....	128
Figura 60: Crianças brincando de polícia e ladrão na escola. Organização da brincadeira ..	129
Figura 61: Interação de Mik com as crianças não indígenas.....	133
Figura 62: Desenho feito por Mik para representar seus amigos.....	134
Figura 63: Desenho de Jânio mostrando seus amigos.....	135
Figura 64: Desenho de Nicolas, criança não indígena, mostrando seus amigos.....	135
Figuras 65 e 66: Separação de pequenos grupos de meninos e meninas durante a Brincadeira.....	136
Figura 67: Desenho de Estel demonstrando sua vontade de voar.....	138
Figura 68: Desenho de Nando demonstrando sua vontade em ser o homem-aranha.....	140
Figura 69: Desenho de Iwra expressando sua vontade em ser um dragão.....	140
Figura 70: Contentamento de Iwra ao ganhar uma mochila da avó com a imagem do super-homem.....	142
Figuras 71, 72 e 73: Crianças fazem a organização da brincadeira do escorregador.....	144

Figuras 74 e 75: Desenhos de Sophia e Estel, confirmando os laços de amizade entre elas.....	146
Figuras 76 e 77: Fotografia mostrando a ludicidade e o volume simbólico dos brinquedos	148
Figura 78: Desenho de Estel demonstrando sua brincadeira favorita	150
Figura 79: Iwra demonstrando interesse na brincadeira das meninas	152
Figura 80: Desenho de Mik	152
Figura 81: Iwra busca outras formas de comunicação com as crianças não indígenas	153
Figuras 82 e 83: Reação da criança não indígena à aproximação de Iwra	154
Figura 84: Iwra atravessando o Rio Araguaia de “voadeira”, espécie de canoa, para chegar na escola	160
Figuras 85 e 86: Iwra brincando sozinho na escola.....	161
Figuras 87 e 88: Iwra tomando banho de rio e optando por ficar sozinho	163
Figura 89: Desenho de Iwra para representar quem é seu amigo favorito	164
Figura 90: Mik sentado no fundo da sala	166
Figura 91: Mik junto com os colegas, interagindo no momento das atividades	167
Figura 92: Mik sendo ajudado por um dos colegas na explicação da atividade escolar	168
Figuras 93, 94 e 95: Mik em diferentes ambientes de interação da escola	168
Figura 96: Interação das crianças enquanto assistiam televisão em sala de aula	170
Figura 97: Interação das crianças durante jogo pedagógico em sala de aula	171
Figura 98: Mik observando as crianças durante jogo pedagógico	172
Figura 99: Mik em atividade livre, afastado e observando os colegas durante a brincadeira	172
Figura 100: Mik descendo do ônibus escolar	173
Figura 101: Mik com os colegas, dentro do ônibus escolar	173
Figura 102: Mik em sua casa, interagindo com sua irmã	174
Figura 103: Momento de interação do pai de Mik contando histórias sobre Aruanã para ele e a irmã	175
Figura 104 e 105: Mik assistindo TV em sua casa. Artesanato feito pela mãe de Mik	176
Figura 106: Na casa de Mik, sua mãe faz artesanato com sementes	177
Figura 107: Mapa conceitual trazido por Vera Candau (2012) na discussão do seu texto “Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos”	180
Figura 108: Perspectivas Sistematizadoras do Estudo	185

Figura 109, 110, 111 e 112: Expressão de Mik e Estel para responder à pergunta: O que gostaria de ser quando crescer?	189
Figuras 113 e 114: Expressão de Iwra para dizer qual a sua brincadeira favorita	190
Figura 115: As crianças levantam o dedo para afirmar que gostam de ter amigos	191
Figura 116: Iwra demonstra carinho com o colega	192

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1: Teses e dissertações por instituição – descritor “infância indígena”	30
Tabela 2: Dissertações e assuntos indígenas	32
Tabela 3: Teses e assuntos indígenas.....	32
Tabela 4: Teses e dissertações referentes aos povos indígenas	33
Tabela 5: Publicações por ano – Área da Antropologia	40
Tabela 6: Dissertações e assuntos indígenas – Área da Antropologia.....	40
Tabela 7: Teses e assuntos indígenas – Área da Antropologia.....	42
Quadro 1: Composição do Ciclo Ritual Iny Karajá	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: O TEMA NO CAMPO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: VISIBILIDADES E INVISIBILIDADES.....	29
CAPÍTULO 2: ESTUDOS DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA: MARCAS DA ALTERIDADE NO EU, NO OUTRO E EM NÓS.....	44
2.1 ESTUDOS DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA: CAMPO EM CONSTRUÇÃO.....	45
2.2 TENSÃO DIALÉTICA ENTRE INFÂNCIA E CRIANÇA.....	52
2.3 ALTERIDADE E A ONTOLOGIA HUMANA.....	55
2.4 ALTERIDADE, SUBJETIVIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL	60
2.5 ALTERIDADE, IDENTIDADE E DIFERENÇA	66
2.6 CONHECENDO AS CRIANÇAS SUJEITOS DAS PESQUISA	75
CAPÍTULO 3: CULTURA E ALTERIDADE INỸ KARAJÁ: HISTÓRIAS E CONTEXTOS MARCANDO ENCONTROS NA ALDEIA E NA ESCOLA	81
3.1 ENTRE A CULTURA (UNIVERSAL) E CULTURA INỸ KARAJÁ (SINGULAR).....	81
3.1.1 História e Cultura Inỹ Karajá.....	83
3.1.2 Encontros na Aldeia.....	92
3.1.3 Encontros na Escola.....	99
3.1.3.1 Descrição na escola campo.....	107
CAPÍTULO 4: ESPAÇOS, PRÁTICAS E GESTOS SIMBÓLICOS NAS CULTURAS INFANTIS INỸ KARAJÁ: ATOS E CENAS DO BRINCAR E INTERAGIR NA ESCOLA.....	118
4.1 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: ENTRE O IMAGINÁRIO E A REPRESENTAÇÃO DO COTIDIANO	119
4.2 SER POLÍCIA E SER LADRÃO: COMBINADOS E PAPÉIS NA BRINCADEIRA...	125
4.3 COM A FORÇA DE UM SUPER-HERÓI.....	136
4.4 BRINQUEDOS COMO ARTEFATOS E PRODUTOS SIMBÓLICOS	142
4.5 PROCESSOS DE LINGUAGEM: ENTRE O SILÊNCIO E O DIÁLOGO.....	151
CAPÍTULO 5: CRIANÇAS INỸ KARAJÁ NA ESCOLA URBANA: A INVISIBILIAÇÃO DOS SUJEITOS E SUAS CULTURAS.....	156
5.1 OFÍCIO DE CRIANÇA E ALUNO: TENSÕES QUE SE COLOCAM NO CAMPO INDÍGENA.....	157
5.2 EU NO MUNDO, EU SOZINHO: MARCAS DO IWRA.....	159
5.3 EU NO MUNDO, EU COM O OUTRO: MARCAS DO MIK	165
5.4 A CRIANÇA INDÍGENA NA ESCOLA URBANA	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICES	217
ANEXOS	346

INTRODUÇÃO

Desenvolver pesquisas no campo da infância indígena não foi uma escolha fácil, dada a complexidade cultural envolta nesta temática e o pouco conhecimento sobre populações indígenas desta pesquisadora, pedagoga que é. Adentrar no campo dos estudos da infância se justifica pelas minhas observações enquanto professora de educação infantil das crianças indígenas inseridas na escola urbana.

As minhas primeiras percepções acerca do comportamento destas crianças eram de uma timidez esboçada em seus rostos, gestos e falas. Portanto, a *justificativa* que norteia esta pesquisa parte da minha experiência como professora da rede pública de educação em constante contato inter étnico com crianças indígenas Iny Karajá e do desconhecimento acerca das culturas infantis indígenas. Causou-me inquietação a maneira como essas crianças indígenas comportavam-se nos diferentes ambientes da escola urbana, na sala de aula, no pátio, no refeitório, no parquinho, onde apresentavam uma aparente timidez frente aos estudantes não indígenas.

Talvez este fato, por si só, não justifique a realização de uma pesquisa científica, porém, ao refinar o olhar e adotar um posicionamento crítico, percebi que aquilo que o pensamento, a priori, captou da realidade, é apenas um reflexo do que há de mais complexo nessa realidade. Assim, me desloquei para uma postura reflexiva acerca do processo de constituição da alteridade entre crianças indígenas e crianças não indígenas no âmbito da escola urbana.

O tema justifica-se também pelo interesse e necessidade desta pesquisadora em ampliar conhecimentos acerca da Sociologia da Infância, pois esta, assim como a Antropologia da Infância, a Pedagogia da Infância, a Filosofia da Infância, a Psicologia da Infância, trazem em sua envergadura os estudos da criança, sujeitos do nosso campo de trabalho. Outra relevância para o desenvolvimento deste estudo é a necessidade de contribuir com mais pesquisas científicas que verticalizem o tema da alteridade da infância indígena e a necessidade de conhecermos mais profundamente as realidades das crianças Iny Karajá em contexto escolar urbano.

Os estudos que orientaram esta pesquisa apontam que criança e infância são interdependentes. Ambas são constituídas como categorias históricas e sociais. Neste sentido, estudar como acontece o processo de alteridade das crianças indígenas corresponde, também, pesquisar a infância. Portanto, é preciso compreender as concepções de infância postas pela

sociedade contemporânea na busca pela compreensão do entrelaçamento entre infância indígena e alteridade.

Este trabalho tem **as crianças Iny Karajá como sujeitos da pesquisa** e as **culturas infantis indígenas e sua relação com a construção da alteridade como objetos de estudo**. Os objetos de estudo tiveram como referência crítica os processos de exclusão e inclusão gerados no processo de sociabilidade entre indígenas e não indígenas na escola. Da mesma forma, **a tese que orienta esta pesquisa** parte da seguinte premissa apontada nos dados deste trabalho: a escola como espaço e projeto educativo reafirma processos de assujeitamento das crianças indígenas quando nega-lhes o direito de afirmação de sua alteridade e quando conforma-lhes a um modelo de cultura escolar ausente do lúdico e da interculturalidade.

Entendemos que as crianças são produtoras de cultura, ativas e participantes de relações sociais. Nessas relações elas elaboram suas próprias formas de perceber o mundo. Assim, as crianças não apenas reproduzem o mundo dos adultos, mas também produzem cultura a partir das relações estabelecidas, processo compreendido por Corsaro (2011) como reprodução interpretativa. Neste sentido, é por meio das relações estabelecidas entre as crianças e pela interação entre os pares que acontecem as produções de cultura infantil. Quando se fala em culturas infantis, concordando com Sarmiento (2007), há a compreensão de que “não há uma cultura infantil quimicamente pura, como não há uma cultura étnica isenta do contágio com outras culturas”. Assim, “é de uma entre-cultura que se fala, quando se fala em culturas infantis” (SARMENTO, 2007, p. 37). Por isso, o conceito de culturas infantis será abordado nesta tese.

As orientações para estrutura desta tese aconteceram nos primeiros momentos do doutorado, no ano de 2017. Esse processo de orientação foi fundamental para consolidar os objetivos desta pesquisa, os quais foram delineados no decorrer de todo o trabalho de estruturação do corpo do projeto. Primeiramente, foi realizado um levantamento no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de conhecer as produções realizadas sobre crianças e infâncias indígenas. Em seguida, procedeu-se um longo estudo teórico-metodológico para, após várias reuniões com discussões acerca do andamento da pesquisa, definir-se os sujeitos, os objetivos e a abordagem juntos às crianças. Assim, para melhor compreensão do mundo social das crianças Iny Karajá foram definidos os seguintes **objetivos da pesquisa**: a) *geral*: compreender, na cultura infantil, os elementos constitutivos da alteridade da criança indígena Iny Karajá; b) *específicos*: conhecer o lugar ocupado pelas crianças Iny Karajá no contexto da escola urbana; compreender os elementos das culturas infantis (interação e brincadeira) no contexto da escola urbana e em suas

articulações com outras alteridades: criança não indígena; identificar como a escola acolhe e trabalha com as questões étnicas e culturais indígenas no contexto escolar.

Os *sujeitos da pesquisa* foram crianças de 5 anos de idade. No total, foram cinco crianças pesquisadas, sendo duas meninas (Naril e Estel) e três meninos (Iwra, Mik e Nando). Foram crianças da Educação Infantil, do agrupamento de cinco anos, o Pré II, das turmas A, B e C, sendo Iwra da turma A, Mik da turma B e Estel, Naril e Nando da turma C.

A escolha por essa faixa etária se justificou por critérios metodológicos: pesquisar as turmas/agrupamentos em que tivessem crianças indígenas na escola urbana, particularmente no campo da Educação Infantil. Assim, o *universo da pesquisa* foi a escola não indígena de São Félix do Araguaia/MT¹, escola municipal Dona Elza Mendes de Freitas e, também, as aldeias Wataú e Santa Isabel do Morro, localizada na Ilha do Bananal², no estado do Tocantins, dos indígenas da etnia Iny Karajá. Nestas aldeias não houve pesquisa dentro das escolas indígenas, pois a intenção da pesquisa era observar as crianças indígenas em contexto escolar urbano e essas mesmas crianças em contexto extraescolar. A pesquisa ocorreu nas duas aldeias porque Iwra mora com a mãe na Aldeia Wataú e seu pai mora na Aldeia Santa Isabel. Ele frequenta cotidianamente as duas aldeias. Estel mora com os pais na aldeia Santa Isabel. As demais crianças moram na cidade.

Deste modo, os encontros da pesquisadora com as crianças na aldeia ocorreram em diferentes espaços de circulação: em casa, no rio, no centro da aldeia etc. A opção por manter o contato com as crianças no interior das aldeias, e não somente na escola urbana, se deve ao fato da possibilidade de conhecer melhor essas crianças no seu contexto cultural. A escolha por essa escola urbana se deu pelo critério dela ser a única escola da cidade com crianças indígenas que se encaixam no recorte da faixa etária. As aldeias foram escolhidas por serem aquelas que abrigam as crianças indígenas sujeitos desta pesquisa.

A escola e as aldeias pesquisadas são separadas, geograficamente, pelo Rio Araguaia. A escola fica numa margem do Rio no estado de Mato Grosso e as aldeias um pouco mais abaixo, na outra margem, no estado do Tocantins. O Rio Araguaia é a divisão entre os dois estados, conforme as Figuras 1 e 2 abaixo:

¹ São Félix do Araguaia/MT é a cidade do bispo emérito Dom Pedro Casaldáliga, reconhecido internacionalmente pela sua luta em defesa dos povos indígenas, por suas posições políticas e religiosas em favor dos mais pobres, foi um dos maiores defensores dos direitos humanos no Brasil. Dom Pedro nasceu em 16 de fevereiro de 1928 e faleceu em 08 de agosto de 2020. Autor de célebres frases como “minhas causas valem mais que minha vida” e “na dúvida, fique do lado dos pobres” (Pedro Casaldáliga).

² A Ilha do Bananal é a maior ilha fluvial do mundo, composta pelo Parque Indígena Araguaia e Parque Nacional do Araguaia. É o maior complexo de reservas existente no estado do Tocantins.



Figuras 1 e 2: Localização das aldeias pesquisadas
 Fonte: Google maps

Para realizar a investigação, o **problema de pesquisa** que se colocou na construção deste trabalho foi elucidado a partir da seguinte questão: Que elementos da escola urbana se interpõem como processos que contribuem/dificultam a construção das culturas infantis e alteridade da criança Iny Karajá? Por estar inserida numa sociedade, fazer parte do seu processo histórico e, considerando que a sociedade está sempre em movimento, a criança é constituinte e constituída socialmente, sendo que sua vivência na infância se altera de acordo com os paradigmas do contexto histórico. Assim, considera-se que o processo de desenvolvimento da criança, bem como suas experiências na infância, é marcado pelos aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais.

Em relação ao **Referencial teórico**, é preciso compreender como o objeto de estudo está situado no movimento da dinâmica social. Portanto, este trabalho parte dos estudos, reflexões e debates entre os campos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Infância e da Psicologia Social Crítica. O referencial destes campos é importante para pensar a relação indivíduo e sociedade, especificamente nos estudos, mediações e diálogos sobre a infância e a criança e em seus processos de alteridade. Em outras palavras, objeto e sujeito desta pesquisa situam-se no plano da história, da cultura e da subjetividade humana.

As **categorias de estudo** (Infância, Criança, Alteridade, Cultura e Interculturalidade) e **categorias de análise** (Brincadeiras, Relação EU-OUTRO, Processos Geracionais e Educacionais) foram estruturadas neste trabalho a partir de um amplo processo de categorização dos dados empíricos. Desta forma, na triangulação dos dados da pesquisa foi possível sistematizar aquilo que aqui se nomeia como Culturas Infantis:

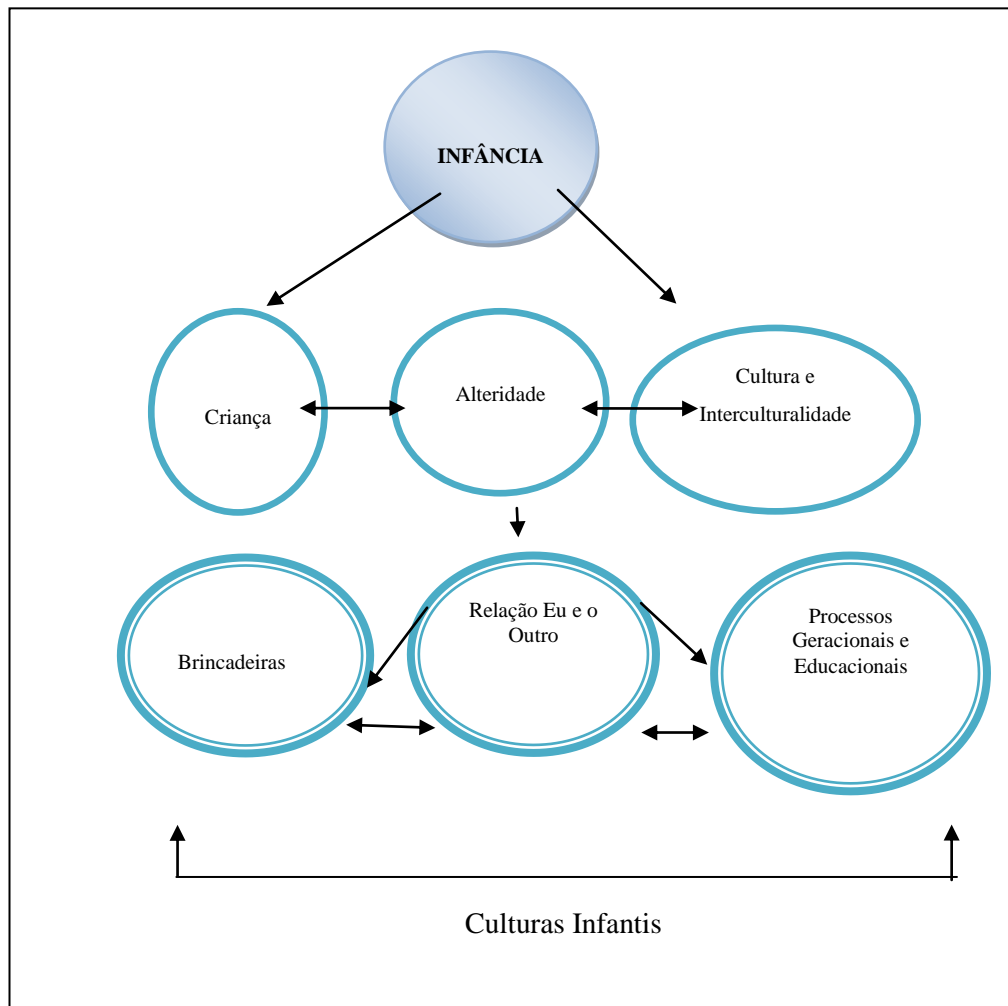


Figura 3: Esquema das Categorias de Estudo e Análise na Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação ao **Método de Pesquisa**, este estudo orientou-se pelos princípios do materialismo histórico dialético. Do ponto de vista daquilo que constitui o sentido do materialismo, a opção por este método de análise permite compreender a maneira como os seres humanos se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida; já do ponto de vista histórico, o método permite compreender a forma como os seres humanos vêm se organizando por meio de sua história; da mesma forma, o sentido dialético pressupõe movimento, contradição e processo. *Movimento*: o que há de rupturas e de continuidades na historicidade do objeto; *contradição*: tudo é ao mesmo tempo ela própria e o seu contrário. O *processo* histórico, por sua vez, apreende sua história, seu processo de formação e transformação da realidade como numa *ação recíproca* onde tudo pode se transformar, se desenvolver. Assim, movimento, contradição, processo, ação recíproca, são princípios da dialética que alicerçam a conceituação da relação e o papel da produção como atividade humana.

A perspectiva materialista histórica, enquanto *método de análise* vincula-se a uma concepção de mundo, de realidade e, como afirma Frigotto (2012, p. 77), “a questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”. Neste sentido, ao desenvolver estudos investigativos com base na dialética é fundamental romper com a ideologia dominante, ter postura crítica em relação às diferentes e conflitantes concepções de realidade. Diante disso, é possível inferir que não existe método desvinculado de uma concepção de realidade, como bem aponta Frigotto (2012).

Portanto, para melhor compreensão do método dialético materialista esta pesquisa apontou para a relação sujeito e objeto. Em suma, para o caráter histórico das culturas infantis indígenas em sua relação com a alteridade, objetos a serem investigados. Trata de atentar-se para o movimento do pensamento no intuito de apreendê-lo em sua forma mais completa possível, na compreensão de como este objeto se põe na história, como este objeto se põe na realidade concreta. Aqui o sujeito conhece o objeto e o objeto altera o sujeito. Isso significa que ao iniciar esta pesquisa tinha-se uma ideia do objeto. Todavia, como concreto aparente, este objeto precisou ser apreendido em suas mediações e determinações, a fim de constituir-se como objeto pensado.

Em relação aos **aspectos éticos da pesquisa envolvendo povos indígenas e a presença da pesquisa em campo**, destaca-se aqui que, por se tratar de uma pesquisa que envolve os povos indígenas, esta pesquisa obedeceu a seus referenciais éticos, considerando as peculiaridades da comunidade indígena Iny Karajá. Neste sentido, esta pesquisa cumpriu a Resolução nº 304, de 09 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000), no tópico III, que dispõe sobre os aspectos éticos da pesquisa envolvendo povos indígenas, sobretudo os itens 1 e 2 que trata do respeito à visão de mundo, aos costumes, às atitudes estéticas, às crenças religiosas, à sua organização social, às filosofias peculiares, bem como às diferenças linguísticas e sua estrutura política. Esta pesquisa cumpriu também o que preconiza a resolução 510 de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016) em relação aos riscos e benefícios, ressarcimentos e indenização, privacidade e confiabilidade, e processos de consentimentos (TCLE).

Foram **procedimentos e instrumentos da pesquisa** neste estudo a reelaboração do projeto de pesquisa para *aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)* da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e, posteriormente, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Nove meses antes de iniciar a pesquisa de campo, em outubro de 2018, estive na cidade de São Félix do Araguaia/MT e nas aldeias a fim de conseguir autorização da escola e das lideranças indígenas para realização deste trabalho. No âmbito das lideranças indígenas, primeiro, conversei com o presidente da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), solicitando autorização para entrar nas aldeias. Expliquei o objetivo da minha presença naqueles espaços e apresentei o projeto de pesquisa que, prontamente, foi autorizado por seu presidente.

Em segundo, estive com o Cacique, ao qual foi apresentado o projeto desta pesquisa, que também assinou e autorizou a realização deste trabalho acadêmico dentro da aldeia. Conversei também com o cacique da tradição, uma liderança indígena bastante respeitada entre o povo Iny Karajá. Este também autorizou a realização desta pesquisa com essa população. Por fim, o diretor da escola indígena também assinou o documento autorizando a realização deste estudo.

No âmbito da escola urbana, primeiro, fui à secretaria municipal de educação, apresentei o projeto à secretária de educação, que assinou documento autorizando minha presença na escola Dona Elza para realizar a pesquisa. Em segundo, fui à escola campo, conversei e apresentei o projeto de pesquisa para a diretora, a qual se mostrou disposta a contribuir e autorizou a realização da pesquisa nesta escola sob sua jurisdição.

Em relação aos professores, conversei somente em 2019, após o processo de atribuição de aulas e da definição da relação de alunos de cada turma, pois foi a partir desta listagem que conheci as crianças público-alvo da pesquisa e, conseqüentemente, os pais dessas crianças. Os três professores dessas turmas foram dispostos e, de imediato, assinaram autorizando a realização da pesquisa em suas respectivas salas de aula. Quanto aos pais, com intercâmbio feito pela direção da escola, conversamos e esclarecemos o projeto. Estes assinaram e consentiram a participação de seus filhos nesta pesquisa.

Portanto, além da autorização dos pais das crianças sujeitos da pesquisa, constam em anexo as autorizações da FUNAI, por meio do seu presidente Everaldo Jacinto Aires; do Cacique da tradição, Sokrowé Karajá; do Cacique da aldeia, Djanahu Karajá; e do diretor da escola indígena, Txiarawa Karajá. Destaca-se, ainda, o Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da Secretária Municipal de Educação, da diretora da escola campo e dos professores. E o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Posto isso, a seleção das crianças se deu, a priori, por esclarecimento aos pais sobre a pesquisa por meio de reunião explicativa sobre o protocolo de pesquisa, a obtenção de uma síntese do projeto e, posteriormente, assinatura dos pais no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Em outro momento, na escola, esclarecemos a pesquisa para as crianças

de forma lúdica e numa linguagem acessível a elas, deixando claro que elas poderiam deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, caso não fosse de seu interesse. Após esclarecimentos da pesquisa, a anuência da criança aconteceu pela sua demonstração de interesse em participar, fato que não eliminou a necessidade do consentimento do responsável. Conforme interesse da criança, elas podiam ser inclusas ou retiradas da pesquisa durante todo o processo da pesquisa. As crianças que não manifestaram o desejo em participar da pesquisa fizeram outras atividades pedagógicas junto à professora no momento da pesquisa.

Em relação aos processos de organização deste trabalho, a **metodologia da pesquisa qualitativa** implicou na “pesquisa de campo” e o recolhimento de dados concretos no contexto da cultura indígena Iny Karajá e na escola urbana em que as crianças estudavam.

Já na escola o foco se deu a partir de um processo de observação mais sistematizado, voltado principalmente para as brincadeiras das crianças Iny Karajá. Esta opção metodológica foi fundamental para compreender essas crianças no ato do brincar, em seus processos de interação entre os pares iguais e pares diferentes. Em meio às observações das brincadeiras das crianças, sempre que algo nos chamava a atenção, realizava-se uma conversa rápida e informal com as crianças a fim de compreender o contexto de determinada brincadeira e o que as crianças Iny Karajá pensavam sobre ela. Essas conversas, em sua maioria, realizadas em formato de perguntas da pesquisadora para as crianças, eram rápidas para não perderem o pique da brincadeira e registradas no diário de campo.

Desta forma, a pesquisa de campo se configurou como fundamental na recolha dos dados, tanto das vozes, dos desenhos, das imagens, das brincadeiras e diálogos com as crianças quanto do documento que norteiam as atividades pedagógicas e administrativas da escola *locus* da pesquisa, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Foi importante também porque acompanhamos os modos próprios como as crianças Iny Karajá constroem suas culturais infantis e as nuances do mundo infantil. Conviver com essas crianças e acompanhar seus movimentos nos possibilitou ainda (re)conhecê-las enquanto sujeitos engendrados nas fronteiras visíveis entre a escola e aldeia e nas fronteiras invisíveis provocadas pelo distanciamento entre indígenas e não indígenas.

Para a **recolha de dados**, a escuta das crianças se deu pela utilização de filmagens, desenhos, rodas de conversa, fotografias, observação, conversa informal e diário de bordo. Os dados obtidos nessas atividades foram utilizados, exclusivamente, para a pesquisa e fins acadêmicos.

As *filmagens* foram utilizadas como forma de registro dos dados durante a pesquisa de campo e como ferramenta que possibilita acesso constante sempre que houver necessidade de rememorar o conteúdo exposto, ouvir as vozes das crianças e observar seus movimentos. No total, foram 12 horas e 7 minutos de filmagens intercalados entre os dias da pesquisa na escola e na aldeia, contabilizados em cada vídeo produzido. Os desenhos das crianças foram utilizados como uma tentativa de compreender a elaboração infantil acerca das brincadeiras e da interatividade numa tentativa de captar o pensamento da criança por meio dos traços feitos por ela. Foram três tipos de desenhos, cada um feito para responder às perguntas: se não fosse uma criança, o que gostaria de ser? Qual sua brincadeira favorita? Quem é seu melhor amigo?

As *rodas de conversa* serviram como atividades dialógicas entre os sujeitos, constituídas nas falas, no respeito e na exposição do pensamento das crianças. Assim, no decorrer da pesquisa realizamos quatro rodas de conversas, uma em cada dia durante o período da aula. Com a permissão dos professores escolhemos algumas crianças, indígenas e não indígenas, para participar deste momento. A escolha dessas crianças se deu de acordo com o interesse delas em participar, as demais continuaram na sala realizando as atividades propostas pelo professor. As crianças selecionadas foram para uma sala que estava ociosa, conversamos e filmamos por cerca de 30 minutos, depois essas crianças retornaram para suas respectivas salas de aula para fazer suas tarefas diárias.

As *conversas informais* aconteceram em momentos diversos, na escola e na aldeia, à medida que percebia a necessidade de compreender melhor o funcionamento das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças. Essas conversas foram rápidas, em sua maioria por meio de perguntas para as crianças sobre o brincar daquele momento específico. As conversas informais aconteceram também com os pais das crianças indígenas a fim de conhecer melhor a cultura Iny Karajá. Chamo de conversa informal porque não houve um questionário estruturado, perguntas elaboradas ou entrevistas. Assim que surgia uma curiosidade sobre algo, eu questionava às crianças, aos pais ou aos professores, dependendo da ocasião.

As *fotografias* dos diversos momentos das crianças Iny Karajá na escola, em suas casas e na aldeia também serviram como registros da pesquisa de campo. No decorrer do trabalho de campo foram feitas 486 fotografias nos diversos ambientes de pesquisa: sala de aula, pátio, refeitório, transporte escolar, aldeia, residências. Destas, algumas foram utilizadas nos capítulos, no corpo do texto, outras estão no apêndice e outras foram descartadas.

Outro fator utilizado para escuta das crianças foi a *observação*, a qual aconteceu nas salas de aulas, no pátio durante as brincadeiras, no refeitório. Assim, observei os diversos momentos das crianças Iny Karajá dentro da escola urbana e em seu contexto extraescolar, na

casa da cidade ou na aldeia. Focalizaram o olhar da pesquisadora para observar, por meio das brincadeiras e para além das brincadeiras. O que essas brincadeiras revelavam? Com quais parceiros brincavam? Em que contextos essas brincadeiras eram realizadas? Essas observações se transformaram em apontamentos da pesquisadora percebidos durante a pesquisa de campo com base nas leituras realizadas e nas cenas daqueles momentos.

O *Diário de bordo* serviu como apoio da pesquisadora para o registro de cada dia na escola e na aldeia. Foram descritos os movimentos diários durante a realização da pesquisa de campo. Da mesma maneira que os demais instrumentos, o diário de bordo foi fundamental para o processo de análise dos dados, de triangulação dos dados para obtenção das categorias de análise que mais se aproximavam dos pressupostos do objeto de pesquisa desta tese e, por fim, a construção dos capítulos a partir dos dados obtidos.

A pesquisa de campo aconteceu de agosto a outubro de 2019, sendo o primeiro mês na escola. O segundo, nas residências das crianças indígenas moradoras da cidade e o terceiro mês, no período matutino, nas aldeias, e período vespertino na escola novamente. Nas aldeias, a pesquisa de campo foi de suma importância para compreensão da cultura Iny Karajá e acompanhamento de detalhes da convivência desta comunidade, somente possível pela presença da pesquisadora nestes espaços. Não poderiam ser transmitidos com rigor por meio de leituras ou pela compreensão de pesquisas já realizadas. Dito de modo diferente, estar entre os Iny Karajá se constituiu como fundamental para compreender a cultura tradicional e os modos de viver característicos desse povo.

A maior dificuldade encontrada para realizar o trabalho de campo consistiu no trânsito aldeia/cidade. A travessia de canoa dependia de carona dos indígenas ou das instituições prestadoras de serviços na aldeia como o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI Araguaia), que trabalha com a saúde dessa comunidade. Houve dias que não realizei a pesquisa por não conseguir atravessar o Rio e chegar à aldeia. Mesmo contribuindo com o combustível, uma espécie de passagem, às vezes o barco estava lotado. Em especial, neste período da pesquisa, a fiscalização nas embarcações por parte da Marinha do Brasil estava intensificada devido a uma força tarefa entre esse órgão e o Exército Brasileiro para coibir queimadas na Ilha do Bananal e a pesca irregular, fatos que contribuíram para a lotação dos barcos pois nem todos os indígenas possuíam Arrais (habilitação para pilotar canoa) e coletes salva-vidas suficientes para a quantidade de pessoas em cada travessia.

Quando iniciei a pesquisa de campo na escola, em agosto de 2019, Mik não estava frequentando as aulas, sua professora disse que ele havia desistido. Duas semanas depois ele reapareceu e começou a frequentar a escola. Isso me deixou feliz porque quanto maior o

número de crianças incluídas na pesquisa maiores são as informações na recolha dos dados. Cada dia vivido na escola no processo da pesquisa de campo se efetivou como um dia cheio de informações novas, de curiosidades observadas nas diferentes turmas, de olhar atento para as crianças indígenas na busca pelo desconhecido, pela complexidade cultural envolta em cada criança Iny Karajá. Em cada expressão facial eu tentava decifrar o indecifrável. Tentava esmiudar meu olhar para alcançar o olhar daquela criança. Queria ver para além dos meus olhos, apreender a essência do que mostrava aquele olhar, do que dizia aquele silêncio e, sendo mais pretensiosa ainda, queira compreender o pensamento da criança, embora eu reconheça esta impossibilidade. Era uma vontade, apenas.

Esta pesquisadora por vezes se sentia frustrada por não conseguir enxergar para além dos seus olhos, além do que estava posto naquele momento. Durante as brincadeiras das crianças eu me entregava em meus pensamentos e observações para conseguir compreender a essência da brincadeira, o que elas me diziam sobre o ser criança Iny Karajá dentro de uma escola urbana, como a alteridade perpassa o campo do brincar. Foram tantas as perguntas sem respostas que a cada dia sentia como se estivesse enxugando gelo, que esses dados não dariam uma tese, que meu objetivo não seria alcançado porque os dados pareciam não mostrar nada.

Mesmo assim continuei observando, filmando e conversando com as crianças, acreditando que um dia conseguiria os dados que eu esperava, aqueles que melhor se encaixassem na proposta inicial do meu projeto de pesquisa, o que não aconteceu. E talvez este tenha sido o grande equívoco da pesquisa, querer dados já esperados e não dar oportunidade para o novo, não analisar de imediato aquilo que os dados mostravam.

Somente após ampliar o campo da leitura acerca da cultura da infância, da infância indígena e das culturas infantis, rever as filmagens, relembrar as conversas informais que tive com as crianças, as rodas de conversa, analisar minhas observações escritas, consegui compreender a realidade apresentada pela pesquisa de campo, percebi o quão complexo é adentrar no universo da criança, talvez uma missão impossível para os adultos. Entendi que nem sempre o projeto inicial de pesquisa é satisfatório para o desenrolar de temáticas densas, complexas e carregadas de transformações, como é o campo da infância em diferentes culturas. Após a fase de “aceitação” acerca da recolha dos dados, a pesquisa de campo ganhou uma forma mais estruturada, mais sólida, consistente e refinada no ouvir a voz das crianças Iny Karajá e não mais em atender ao projeto da pesquisa.

Estar na escola como pesquisadora foi uma experiência diferente, interessante e desafiadora. Mesmo com quinze anos de carreira docente, o espaço escolar foi ressignificado, teve um novo sentido acompanhar os alunos como pesquisadora e não como professora. Foi

interessante, inclusive, para aperfeiçoamento da minha prática docente porque ao observar o comportamento, as atitudes, o fazer das crianças rememorava os momentos em que cenas parecidas aconteceram em minha sala de aula e minhas atitudes poderiam ter sido diferentes, com mais visibilidade nas crianças e não no meu *script* de aula. Foi desafiador do ponto de vista da construção de novos caminhos e alternativas na interpretação dos dados e dos estudos da infância, desafiador também em administrar as emoções, as expectativas, a autoconfiança no desenvolvimento de um trabalho acadêmico de forma confiante e estruturado.

No espaço da aldeia a pesquisa ganhou estrutura simbólica. Simbólica do ponto de vista dos significados carregados por esta etnia nos seus modos de fazer, pensar e agir sobre a sociedade. Cada minuto dentro do espaço cultural do povo Iny Karajá foi revisitado pelas memórias das vivências obtidas na realização do Mestrado, lugar no qual desenvolvi a pesquisa para elaborar a dissertação que teve enfoque no suicídio entre os jovens desta comunidade.

Sem pretender cristalizar a vida indígena, retornar àquele espaço, agora com olhar para as crianças Iny, me transportou para uma dimensão poética, lúdica, colorida. Ter as crianças como sujeitos da pesquisa e colocá-las como porta voz de si mesmas me permitiu perceber a cultura Iny Karajá a partir da inocência permeada no campo da infância. Esta inocência não significa falta ou insuficiência na recolha de dados, de informações, de conhecimentos por parte das crianças, ao contrário, elas são suficientemente capazes de dizerem de si, seja pelo olhar, pela fala verbalizada ou pelo silêncio.

Durante a pesquisa de campo, a presença da pesquisadora na escola chamou a atenção das crianças de modo geral. Elas não estavam habituadas com dois adultos em sua sala. Observaram, questionaram, conversaram, ficaram impressionadas com a “nova aluna” na turma. As crianças, sujeitos da pesquisa, se sentiram à vontade e empolgadas em contribuir com este trabalho, o que era perceptível em suas expressões orais e faciais. A pesquisa na escola ocorreu de maneira tranquila. Fui bem recebida pela equipe escolar, docentes e não docentes e, também, pelas crianças, o que tornou prazerosa esta etapa de recolha dos dados. Os professores se mostraram dispostos a contribuir no sentido de informar a vida escolar, os modos de ser das crianças antes da minha chegada, do início da pesquisa. Essa ajuda dos professores foi fundamental para conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, observando se seus comportamentos seriam alterados com a minha presença.

Na aldeia, fui bem recebida pelos pais das crianças e demais integrantes da família. Todavia, o processo de recolha dos dados aconteceu de maneira mais lenta porque a aproximação com as crianças, a observação, filmagem e coleta dos dados foram interrompidas

constantemente por adultos para conversar sobre diversos assuntos não referentes à pesquisa. Essas pessoas se mostraram dispostas a conversar. Esse fato causou, apenas, um pouco mais de demora na recolha dos dados, porém, esses diálogos com os adultos da aldeia foram fundamentais para melhor compreensão da cultura Iny Karajá e para o fortalecimento dos vínculos de amizade entre a pesquisadora e os familiares da criança pesquisada, o que facilitou o acesso às residências dessas crianças e favoreceu um bom relacionamento com elas.

Em relação ao **Método de Exposição**, o primeiro capítulo intitulado “*O tema no campo da produção científica: visibilidades e invisibilidades*” apresenta o estado do conhecimento acerca das produções realizadas e publicadas no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata das publicações de mestrado e doutorado entre os anos de 2013 e 2017 que se aproximam da temática desta pesquisa, os conceitos mais utilizados neste campo e os autores que embasam teorias que sustentam o tema.

O segundo capítulo “*Estudos da infância e da criança: Marcas da alteridade no eu, no outro e em nós*” discute os fundamentos dos Estudos da Criança e o conceito de alteridade abordado em diferentes campos do conhecimento a fim de compreendê-lo a partir dos olhares da Filosofia, Antropologia e Psicologia. Trata da relação Eu/Outro e dos fundamentos que contribuem para a compreensão do ser humano enquanto ser que se relaciona social, étnica e culturalmente.

O terceiro capítulo intitulado “*Cultura e Alteridade Iny Karajá: histórias e Contextos Marcando Encontros na Aldeia e na Escola*” trata da criança em seus diferentes aspectos da cultura e da cultura vivida nas aldeias pesquisadas. De modo geral, este capítulo aborda os encontros da pesquisadora com as crianças na aldeia (seus ritos, suas crenças, sua tradição) e na escola urbana (suas finalidades, sua estrutura objetiva), a fim de reafirmar o pressuposto de que a cultura infantil é produzida na interlocução com a cultura mais ampla e na relação com o adulto. Trata, ainda, da impossibilidade de pensar a infância e a criança deslocadas da história e da cultura.

O quarto capítulo intitulado “*Espaços, Práticas e Gestos Simbólicos nas Culturas Infantis Iny Karajá: atos e cenas do brincar e interagir na escola*” versa sobre a interação/socialização das crianças indígenas sujeitos desta pesquisa e os modos como estas se colocam durante as brincadeiras, demonstrando suas maneiras de socialização, socialidade e integração no âmbito da escola urbana e no contexto extraescolar. Portanto, este capítulo

aborda as condições concretas materializadas naquilo que é objetivo e, ao mesmo tempo, na afirmação das condições subjetivas.

E, por fim, o quinto capítulo intitulado “*Crianças indígenas na escola urbana: a invisibilização dos sujeitos e suas culturas*” trata do lugar das crianças indígenas na escola urbana, em especial de duas das crianças sujeitos da pesquisa, elucidando as marcas e (in)visibilidades dessas crianças na construção da alteridade, principalmente a partir da interatividade. Este capítulo foca, portanto, na escola como ambiente educativo e escolar e em como os seus ritos, espaços e relações dificultam os processos de alteridade das crianças indígenas.

No bojo desse movimento, esta pesquisa buscou direcionar o olhar para os processos estabelecidos nas relações entre as crianças Iny Karajá e também entre essas e os adultos no interior da aldeia. Em seguida, confrontar as formas como essas relações ocorreram dentro da escola urbana, refinando o olhar para a relação entre os pares iguais e pares diferentes a partir do universo simbólico trazido pela criança indígena no trânsito aldeia-cidade, com o olhar sobre a criança e a infância na sociedade moderna a partir da educação para emancipação.

CAPÍTULO I

O TEMA NO CAMPO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: VISIBILIDADES E INVISIBILIDADES

Com o intuito de levantar dados sobre o conhecimento acadêmico produzido e se ter uma visão panorâmica acerca das pesquisas desenvolvidas sobre a infância indígena, mapeou-se no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) os trabalhos científicos dos últimos cinco anos, a fim de perceber os temas já publicados, bem como as lacunas existentes neste campo teórico, atentando-se para as tendências investigativas; para as convergências metodológicas; aos programas nos quais a pesquisa se insere; aos conceitos e às ferramentas teóricas, para compreender o objeto a ser investigado, com interrogações e problematizações que melhor descrevam nosso campo de pesquisa.

Para estabelecer o presente estado do conhecimento sobre infância e criança indígena no Brasil filtramos a busca por teses e dissertações entre os anos de 2013 e 2017 nos programas de *Educação e Antropologia*, utilizando as palavras-chave *infância indígena* e *criança indígena*. Foi feita a leitura dos resumos após a seleção dos trabalhos; leitura na íntegra das teses e dissertações que mais se aproximam da intenção desta tese; fichamento das dissertações e teses com destaque no autor, na instituição, no título da pesquisa, no programa, na temática, nos conceitos e na perspectiva teórica tomada pelo pesquisador; além de sistematização dos dados obtidos a partir do fichamento concretizado.

Realizar um estado da arte sobre as produções já feitas acerca do tema é interessante no sentido de, ao conhecer os trabalhos produzidos, contribuir com outros sentidos e novos discursos para o campo científico, com desconstruções, ressignificações, investigação e questionamentos, uma vez que ao acessar diferentes experiências teóricas construímos nossas próprias concepções, metodologias e interlocuções. As teses e dissertações analisadas foram fundamentais para a construção desta pesquisa no sentido de direcionar o tema, as lacunas, as inquietações e as conexões entre um trabalho e outro.

Nos *Programas de Educação*, com o descritor “infância indígena”, foram apresentados 965 trabalhos entre teses e dissertações, nos últimos cinco anos, sendo 690 dissertações e 275 teses. Dentre as 965 pesquisas, a priori, destacam-se as universidades que nos últimos cinco anos mais se debruçaram em pesquisas mostradas por este descritor:

Tabela 1: Teses e dissertações por instituição – descritor “infância indígena”

Instituição	Dissertações	Teses	Teses e dissertações
Universidade Federal de Santa Catarina	55	28	83
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	52	25	77
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Presidente Prudente	44	18	62
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	31	29	60
Universidade de São Paulo (USP)	26	17	43
Universidade Federal de Mato Grosso	37	5	42
Universidade Católica Dom Bosco	28	13	41
Universidade Estadual de Maringá	35	5	40
Universidade Estadual de Campinas	11	22	33
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	23	7	30
Universidade Federal de São Carlos	19	10	29
Universidade Federal do Pará	15	13	28
Universidade Federal do Rio De Janeiro	15	10	25
Universidade Federal do Espírito Santo	13	7	20
Universidade Regional de Blumenau	20	-	20
Universidade Federal de Uberlândia	16	5	21
Universidade de Brasília	13	6	19
Universidade Federal de Santa Maria	15	4	19
Universidade Federal de Pelotas	10	7	17
Universidade do Estado do Pará	16	-	16
Universidade Metodista de Piracicaba	12	4	16
Universidade Federal do Amazonas	10	3	13
Universidade Federal do Rio Grande	12	-	12
Universidade de Santa Cruz do Sul	12	-	12
Universidade Metodista de São Paulo	8	2	10
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	9	-	9
Universidade Cidade de São Paulo	9	-	9
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	9	-	9
Fundação Universidade Federal do Piauí	7	2	9
Universidade La Salle	8	1	9
Universidade do Estado de Santa Catarina	5	3	8
Universidade Tuiuti do Paraná	4	4	8
Universidade do Sul de Santa Catarina	8	-	8
Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	7	1	8
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1	6	7

Universidade São Francisco	3	4	7
Universidade Federal do Maranhão	7	-	7
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	3	4	7
Universidade do Extremo Sul Catarinense	6	-	6
Universidade Federal Fluminense	4	2	6
Universidade do Vale do Itajaí	5	1	6
Fundação Universidade de Passo Fundo	6	-	6
Universidade de Uberaba	5	-	5
Universidade Federal do Oeste do Pará	5	-	5
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	5	-	5
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	4	-	4
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	4	-	4
Universidade Estadual de Ponta Grossa	3	1	4
Universidade Federal de Rondônia	3	-	3
Universidade de Caxias do Sul	3	-	3
Universidade Tiradentes	2	-	2
Universidade do Vale do Sapucaí	1	-	1
Universidade Federal do Acre	1	-	1
Universidade Federal de Viçosa	1	-	1
	686	269	955

Fonte: Portal da CAPES. Tabela elaborada pela autora.³

Esta tabela apresenta as instituições que desenvolveram pesquisas que apareceram no portal da CAPES quando filtramos a busca por ‘infância indígena’, porém não são todos esses trabalhos que tratam da infância indígena ou de qualquer assunto relacionado às populações indígenas. A maioria, inclusive, não faz referência a nenhum assunto relacionado aos povos indígenas. Este fato chamou a nossa atenção por não tratar qualquer questão referente aos indígenas. Esse equívoco acontece porque, de acordo com Brandau, Monteiro e Braile (2005), é importante atentar-se para escrita correta dos descritores, uma vez que “na definição do tema, a especificidade do assunto e a escolha correta dos descritores são decisivas para uma adequada busca da literatura. Desta forma, evita-se uma quantidade excessiva de artigos que não interessam” (BRANDAU; MONTEIRO; BRAILE, 2005, p. 9). Apareceram trabalhos assim, por exemplo: “*De Mercator ao Googlemaps: Mapas colaborativos digitais no ensino e aprendizagem de geografia*”, dissertação de Rafael Arosa de Mattos (2014), que consiste em

³ Apesar do quantitativo total de teses e dissertações apresentadas pelo portal da CAPES ser de 965 trabalhos, ao fazer a distribuição destes trabalhos entre as instituições responsáveis pela produção de cada pesquisa o portal da CAPES apresenta apenas 955 pesquisas. Faltou o registro de 10 teses e dissertações apenas no filtro das instituições, mas o total de publicações é, de fato, 690 dissertações e 275 teses entre os anos 2013 e 2017.

uma investigação acerca das possíveis mediações das cartografias multimídias e colaborativas, construídas por meio de interfaces da internet, em processos de ensino e aprendizagem de geografia; “*As ações do PIBID e a formação docente na perspectiva dos acadêmicos bolsistas da pedagogia/UCDB*” de Evelyn Aline da Costa de Oliveira (2014), pesquisa que traz um histórico sobre a formação de professores no Brasil e os principais entraves para a docência na infância; “*Fenômeno da leitura e dimensão educativa das histórias em quadrinhos*” de Déborah Paz Menezes (2017), a intenção do estudo é circunscrever um campo de pensamento que permita interrogar a relação entre educação e experiência de linguagem a partir da aproximação entre a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer para sustentar a concepção de linguagem como experiência existencial de mundo. Assim, as tabelas 2 e 3 apresentam o quantitativo de publicações em cada ano do recorte temporal e quantos destes abordam temáticas relacionadas às populações indígenas.

Tabela 2: Dissertações e assuntos indígenas

Ano	Dissertações publicadas	Tratam de assuntos indígenas
2013	133	15
2014	142	16
2015	136	21
2016	141	16
2017	138	20
Total	690	88

Fonte: Portal da CAPES. Tabela elaborada pela autora

Tabela 3: Teses e assuntos indígenas

Ano	Teses publicadas	Tratam de assuntos indígenas
2013	31	4
2014	65	5
2015	46	2
2016	52	7
2017	81	9
Total	275	27

Fonte: Portal da CAPES. Tabela elaborada pela autora.

Assim, temos a seguinte tabela de publicações entre os anos 2013-2017:

Tabela 4: Teses e dissertações referentes aos povos indígenas

Ano	Dissertações	Teses
2013	15	4
2014	16	5
2015	21	2
2016	16	7
2017	20	9
Total	88	27

Fonte: Portal da CAPES. Elaborado pela autora.

Neste sentido, trataremos apenas dos trabalhos com assuntos referentes aos povos indígenas. Entre as *Dissertações*, com descritor ‘infância indígena’, no ano de 2013, das 15 referentes a assuntos sobre a população indígena, apareceram trabalhos sobre Educação escolar indígena e as políticas públicas; Processo de organização escolar e educação indígena; A educação física na escola indígena; Cosmóvisão e educação interétnica; Educação escolar indígena, intercultural e formação de professores; Experiências interculturais: estudantes kaingang numa escola não indígena; Tessituras da cultura corporal em escola indígena, dentre outros.

Em 2014, das 16 que abordam a temática indígena, existem diferentes aportes teóricos como expressões identitárias no espaço escolar: A matemática na educação indígena; Educação estética na escola; Educação ambiental indígena e Interculturalidade; Organização social, educação e participação política de jovens indígenas; Políticas educacionais e seus impactos na educação indígena; Saberes culturais; Olhar dos jesuítas sobre a cultura indígena; Infância indígena.

Já em 2015, apareceram 21 trabalhos que tiveram como sujeitos da pesquisa os povos tradicionais abordados em diversos contextos: Saberes e fazeres no tecer do corpo da mulher; Brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assurini; O ritual da festa do moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembé-Tenetehara; Revelando processos de hibridação cultural; O futebol munduruku; Práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano; Contribuições para a educação escolar intercultural indígena; O brincar da criança indígena sateré-mawé; Educação escolar indígena; A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku.

No ano de 2016, entre as 16 relativas aos indígenas, as temáticas variam entre educação escolar indígena de diferentes etnias, formação de professores, educação integral, ensino de arte, tecnologias digitais, sociocosmologia e educação intercultural. Em 2017, entre

as 20 analisadas, os assuntos são em torno de Educação e urbanidade indígena; Jeitos de cuidar e modos de aprender no crescimento da criança Yudja; Educação multi/intercultural e suas implicações para um currículo com qualidade social; Contribuições da escola no processo de revitalização da língua terena; Educação escolar indígena na legislação dos países do Mercosul; Educação intercultural e colonialidade; Ritual de passagem contemporâneo do curso de licenciatura em educação básica intercultural; Os indígenas e o ensino superior, e outros.

Pelos dados apresentados, nota-se que no ano de 2017 houve uma quantidade maior de publicações de teses e dissertações nas universidades brasileiras. Das 88 dissertações que se referem à temática indígena, 04 se aproximaram da pesquisa aqui realizada, seja pelo olhar para o qual foi dado o tratamento aos povos indígenas, pela proximidade temática, pela metodologia aplicada ou pelos conceitos. Esses 04 trabalhos foram lidos na íntegra. A seguir, uma síntese dessas leituras.

Em 2013, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Marcela Guarizo da Silva defendeu sua dissertação intitulada: *Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural*. A referida pesquisa tratou da relação entre alunos indígenas e professores não indígenas em escolas públicas de Dourados/MS. A pesquisadora ampara-se nos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, cultura, diversidade cultural e diferença, sob a perspectiva de um possível diálogo intercultural na educação, com base teórica fundamentada em autores como Hall (2003, 2006), Bauman (2005), Bhabha (1998), Candau (2000, 2002, 2011).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelo programa de pós-graduação em Educação, apresentou a dissertação de Katia Simone Muller Dickel, defendida em 2013: *Experiências interculturais: estudantes Kaingang numa escola não-indígena*. Com o objetivo de compreender como convivem indígenas e não indígenas e como expressam as relações interculturais, a pesquisadora descreveu os conflitos e os (des)encontros dessas relações. Ancorada em autores que tratam da interculturalidade e da educação indígena, a pesquisa mostrou que a escola apresenta uma relação conflituosa com estudantes Kaingang, devido, entre outras coisas, ao fato dos professores e alunos não indígenas olharem a presença indígena com uma imagem cristalizada, carregada de estereótipos e marcada pelas relações de poder.

A dissertação *Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia*, defendida por Vanúbia

Sampaio dos Santos, em 2014, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) objetivou identificar as expressões identitárias de sete estudantes indígenas do Ensino Fundamental (anos iniciais), sendo cinco da etnia Arara e dois da etnia Gavião em escolas públicas de Ji Paraná/RO. Sua pesquisa é um convite à reflexão sobre a ausência de práticas que favoreçam a troca e o intercâmbio entre culturas.

Em 2016, a dissertação *A vida cotidiana das crianças indígenas que circulam na cidade: investigando o trabalho, a cultura lúdica, a violência e os maus tratos*, de Giovana Didoné Piovezana, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, tratou da vida cotidiana das crianças indígenas que acompanhavam seus pais durante a venda de artesanatos na cidade. A pesquisadora problematizou as circunstâncias, contradições e condições objetivas que se travavam no âmbito da venda de artesanato e como se dá a construção da cultura lúdica por essas crianças, tanto na cidade quanto na aldeia. Sua pesquisa apontou que nos jogos e brincadeiras que constituem a cultura lúdica, existe uma diferença entre brincar na rua e brincar na aldeia. O brincar na cidade é realizado de forma velada e de difícil observação, uma vez que elas brincam apenas entre si e sem contato com outras crianças. Por sua vez, no brincar da aldeia as crianças constroem a cultura lúdica a partir de elementos simbólicos oriundos dos valores, elementos e mitos da etnia Kaingang.

Note que as três primeiras dissertações supracitadas tratam da relação entre indígenas e não indígenas no ambiente escolar urbano. Em seu conjunto, as pesquisas mostraram o despreparo da escola, que recebe alunos oriundos da aldeia, e a necessidade do fortalecimento étnico cultural por parte das escolas e de políticas educacionais voltadas para a demanda indígena em contexto urbano, bem como a ausência de efetivo diálogo entre as duas culturas. A pesquisa de Piovezana (2016), discute a presença da criança indígena na cidade, fora da escola. Porém, sua discussão é interessante para a presente pesquisa por abordar a cultura lúdica das crianças nos dois contextos culturais que fazem parte, aldeia e cidade. A ludicidade será um dos elementos tratados nesta tese a fim de aprender e apreender a essência das brincadeiras vivenciadas pelas crianças indígenas na relação com seus pares iguais e pares diferentes. Neste sentido, a dissertação de Piovezana contribuirá do ponto de vista teórico-conceitual.

Ao analisar os dados apresentados no banco de dados da CAPES é perceptível o baixo número de produções acadêmicas sobre os povos tradicionais, mesmo que a palavra-chave seja 'infância indígena' são poucos os trabalhos sobre esta população e, menos ainda, sobre a infância. Note que das 690 dissertações apresentadas por este descritor, nos últimos cinco anos, apenas 88 discutem questões indígenas, ou seja, 13% desse quantitativo. Neste sentido,

apesar da diversificação de temas a respeito da cultura autóctones, há uma predominância nas discussões acerca da escolarização indígena, sobretudo, da interculturalidade. Este é, portanto, o conceito mais abordado nas dissertações sobre os povos indígenas.

Prosseguindo, agora em *nível de doutorado*, com o mesmo descritor, infância indígena, nos últimos cinco anos foram publicadas 275 pesquisas. Destas teses, apenas 27 tratam de temáticas relativas aos povos indígenas. Ao afirmar que as teses apresentadas não tratam de assuntos indígenas, apesar de aparecer na lista de publicações mostradas por este descritor, é porque trazem temáticas como, por exemplo, “*Concepções, Tempos e Espaços do Brincar no Primeiro Ano do Ensino Fundamental*” tese de Luiz Cesar Teixeira dos Santos, defendida em 2017, que discute a situação em que se encontra o brincar no âmbito da escola após a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Esta tese não trata de assuntos referentes às populações indígenas, porém, aparece no rol de trabalhos apresentados pelo descritor *infância indígena*. Da mesma maneira, a tese “*A poesia em territórios improváveis: jovens de periferia em cena*” de Helen Aparecida Queiroz (2017), que analisa a relação entre jovens de periferia e a poesia por meio da participação e atuação em saraus literários realizados em espaços coletivos não escolares; a tese de Fernanda Omelczuk Walter, defendida em 2016, intitulada “*O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?*” investiga o projeto de extensão Cinema no hospital, a fim de entender o modo como o cinema habita o território hospitalar. Este projeto acontece desde 2011 no Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), o hospital universitário pediátrico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Brasil.

Para realizar a análise dos dados obtidos no portal da CAPES, foi lido o resumo destas 27 teses publicadas que tratam de temáticas indígenas. No ano de 2013 foram publicadas 31 teses. Destas, apenas quatro tratam de questões indígenas. As demais tratam da infância voltada para outras perspectivas como autismo, trabalho infantil, criança e arte contemporânea, entre outros. Entre as quatro teses que tratam de temáticas indígenas, uma foi lida na íntegra, a que descreve sobre identidades/diferenças indígenas na universidade. As outras três teses que tratam de assuntos indígenas, uma sobre itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade; outra sobre culturas indígenas e a gestão das escolas; e educação escolar indígena como inovação educacional, apenas o resumo foi lido.

A tese lida na íntegra é de autoria de Sonia Filiu Albuquerque Lima (2013), intitulada: “*Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios*”: *identidades/ diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul*. Apesar de não tratar

especificamente de crianças, tratou da presença de indígenas em contexto educacional urbano. E chamou a atenção o fato de persistir, ainda que na universidade, representações estereotipadas em relação aos povos indígenas, pois, segundo a autora, os acadêmicos desenvolvem cotidianamente estratégias políticas de afirmação e de defesa de suas identidades/diferenças, em meio a relações de poder. Lima (2013) discutiu as representações indígenas produzidas no discurso colonial, as expectativas dos indígenas-acadêmicos e a produção de identidades/diferenças indígenas nesse espaço/tempo fronteiriço. Para a autora, suas identidades/diferenças nesse espaço/tempo passam por um processo de afirmação quando se deparam com o olhar da alteridade que reforça sua indianidade. Seu estudo apontou para a ambivalência do processo de produção das identidades/diferenças entre expectativas suas e de suas comunidades e a tensão de se transitar nas fronteiras étnicas.

A tese de Lima (2013) se aproxima desta pesquisa ao tratar de indígenas em circularidade urbana, especificamente, em instituições educacionais. Como esta pesquisa pretende acompanhar as crianças indígenas estudantes na cidade, o trabalho de Lima contribuirá com as discussões teóricas sobre o discurso colonial, com reflexões acerca das discriminações que marcam suas diferenças e o seu lugar, com o debate sobre representações inferiorizantes e sobre as peculiaridades identitárias indígenas reinventadas em meio às relações de poder.

Dando sequência, em 2014 foram publicadas 65 teses nos programas de educação. Destas, apenas cinco mencionam assuntos sobre os indígenas como: história da educação indígena; educação escolar indígena na terra indígena; os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990; educação escolar Tupinikim e Guarani: experiências de Interculturalidade em aldeias.

Em 2015 publicaram-se 46 teses, dentre as quais duas abordaram temáticas indígenas com os títulos: 'formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais' e 'Território sem descanso: o desafio da construção de uma escola indígena para os Guarani Mbyá de Yakã Porã no contexto do labirinto de imaginários de um processo de licenciamento ambiental'. Tanto as teses de 2014 quanto as de 2015 foram lidas apenas os resumos pelo distanciamento delas com a intenção desta pesquisa.

Já em 2016, 52 teses foram publicadas, sendo que sete delas aludem assuntos indígenas como: educação escolar indígena e o processo de alfabetização; professores indígenas e educação superior; criança indígena terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações; a circularidade das crianças

Kaiowá na aldeia; educação escolar no processo de reafirmação étnica; currículo, cosmologia e diferença; educação e evangelização. Entre as sete teses que tratam de assuntos indígenas, uma foi lida integralmente: Com o título *Kalivôno Hikó Terenôe: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações*, a tese de Antônio Carlos Seizer da Silva objetivou compreender o processo de construção da criança indígena Terena antes da escolarização e levantar as permanências e mudanças entre as gerações no processo de construção da criança Terena. O autor buscou evidenciar as possíveis negociações entre a vivência na tradição e os conhecimentos externos, e também ressaltou as novas tramas que tecem o “modo de ser Terena” às crianças indígenas do/no Século XXI. De acordo com Silva (2016), o contato do Terena com os não indígenas tem se apropriado de saberes para construção da identidade da criança. Contudo, mesmo com o uso de outros artefatos externos à sua cultura, “o jeito de ser Terena” (uma concepção de construção da pessoa Terena, numa conjunção corpo-alma) permanece na constituição da criança. A tese de Silva mostra que as crianças Terena sempre estiveram em todos os lugares na comunidade. Elas brincam e correm livremente. “Em casa, assistem programas televisivos, brincam jogando nos celulares dos pais e/ou delas mesmas. Fazem uso da moeda corrente. São crianças indígenas Terena hibridizadas do/no século XXI, com cuidados, brincadeiras e fazeres diários ressignificados” (SILVA, 2016).

Esta tese aproxima da intencionalidade da presente pesquisa no sentido de abordar a identidade da criança indígena que se apropria de saberes externos à sua cultura e, assim, constrói sua subjetividade. O contato com culturas distintas, apontada no trabalho de Silva (2016), contribuirá para aprofundar a discussão acerca da alteridade da criança indígena, por meio das brincadeiras e a ressignificação dos saberes culturais aportados pelo sujeito que vivencia essas duas culturas.

Por fim, em 2017, foram publicadas 81 teses e destas, nove tratam de questões indígenas sob diferentes vertentes, a saber: movimento indígena e a produção das identidades das crianças; movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais por professores Kaingang; experiência educativa do programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua; políticas de inclusão e formação superior de estudantes indígenas; educação escolar indígena, intercultural e formação de professores; estudos bibliométricos sobre educação indígena; a formação de professores indígenas na universidade; estudo decolonial de aquisição da língua portuguesa pelos indígenas; indígenas estudantes nas graduações. Destas nove teses que tratam de assuntos indígenas, uma foi lida integralmente, pois chamou a atenção por se referir à infância indígena: é a tese de Rozane

Alonso Alves, defendida em 27 de novembro de 2017, intitulada *Ya Ka Na Āra Wanã, Movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/Ro)*.

A autora apresentou as produções das identidades das crianças indígenas Arara-Karo da comunidade Pay Gap em meio às relações que elas estabelecem com o movimento indígena. Tratou das relações (movimento, trânsito, traduções e negociações) estabelecidas por essas crianças no contexto do movimento indígena da comunidade. Alves (2017) problematiza a circularidade das crianças como processos próprios de aprendizagem, seus modos de ser frente ao movimento indígena e ao *Ya Ka na Āra Wanã*. Ela discute a pedagogia Arara, sua cosmovisão e como as crianças ressignificam seus modos de ser na contemporaneidade, além de fazer uma articulação entre movimento indígena e o transitar das crianças no contexto deste movimento. Segundo Alves (2017), ao mesmo tempo em que são produzidos em meio ao movimento, ressignificam o próprio conceito de movimento indígena a partir da pedagogia indígena *Ya Ka na Āra Wanã*, ampliando e articulando tal conceito aos modos de ser desta comunidade. “Produzir, ressignificar, negociar fazem parte da circularidade. Esses processos só são possíveis às crianças que circulam, que vivenciam e experienciam sua cultura e outras culturas” (ALVES, 2017, p. 159). A tese de Alves colaborará com esta pesquisa no sentido de arraigar a discussão sobre a circularidade em outras culturas e as experiências de ressignificar sua cultura, e também pelas discussões teóricas acerca da produção e do fortalecimento identitário das crianças indígenas.

Observe que das 27 teses alusivas às questões indígenas publicadas entre 2013 e 2017, a maioria trata de assuntos educacionais, das tensões, contrastes, conflitos entre o estudante indígena e a escola da cidade, dos desafios da escolarização indígena e da relação entre professor e aluno indígena. Ou seja, a educação escolar indígena tem contribuído para novas discussões e facilitado novos olhares para o campo da educação. Isso porque as pesquisas no universo indígena ensejam uma aproximação com o campo teórico, metodológico e conceitual, propiciando, assim, novos questionamentos, objetos e resultados. Ao analisar, sistematicamente, as 27 teses que tratam de assuntos indígenas percebe-se como são construídos os fatos científicos sobre as comunidades tradicionais. Estes estudos, em seu conjunto, formam teorias e concepções a respeito da cultura destes povos entre as distintas etnias brasileiras.

Nos Programas de Antropologia, dando sequência ao estado do conhecimento sobre infância indígena, seguem os dados obtidos no portal da Capes por este descritor e, tal como o filtro na área da Educação, foram analisados os trabalhos dos anos 2013 a 2017, entre teses e dissertações, nas diferentes regiões do Brasil.

Tabela 5: Publicações por ano – Área da Antropologia

Ano	Dissertações	Teses
2013	5	1
2014	5	2
2015	12	3
2016	2	5
2017	11	5
Total	35	16

Fonte: Portal da CAPES. Tabela elaborada pela autora.

É notória a pequena quantidade de trabalhos na área antropológica sobre infância indígena. Entre os anos de 2013 a 2017 foram publicados um total de 51 produções, sendo 35 dissertações e 16 teses. Porém, apenas uma pesquisa tratou da infância indígena e somente esta foi lida integralmente, intitulada *Por uma abordagem antropológica da infância e da deficiência: duas categorias sob a perspectiva de um antropólogo*, defendida em 2017, por André Filipe Justino. A leitura integral desta dissertação permitiu refletir sobre as várias concepções de infância possíveis na etnografia e as relações de poder entre adultos e crianças. O autor buscou uma relação que permitisse pensar uma abordagem antropológica da criança deficiente, investindo no campo teórico da Antropologia da Infância. A temática dessa tese não corresponde ao objeto desta pesquisa, mas aborda teorias da antropologia da infância que muito contribuirão com posteriores discussões nessa área que será abordada neste trabalho acadêmico.

Os trabalhos na área da Antropologia, diferentemente das pesquisas na área da Educação, em sua maioria, tratam de assuntos indígenas, como mostra a Tabela 6:

Tabela 6: Dissertações e assuntos indígenas – Área da Antropologia

Ano	Dissertações publicadas	Tratam de assuntos indígenas
2013	5	5
2014	5	5
2015	12	11
2016	2	2
2017	11	10
Total	35	33

Fonte: Portal da CAPES. Elaborado pela autora.

Analisando, a priori, os 35 trabalhos em *nível de mestrado*, percebe-se que das cinco dissertações publicadas em 2013, as temáticas foram divididas entre terra Indígena: História socialidade e transformação; Reelaboração étnica e novas redes de desenvolvimento e Dinâmicas familiares. As cinco publicações de 2014 tiveram seus temas voltados para: territorialidade e deslocamento; categorias de alteridade dos Sanuma; formações cinematográficas para indígenas; e etnografia do processo organizativo de vítimas da violência. Em 2015, as temáticas discutidas foram em torno de faccionalismo e curadoria xamânica; economia simbólica da alteridade e seus contextos culturais; povos indígenas no contexto de implantação da hidrelétrica; terra indígena; tradição cesteira; e experiências cine-xamânicas entre os Maxakali. Já em 2016, somente duas dissertações publicadas: uma sobre a exploração da piaçaba entre os Yanomani e outra sobre os conhecimentos Canela no âmbito do corpo forte. E, por fim, em 2017, as onze produções trataram de temáticas referentes a políticas indigenistas; autodemarcações indígenas e afirmação da diferença; constituição do Movimento Indígena; Alcoolismo e Violência: Povos Indígenas no Contexto da Hidrelétrica; e instantâneos etnográficos sobre a guerra do Estado brasileiro contra os Maxakali. Ou seja, entre as 35 dissertações publicadas na área da Antropologia, somente duas não tratam de questões indígenas, diferente da área da educação onde a maioria das pesquisas com o descritor infância indígena não é relacionada aos povos indígenas.

Sistematizando os dados apresentados na área da Antropologia, o que se observa é o expressivo número de trabalhos acadêmicos que tratam das terras indígenas e suas lutas em busca de demarcação e reconhecimento. Nas diferentes etnias a luta pelo direito à terra é recorrente, assim como a violência e o preconceito sofrido por essa população. Diferentemente dos trabalhos apresentados pelos programas de Educação, a Antropologia concentra-se em temáticas cosmológicas, tradicionais e nas lutas sociais encabeçadas pelas políticas indigenistas em busca de reconhecimento e respeito por parte do Estado brasileiro.

É oportuno mencionar que das 35 dissertações publicadas nos últimos cinco anos, vinte e uma delas fazem parte do repositório da Universidade de Brasília. E dez foram realizadas pela Universidade Federal de Minas Gerais. A Universidade Federal do Pará ocupa o terceiro lugar nesse *ranking* de produções com três dissertações, seguida pela Fundação Universidade Federal de Sergipe com uma publicação. Assim, há que se destacar o programa de Antropologia da UnB em desenvolver pesquisas científicas relacionadas aos povos indígenas de diferentes etnias, regiões e temáticas.

Em *relação ao doutorado* na área da Antropologia, foram publicadas 16 teses no banco da Capes. Diferente dos trabalhos na área da Educação, as pesquisas de doutorado no

campo da Antropologia que aparecem com o descritor *infância indígena*, todas tratam de assuntos relativos às populações indígenas, assim distribuídos:

Tabela 7: Teses e assuntos indígenas – Área da Antropologia

Ano	Teses	Tratam de assuntos indígenas
2013	1	1
2014	2	2
2015	3	3
2016	5	5
2017	5	5
Total	16	16

Fonte: Portal da CAPES. Elaborado pela autora.

As 16 teses apresentadas pela palavra-chave ‘infância indígena’ na área antropológica, todas tratam de questões indígenas, embora sob vertentes distintas: parente e pajés; cosmologia na alimentação; a vida entre os outros; povos indígenas e agricultores familiares; educação formal e saúde alopática entre os Tapayúna; transformações Karajá; pertencas e identidades étnicas entre Xypaia e Kuruaya; igreja, festa e xamanismo entre os Ikólóéhj, construção da interculturalidade indígena na universidade; fios da história Tembé Tenetehara, porém, nenhuma das 16 teses se aproximam da intenção desta pesquisa, logo, não foram lidas na íntegra, apenas seus resumos.

Por novos olhares e novas pesquisas no campo

Em suma, o levantamento dos dados sobre o estado do conhecimento contribuiu no sentido de mapear os estudos publicados, a metodologia mais utilizada no trato das questões indígenas, as categorias fundamentais ao abordar a criança e a infância indígena, como a cultura de pares, a ludicidade, a fantasia do real, a reiteração, e o conceito de interculturalidade. De maneira geral, os trabalhos que tratam da infância e da criança contribuíram para a compreensão do universo infantil, bem como para os estudos da criança. Porém, não houve aproximação dos dados à luz das contradições históricas e sociais da dialética.

Ao realizar o estado do conhecimento sobre a infância indígena na área da Educação e da Antropologia, houve a necessidade de releituras com o intuito de clarificar o objeto desta

pesquisa e perceber o movimento entre este e aquilo que já foi produzido cientificamente para, a partir daí, aproximar-se do objeto desta pesquisa, estranhá-lo e reaproximar-se novamente. Neste sentido, devido à necessidade de ampliar as pesquisas sobre a infância indígena e contribuir com o arcabouço teórico acerca das culturas infantis indígenas torna-se encorajador na construção desta tese acrescentar ao campo dos estudos da criança indígena a nossa contribuição científica.

É oportuno mencionar o conhecimento da pesquisadora acerca dos importantes trabalhos realizados com a temática criança e infância indígena entre as diferentes etnias, e de autores que se debruçam em pesquisas com esta população, tornando este um campo consolidado pelas publicações comprometidas com as populações indígenas, como os estudos de Antonella Tassinari (1998) com as famílias Karipuna; a tese de Clarice Cohn (2005) que trata da cultura dos povos Xikrin; os estudos de Roberto Mubarak Sobrinho (2009) sobre as culturas das crianças Sateré-Mawé. Estas e outras pesquisas não foram mencionadas no estado do conhecimento em virtude do recorte temporal escolhido para realizar o levantamento dos dados (2013 a 2017).

Esta pesquisa pretende avançar no sentido de apresentar o que há de rupturas e de continuidades na historicidade do objeto, e suas contradições: tudo é ao mesmo tempo ela própria e o seu contrário. E também, por meio do processo histórico, apreender sua história, seu processo de formação e transformação da realidade infantil indígena. O ineditismo desta pesquisa se mostra também por meio da alteridade entre crianças indígenas e crianças não indígenas sob o olhar das culturas infantis. O que pode ser interessante do ponto de vista tanto da educação, no sentido de fornecer elementos para progressos no desempenho pedagógico das instituições escolares que recebem alunos oriundos da aldeia, quanto do ponto de vista da Antropologia, por quantificar mais pesquisas em seu arcabouço teórico sobre criança e infância indígena e, assim, contribuir para avanços étnicos entre indígenas e não indígenas.

CAPÍTULO II
ESTUDOS DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA:
MARCAS DA ALTERIDADE NO EU, NO OUTRO E EM NÓS

Entender o outro exige mais, quando o outro é uma criança.
 (Iturra, 1990)

O capítulo tem como objetivos: a) compreender a criança em seus diferentes aspectos e a infância como um tempo social da vida a partir dos referenciais dos *Estudos da Criança*⁴ e seus campos sociológicos, históricos, psicológicos, filosóficos e antropológicos. De modo particular, o tema do capítulo interroga as culturas infantis à luz dos posicionamentos da *sociologia da infância*⁵ e suas contribuições acerca do debate sobre o processo de constituição da subjetividade infantil; b) apreender o tema da alteridade em referência àquilo que é constitutivo no outro. Diz daquilo que é diferente. Seja sob a vertente social, cultural, étnica, moral ou religiosa. Se efetiva na relação de interação e dependência do outro. *Alter* em latim significa o outro. A alteridade é um termo bastante utilizado pela Filosofia e pela Antropologia, mas não deixa de perpassar em campos como a Psicologia, a Física, a Educação. A educação, por se tratar da relação entre pares, torna-se, por excelência, um ato coletivo, sendo impossível pensá-la sem considerar as circunscrições da alteridade.

Por constituir-se socialmente, as infâncias e as crianças encontram-se situadas em um processo histórico que se afirma e se altera de acordo com os paradigmas do contexto histórico. Portanto, considera-se que as experiências e as alteridades na infância são marcadas por aspectos históricos, sociais e culturais de um determinado tempo e lugar social.

A infância como uma construção histórica, segundo estudos da Sociologia da Infância, passa a ser concebida como “construção sócio-histórica em processo e, portanto, fenômeno não universal” (FERREIRA, 2008, p. 10). Neste sentido, este trabalho agrega-se a tantos outros que não apoia a ideia da infância universalizada, mas aos discursos que a retiram do

⁴ Os estudos da criança se constituem num campo de estudo em pleno desenvolvimento nas suas dimensões interdisciplinares (Sociologia da Infância, Antropologia da Infância, Pedagogia da Infância, Psicologia da Infância, Filosofia da Infância, dentre outros). É definido por uma abordagem que considera a criança como um sujeito social e histórico, com suas formas próprias de significação do mundo. São estudos que privilegiam as linhas conceituais que tomam as crianças como atores sociais, ativos e criativos nas suas formas de apropriação, estudos que dão visibilidade e voz para as crianças (SARMENTO; GOUVEA, 2008).

⁵ A Socialização da infância reside em compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância. Os estudos sociológicos da infância se opõem à ideia de passividade das crianças e revoga a visão adultocêntrica de criança orientada por adultos e instituições sociais. A análise da infância “em si mesma” é entendida como uma categoria sociológica do tipo geracional, socialmente construída e considerada em suas dimensões estruturais e interativas da infância (SARMENTO, 2008).

lugar de ‘subalterno’, de ‘dependente’ de ‘submisso’. Deste modo, a infância também se constitui pela experiência e pelas culturas produzidas pelas crianças. Como afirmam Abramowicz e Oliveira (2013), estas infâncias se apresentam nos questionamentos sobre os costumes implantados na sociedade na qual a criança está inserida; nas experiências dela com outras crianças e com os adultos; e também no processo de conhecer.

1.1. ESTUDOS DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA: CAMPO EM CONSTRUÇÃO

O esforço de reconhecer que não existe infância e criança, mas infâncias e crianças no plural, fez com que os estudos científicos adotassem novas categorias analíticas que pudessem dar conta da complexidade que o tema suscita. Neste debate a tensão dialética entre universal – singular – particular foi fundamental para a afirmação de posicionamentos críticos em relação ao tempo da vida e à constituição do sujeito criança.

Se por um lado o século XIX tenha colocado a criança como um problema social, por outro, os estudos relacionados à criança afirmam-se somente a partir do século XX, por meio de pesquisas científicas no campo das ciências humanas e sociais, especialmente na Sociologia, Antropologia e História, tomando as crianças como objeto de análise. Recentemente, com o advento da interdisciplinaridade, diversas áreas do conhecimento dialogam na mesma perspectiva, a fim de produzir um movimento de convergências temáticas entre elas.

Os estudos sobre a *Sociologia da Infância* ganharam força na década de 1980. Antes disso o lugar ocupado pelas crianças na Sociologia advinha da sociologia da família e sociologia da educação. Nos últimos anos houve aumento de pesquisas com crianças, retirando-as dessa posição de inferioridade em relação aos adultos. Contribuíram para isso os estudos de Manuel Sarmiento e Ana Beatriz Cerisara (2004), Willian Corsaro (2011), Philippe Ariès (1981), dentre outros. Este último levantou um debate que culminou no desenvolvimento histórico da concepção de infância.

Na década de 1990 intensificam-se os estudos sobre a infância refletida na preocupação em capturar as vozes infantis, com inclusão de disciplinas sobre o tema, debates, discussões e financiamento de pesquisas voltadas para a temática. Nesse ressurgimento do interesse por crianças, há um movimento da pesquisa *sobre, com* ou *para* crianças. Antes, porém, a infância era direcionada para os modos de educar e cuidar, isto é, voltada para o processo de ensino e aprendizagem, sem o devido reconhecimento de que a criança é produtora de conhecimento, sendo, portanto, sujeito histórico, cultural e social. Em outras

palavras, a criança era formada e socializada a partir da visão adultocêntrica e dos padrões impostos por uma sociedade que se deseja moderna.

Para tanto, as questões pedagógicas exerciam supremacia sobre a legitimidade da criança enquanto objeto de estudo. Contrário a esse pensamento, Pinto e Sarmiento (1997) apresenta a importância de estudar a infância por si mesma, a partir do que as próprias crianças têm a dizer sobre si, e não pela visão do adulto sobre ela. Neste contexto, a criança deixa de ser objeto e passa a ser sujeito de pesquisa, o que significa dizer que a voz infantil é capaz de dizer sobre si, pois são atores sociais em seu próprio direito, não há, portanto, a necessidade de estudar adultos como representantes das crianças. Inclusive, como aponta Scott (2000), isso pode resultar em dados falsos porque adultos nem sempre fornecem as mesmas respostas que as crianças dariam.

A Sociologia da Infância, campo da Sociologia geral, trata dos estudos da infância numa perspectiva sociológica. Aborda teorias que consideram a criança e a infância a partir dos aspectos culturais e históricos, abarcando a análise da cultura de pares bem como os resultados das investigações de problemas sociais recorrentes no universo da criança.

No bojo dessa evidência vem sendo questionado se, de fato, separa o cognitivo do social, o corpo da mente. No campo da Psicologia, por exemplo, a atenção dada é enfática na dimensão cultural dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Na Antropologia, o conceito de cultura é formulado por meio da dimensão simbólica. Esta torna-se o eixo central na constituição deste conceito de alteridade nas crianças.

Ao se referir à criança indígena é fundamental a compreensão de que cada grupo étnico possui diferentes maneiras de lidar com a infância e, portanto, o aprendizado das crianças varia de cultura para cultura. Assim, considera-se que aquilo que pode ser adequado para um grupo de crianças pode não ser adequado para outro grupo, de acordo com seu pertencimento étnico. O próprio Ariès já havia nos alertado para a afirmação de que a ideia de infância não está presente em todas as sociedades da mesma forma. Ao deslocar nosso olhar para essa realidade saímos do lugar do Eu e passamos a compreender o Outro com sua trajetória social, cultural, étnica e de gênero.

Já do ponto de vista da *antropologia da infância*, pensar o lugar das crianças nos estudos antropológicos implica interrogar: o que marca as culturas e as formas de compreensão entre as crianças indígenas, não indígenas, negras, brancas, ciganas, imigrantes? Se por um lado a questão da cultura é importante para respondermos à questão posta anteriormente, por outro, nem sempre este tema foi tratado em outros campos, como por exemplo, a Psicologia. Por muito tempo a infância e a criança foram tomadas na Psicologia a

partir do prisma comportamental e de desenvolvimento. Romper com esta perspectiva demandou ao campo esforços teóricos para se empreender a tensão entre sujeito-objeto. Novos estudos encaminham para um conhecimento sobre a criança e a infância ao deixar de falar das/sobre crianças para falar com as crianças. Esta mudança de postura influenciou os temas em estudos e as práticas de psicólogos e educadores.

A história se constitui, portanto, fundamental para novos estudos no campo da Psicologia e suas mediações com a infância e a criança. É preciso compreender historicamente o movimento, os processos dinâmicos em que as crianças e seus outros sociais se transformam mutuamente e acontecem as alterações em cada sujeito a partir das ações individuais e coletivas, desenvolvimento e meio social. Esse meio social e a cultura são fundantes para as transformações qualitativas e quantitativas do sujeito.

A criança passa a ser vista não como produto das circunstâncias, mas aquela que se transforma ao mesmo tempo em que transforma as circunstâncias e, assim, acontece a construção do novo, a aquisição do conhecimento, sendo, portanto, uma criança cada vez mais livre no que lhe é dado pelo meio físico e afetivo. A interação da criança com seus pares iguais ou com os adultos favorece a criação de novas subjetividades, aprendizagens e relações. Considera-se, portanto, a tensão e a potencialização entre aquilo que o sujeito faz e é visto pela comunidade social, com aquilo que a ação como sujeito produz no social e na história. Neste sentido, a criança passa a ser vista como prospectiva por apresentar capacidades além das aparentes e pela habilidade de realizar uma atividade sozinha, mas ampliar essa ação quando desenvolvida em dupla ou em grupo, é a importância da interação social para o desenvolvimento da criança. Elementos como o brincar, a interatividade, a linguagem e também análises e discussões sobre a cultura, a história e o social, passam a compor os estudos muito próximos de uma *Psicologia da Infância*. Um campo que reafirma a infância como centro do seu pensamento.

Tratar de um campo plural para os estudos da infância implica reposicionar o modo como vemos, interpretamos e compreendemos a criança e seu tempo da vida. Isto significa romper radicalmente com uma visão de infância pela falta, pela ausência, inscrita no marco da incapacidade; mas, acima de tudo, apontar as proposições que tratam a infância não como falta, mas a partir daquilo que ela tem, como afirmação, força, capacidade, no intuito de perceber a trajetória da categoria nesta área do saber. Ambas as perspectivas influenciam o pensamento acerca da infância, inclusive nos espaços institucionais acolhedores de crianças, como a escola. A filosofia e sua forma genérica de abordar a infância sempre existiu, bem como as experiências que objetivavam dar conta da sua forma. Todavia pensar

filosoficamente o lugar da infância e da criança é recente. Trata-se da *filosofia da infância*. Um dos autores que contribuem neste campo é o filósofo Walter Kohan (2008). Segundo o autor, é necessário novas formas de produção do pensamento e a Filosofia é um campo importantíssimo para reafirmação de novas formas de pensar da sociedade. Defende-se, portanto, uma outra educação para os *infans*⁶, particularmente em relação àquela em que fora destinada às crianças outrora:

- a) A possibilidade frente à realidade: Uma criança é, antes de qualquer outra coisa, um membro potencial da pólis, a possibilidade de um futuro cidadão. Quanto mais se retrocede na vida humana, mais ela se encontra vazia de realidade e mais plena de possibilidades. Portanto, quanto antes comece o processo de formação, de preenchimento dessas possibilidades inatas, muito melhor, na medida em que o material será mais tenro e maleável para receber as formas que um educador deseje lhe imprimir.
- b) A inferioridade frente à superioridade. As crianças não participam do que para Platão são as formas superiores da alma humana, que dão lugar aos valores supremos da pólis. Por não participar do logos, as crianças são “menos” que os adultos, varões, atenienses. A inferioridade da infância é de diversos registros: epistemológico, ontológico, político.
- c) A exterioridade perante a interioridade: Frente ao adulto superior, a criança inferior fica excluída de diversos âmbitos: político, ético, cognitivo, epistemológico, estético. Desde o interior de um logos que estabelece limites de si próprio, o fora e o dentro, os que pertencem e os que não, Platão coloca as crianças, junto a outros grupos, como as mulheres e os escravos, fora dos limites da pólis: a infância é uma das formas da alteridade que uma interioridade de central separa e manda para fora;
- d) O material para os sonhos políticos. Platão considera a educação da infância das melhores naturezas infantis, a estratégia principal para levar à frente sua utopia política; em poucas palavras, é através da educação dos que chegam ao mundo que se transformará, no longo prazo, a pólis dos que já estão no mundo. Os que já estão no mundo formam os que chegam ao mundo para façam uma pólis mais justa, mais bela, melhor (KOHAN, 2008, p. 44).

Estudos mais recentes no campo de uma filosofia da infância encontra ressonância na ligação da linguagem com a história. Nela, Giorgio Agamben (2008) sugere que não há forma de conceber a infância pela ausência de linguagem, uma vez que na vida adulta não há a possibilidade de se inscrever na linguagem, ora porque abandonou a infância, ora porque já está dentro dela. Neste sentido,

sem infância o ser humano seria natureza inerte. Se não há possibilidade do ser humano ser a-histórico, é precisamente porque não fala desde “sempre”, porque tem que aprender a falar (a falar-se, a ser falado) numa infância que não pode ser universalizada ou antecipada, uma infância da e na experiência, uma infância da e na história (KOHAN, 2008, p. 48).

A infância é, assim, pensada como condição e dimensão de como fase e etapa da vida. Neste contexto, a educação deve ocupar o espaço da formação humana na infância, espaço

⁶ *Infans* é referido na literatura como um indivíduo de pouca idade. Este termo está formado por um prefixo privativo in e fari, “falar”, daí seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Na cultura latina a etimologia da palavra infância reúne as crianças aos não habilitados, aos deficientes, chamados também de infantes. (CASTELLO; MÁRCIO *apud* KOAHN, 2008).

propício para realização de sonhos políticos e a educação como instrumento de concretização desses sonhos. A infância está ligada, também, a outra temporalidade. É uma infância afirmativa, intensiva, persistente, sendo colocada ao lado da experiência, da ruptura a história, da criação.

No campo da *antropologia da infância*, somente nas últimas três décadas é que a infância e a criança passam a ganhar certa centralidade, sobretudo com os trabalhos de Aracy Lopes da Silva (2002) e Ângela Nunes (2003). A infância e a criança saem do lugar de objetos de investigação para ocupar o espaço de sujeitos de investigação. Essa nova posição retira a criança do lugar de subalterno e a transporta para o protagonismo social, capaz de promover práticas e sentidos sociais no âmbito da sociedade vivida, revelando muito sobre as crianças e sobre sua cultura.

A antropologia da criança começa a ganhar espaço no cenário acadêmico com a proposta de Charlotte Hardman exposta em seu artigo “*Pode haver uma antropologia da criança?*”, de 1973. Há 45 anos a antropóloga Hardman já afirmava a manifestação de um conjunto de crenças sociais e valores próprios das crianças, bem como a necessidade de observá-las e escutá-las, interpretando suas manifestações e não as vendo como receptáculos de ensinamentos dos adultos.

Neste intuito, Nunes (2003) e Cohn (2013) retomam temas sobre a criança e fazem revisão de literatura sobre sociedades indígenas para identificar o lugar da criança no campo da Antropologia. Seus estudos ilustram a emergência de estudar a criança nesta disciplina e a especificidade da experiência infantil, assim como a participação das crianças na vida social e nas produções sobre ela. O escopo teórico e investigativo dessas autoras é a Etnologia Indígena. Porém, a partir de suas proposições, é possível pensar a criança em geral, a partir de três perspectivas: a) (re)conhecer as crianças nas outras culturas; b) conhecer as culturas do ponto de vista das crianças; c) quando a criança é o outro. Estas são reflexões trazidas por Gomes (2008) para pensar a criança, a partir dos olhares de Nunes e Cohn sobre a criança indígena. Esses estudos recolocam a criança na relação com o que é específico do humano, das formas de se pensar a educação e, portanto, da maneira de pensar o mundo dos adultos. Gomes (2008, p. 91) afirma que “a forma como as crianças expressam suas percepções revelam, por vezes, aspectos não explicitamente marcados, mas presentes no contexto cultural ou no comportamento dos adultos”.

Por se constituir um fenômeno educativo, a cultura também interroga a educação. Neste sentido, no campo dos estudos da infância, há que se considerar a pedagogia da

infância⁷. Para se referir à educação é imprescindível fazer referência à criança e a infância. Essas categorias são, por excelência, espaços objetivados para o desenvolvimento da educação. Para Arroyo (2008, p. 120), “o pensamento educativo se enriquece quando dialoga com as contribuições das ciências do humano e se empobrece e vira didatismo quando se fecha ao diálogo”. Neste sentido, a Pedagogia, ao retomar o olhar para a infância a partir dos diálogos construídos com diversas ciências, outro pensamento educativo é possível, aberto a repensar o fazer educacional.

Nela, a atuação da Pedagogia, ao tratar da infância, considera as contribuições, diálogos e reflexões de outras ciências que lidam com esta categoria. Isto permite pensar a infância para além do ato de ensinar, de transmitir saberes, de impor visões adultocêntricas nas suas formas de ver, pensar e sentir o mundo. Considera-se a formação sociocultural da criança, enxerga-se a infância como um constructo social que ocupa lugar significativo a partir das experiências das próprias crianças, tidas como protagonistas sociais. É nesse sentido que a Pedagogia é interrogada por outras ciências que se ocupam do humano.

Uma das principais críticas que se faz à Pedagogia se dá pelo fato dela perceber a infância como um dado naturalizado, como uma etapa prefixada na qual a criança apenas repete o que é ensinado e por isso,

as contribuições da história social desafiam o pensar e fazer educativos a se rever permanentemente. Convidam a pedagogia a estar atenta à dinâmica da sociedade onde as imagens da infância se constroem e desconstroem. A pedagogia será um pensar e fazer estático se mantiver imagens estáticas, mas se tornará um saber dinâmico se reconhecer o legado das ciências que mostram uma produção dinâmica de imagens e verdades da infância. Nesta direção as contribuições das ciências interrogam a pedagogia sobre suas verdades, desafiam a revê-las e a incorporar imagens mais dinâmicas (ARROYO, 2008, p. 121).

Uma Pedagogia da infância não toma a criança com uma visão individualizada, mas como categoria geracional em alteridade com outras gerações. O que se propõe é que a educação supere a visão da criança apenas como aluno que aprende de forma individual o processo de ensino-aprendizagem e que se perceba a criança como ser humano. Por sua vez,

⁷ “A denominação Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil foi formulada a partir do reconhecimento do nascimento de uma área, ou subárea da Educação, que se vinha preocupando com instâncias educativas específicas, diferentes e anteriores à escola, mas não só. A acumulação destes estudos também apresentava uma marca peculiar, ao tomar como objeto de preocupação a infância e os processos educativos voltados para ela, de forma diferente daquelas tradicionalmente consolidadas nas teorias educacionais, ou seja, contestando criticamente as Pedagogias da criança, cimentadas nas teorias educacionais liberais do século XX [...] tem como ponto de partida teórico e prático o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos que são determinados pelas condições sociais, as quais dão conformação a um complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, corporal, enfim, às bases culturais que constituem sua experiência social” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 34-36).

“a pedagogia se aproxima da infância com suas verdades, desde o lugar que lhe foi demarcado nas verdades sociais, civilizatórias, geracionais, porém por ofício tem de conviver com as experiências mais cotidianas de sujeitos concretos, crianças, adolescentes [...] que vivenciam ou não essas verdades históricas” (ARROYO, 2008, p. 127).

Há uma emergência em estudos que direcionem a educação para um olhar refinado acerca da criança e da infância nos seus aspectos sociais e históricos. Uma educação que coloque a criança como protagonista social, ator da sua história, capaz de falar por si e para si; uma educação que abandone a visão adultocêntrica de perceber a infância; uma educação que tenha como base os fundamentos da Psicologia, da Sociologia, da História e de outras áreas que estudam a infância e seus desdobramentos. É emergente também uma educação que abarque a criança como sujeito da linguagem e da cultura, das interações entre crianças e crianças e entre crianças e adultos no intuito de compreendê-las em suas interações com o mundo contemporâneo.

Ao reconhecer a existências de infâncias, um dos grandes desafios da educação é trabalhar a diversidade em seus aspectos mais profundos. Um olhar para a diversidade em âmbito mais complexo que, por vezes, gera preconceitos, atitudes de *bullying*, conflitos e desencontros em virtude das diferenças religiosas, de classes, de gênero, de etnia. A escola deve ser um espaço institucional que, em tese, está preparada para lidar com o tema da diversidade, um espaço para produção do pensamento livre, posicionamentos críticos, um pensar coletivo e para o lugar da garantia de direitos.

Um projeto educativo para a diversidade pode encontrar ressonância no campo das políticas públicas que considerem e incentivem o respeito às diferenças, a olhar o outro com olhar a partir do Outro e não apenas de si próprio e de suas próprias convicções e culturas. Um novo papel se desenha à pedagogia da infância: um convite a repensar sua postura enquanto instituição responsável pela formação humana, pela constituição da identidade na infância e, principalmente, para a formação humana integral e por direito. Neste sentido, Arroyo (2008) traz um posicionamento crítico que nos ajuda a refletir sobre educação e sua postura frente à diversidade na infância:

Não faltam interpretações que responsabilizam a diversidade de formas de viver a infância à fome, aos fatores climáticos, à improdutividade das terras e das formas rudimentares de sua exploração, à falta de controle das doenças e ao subdesenvolvimento e ao atraso. Acidentes vistos como naturais ou devidos à diversidade de capacidades naturais dos grupos sociais. Explicações naturalizadas ainda presentes no pensamento social e pedagógico. A mesma visão naturalizada está presente quando se justifica a pobreza, o desemprego, a marginalidade, o analfabetismo de tantas crianças e de seus grupos sociais e étnico-raciais porque portadores de capacidades naturais desiguais, por nascença ou condições de origem. O apelo a limitações naturais para explicar as formas diversas de viver a infância

ainda tem grande peso no pensamento educativo e político (ARROYO, 2008, p. 131).

Essa naturalização concebida pela Pedagogia é um dos pontos de interrogação sobre seus estudos da infância. Outros estudos científicos enxergam a diversidade de infâncias como diversidade na maneira como é produzida a infância, por meio das famílias e dos contextos sociais nos quais a criança participa. A Pedagogia da infância “não nega as condições de origem, a ausência de instituições educativas e sua precariedade, [...] nem ignora o peso da fome, da marginalização ou da pobreza, mas as vê como condicionantes estruturais das formas tão diversas de produção da existência das crianças e dos adultos, das famílias e dos coletivos sociais, raciais, étnicos [...]” (ARROYO, 2008). Daí resulta o grande desafio da educação em lidar com a diversidade na infância, a atenção à pluralidade de formas de viver a infância em seus fatores sociais, estruturais, culturais, familiares, comportamentais, sentimentais, fatores que afetam diretamente a condução de um projeto formativo emancipador.

1.2. TENSÃO DIALÉTICA ENTRE INFÂNCIA E CRIANÇA

Concordamos com os autores que percebem a criança e a infância como categorias distintas, porém, interdependentes. A criança diz do indivíduo e a infância representa o tempo social da vida em que este indivíduo se constitui sócio e historicamente. Para Siqueira (2011, p. 61), a criança se afirma como “sujeito no campo daquilo que constitui a sua subjetividade, ou seja, na relação objetividade-subjetividade. A criança defendida neste trabalho se dá na dialética entre natural-social, o que pressupõe considerar a relação indivíduo e sociedade”.

Para Gaitán (2006), é necessário compreendermos que, quando falamos em criança, estamos falando de um ser individual que se define por sua natureza física e psíquica; mas, se falamos de crianças, estamos nos referindo a um grupo de seres humanos que compartilham certas características, sendo a infância uma abstração que expressa a condição compartilhada por um grupo de indivíduos. Portanto, pensar as culturas infantis como um tempo de constituição da criança é pensá-la num discurso histórico e social que marca, profundamente, o indivíduo na construção do seu processo identitário, considerando as singularidades, particularidades e universalidades de cada criança. Nesta perspectiva, a infância como tempo social e histórico rompe com uma ideia naturalizada, mas, acima de tudo, afirma-se uma concepção cultural, ou seja, a constituição universal, singular e particular da criança em condição social e histórica, a cultural.

Aqui a criança e a infância se tornam centro de análise e, como bem aponta Qvortrup (1994 *apud* CORSARO, 2011), elas não são desarticuladas de outras categorias, como a família e a escola, mas, acima de tudo, passam a ganhar mais visibilidade e atenção específica. Para Corsaro (2011, p. 15) “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Na concepção do autor, a infância é definida da seguinte maneira:

A infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece. (CORSARO, 2011, p. 15).

A abordagem definida pelo autor é apenas uma dentre aquelas que se diferem no campo das abordagens históricas quanto à concepção desta categoria, como a de Postmam (1999):

No mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler e o seu interesse era o aqui e o agora [...] é por isso que não havia a necessidade da ideia da infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual (POSTMAM, 1999, p. 50).

Segundo Postmam, com a necessidade de aprender a ler e escrever houve uma reinvenção no sentimento de infância, uma vez que “a civilização europeia reinventou as escolas. E ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade” (POSTMAM, 1999, p. 50). Essa transformação ocorreu durante a Renascença com o surgimento da imprensa e, a partir dela, surgiram novas necessidades da vida adulta.

Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. [...] Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam que se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação (POSTMAM, 1999, p. 50).

Para Ariès (1981), a infância é entendida como uma construção social moderna, haja vista que até meados do século XVII esse tema se constituiu na negação da infância como expressão do desenvolvimento humano/histórico/social. Neste cenário, Ariès infere que a relação estabelecida entre o mundo do adulto e o da criança era delimitada pela falta do sentimento de infância, uma vez que as imposições da sociedade podem levar ao asujeitamento da infância. Alguns estudiosos criticam as proposições de Ariès, para quem a infância foi destacada como “invenção moderna”. Esses estudiosos entendem que a negação

da ideia de infância já é um apontamento para sua existência. Os críticos às proposições de Ariès, advogam a ideia de que a infância sempre existiu (com maior ou menor consideração), em diferentes tempos e espaços sociais. O que estava em causa nas discussões era a (in)visibilidade dessa categoria social.

Em Ariès, a infância, sustentada principalmente pela sua interpretação da arte medieval, foi redescoberta apenas no século XVII. Segundo ele, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50-51). Além disso, de acordo com o autor, não havia diferenciação entre as roupas dos adultos e das crianças, o que fortalece seu argumento para a ausência da infância. E nesse intento, para embasar seus argumentos quanto à inexistência até o início da modernidade, Ariès (1981) afirma que as crianças participavam dos segredos dos adultos, inclusive dos jogos eróticos. Ele acredita que o primeiro reconhecimento pela infância se deu no século XVI, a qual era vista com sentimento de paparicação ou tempo de inocência. Mais tarde, apareceu o sentimento de moralização como uma reação negativa à paparicação. Assim, Ariès compreende que há um progresso entre o período da ausência da concepção de infância e o da moralização. Esse progresso, entretanto, não significa, para o autor, que a situação tenha melhorado para as crianças. A esse respeito, Corsaro diz que Ariès “na verdade, entende a progressiva separação entre as crianças e adultos como parte de mudanças culturais mais gerais que resultam nas separações por classe social e raça na sociedade moderna” (CORSARO, 2011, p. 78).

Embora criticado por vários autores, como Pollock (1983) e Hanawalt (1993) o trabalho de Ariès sobre as diferentes concepções de infância, da Idade Média até o século XVIII, foi inédito, inovador e revolucionário. São inegáveis as contribuições do autor para a mudança do lugar da criança na sociedade, pois seus estudos, além de enriquecer a documentação histórica, despertaram para o interesse pela história da infância e contribuíram para o reconhecimento das crianças enquanto produtoras e participantes da mudança social, uma vez que preparou terreno para estudos históricos subsequentes sobre a infância, inclusive a noção de reprodução interpretativa apresentada por Corsaro (2011), tratando da complexidade das ações coletivas entre crianças e adultos e crianças e seus pares.

Outro autor importante nesse debate é Charlot (1979), que percebe a criança como ser dotado de personalidade, com capacidade de expandir-se para além das regras impostas pelos adultos e pela sociedade. Assim, o autor esclarece que

a criança não é, por natureza, herdeira e inovadora. Sua personalidade se constrói sob a influência da ação dos adultos e da sociedade; a criança não pode abster-se destes, mas, por essa mesma razão, não pode, ao mesmo tempo, não querer abster-se deles e é inevitavelmente levada a rejeitar algumas dessas influências (CHARLOT, 1979, p. 178).

Siqueira (2011) contribui com essa discussão ao apresentar que as concepções de infância e criança são históricas e sociais e assim se expressam:

A infância é uma construção social que se dá num tempo social da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico; e **a criança** é um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada (SIQUEIRA, 2011, p. 14).

Diante do exposto, compreendemos a criança com um indivíduo que se constitui socialmente, independente do lugar, do tipo de sociedade, do contexto que ela experimenta. Em qualquer circunstância vivida a criança se apropria da forma de ser, sentir, pensar e viver da comunidade e se constitui a partir do movimento histórico, social, étnico e cultural composto em torno dela. Essa constituição, portanto, diz do lugar de fala da criança e da cultura apresentada a ela. A infância, por seu turno, é compreendida como um tempo social da vida em que a criança se desenvolve, se envolve, cria, recria, constrói, desconstrói, aprende, desaprende e participa da sociedade com suas singularidades mostradas na universalidade.

O fato é que nos últimos 30 anos houve uma crescente demanda de estudos acadêmicos sobre a infância, fato que conferiu a elucidação de questões pouco debatidas no campo científico no qual as temáticas indígenas tiveram visibilidade na academia. Nesse crescimento estão as produções acadêmicas, particularmente no âmbito das ciências sociais e humanas e sobre população indígena e as crianças.

1.3 ALTERIDADE E A ONTOLOGIA HUMANA

O tema da alteridade pode ser apreendido a partir de seus nexos filosóficos. O que constitui o eu e o outro no campo da Filosofia? Que contribuições interdisciplinares o campo pode nos trazer para pensar a relação sociedade-sujeito-educação? Os estudos e proposições de Emmanuel Lévinas (1947/1997) contribuem para essas reflexões. O que motivou Lévinas a optar pelos estudos acerca da alteridade foi o contexto trágico da Segunda Guerra Mundial e, em consequência dela, a perda da dignidade humana, fato que favoreceu a crítica de Lévinas à totalidade da ontologia da guerra. Na reflexão sobre alteridade, este autor também menciona a linguagem. O autor tratou desse tema na obra *Le temps et l'autre*, no qual entende a alteridade

como uma dualidade sem cisão no interior do indivíduo nos modos do Outro ('Soi', impessoal), do Eu (Moi, pessoal) e da função dessa dualidade na "solitária economia do ser" (COSTA, 2000, p. 86).

Lévinas (1947/1997) compreende a alteridade como o 'eu' que 'é' na forma do 'sou', e, portanto, não deixa de ser um 'sim mesmo':

o eu tem sempre um pé colocado em sua própria existência. Exterior em relação a tudo, ele é interior em relação a si-mesmo, ligado a si próprio. (...) Esta impossibilidade de o eu não ser se, marca o estranhavelmente trágico do eu, o fato de ele estar ancorado em seu ser (LÉVINAS, 1947/1997, p. 142).

A alteridade é também a expressão de uma certa noção de temporalidade. O EU e o OUTRO só existem na relação daquilo que os constitui no tempo histórico. Uma relação dialética entre passado-presente. Não se pode tomar a análise da alteridade a partir de um sujeito ensimesmado, tomado como referência, em sua individualidade. O presente que constitui o sujeito é também síntese do passado e da presença humana no mundo: "o presente, livre em relação ao passado, mas cativo de si mesmo, respira a gravidade do ser com o qual se compromete" (LÉVINAS, 1947/1997, p. 134).

Para o autor, o Eu e o presente não estão cativos ao ser, há a possibilidade de uma saída para ambos. Vejamos o desafio de alcançar o Outro diferente do Eu, por meio da alteridade que, segundo o autor, permite a libertação do Eu que está condicionada, tanto por esse desafio, quanto pela exigência de redimensionar o presente. Portanto, no entender de Lévinas (1947/1997) "o tempo e o Outro são necessários à sua libertação" (LÉVINAS, 1947/1997, p. 171). Há uma relação de advertência entre esse alcançar o Outro e o si mesmo. Não se justifica, nesse movimento do si mesmo para o Outro, um Eu esgotado de si mesmo. Lévinas situa o Outro no nível de uma inter-relação amistosa. O Eu para o Outro "tem uma natureza diferente ainda não delimitada de forma positiva e originária. Alcançar o Outro não se justifica por si-mesmo. Não significa livrar-se de meu fastio" (LÉVINAS, 1947/1997, p. 144). Não se trata de compreender o Outro, de encadear o Outro ou de comunhão com o Outro. Essas modalidades, no entender de Lévinas, destruiriam a alteridade do Outro e o reduziria a si mesmo.

A relação com o Outro significa aproximada constituição da intersubjetividade⁸ e da sociabilidade, pois rompe ainda com a noção de autorreferência do Eu, do olhar sobre si como algo definitivo, permanente e unitário no ser. Nas palavras de Lévinas (1947/1997, p. 144), "é

⁸ Por se tratar de uma ação compartilhada entre sujeitos, a intersubjetividade é um conceito referenciado pela alteridade nos diferentes campos do conhecimento.

ontologicamente o acontecimento da mais radical ruptura das próprias categorias do eu, pois é para mim estar em lugar diferente em mim mesmo, (...) é não ser uma existência definitiva”.

Lévinas questiona se para um eu, a alteridade do outro significa de imediato uma alteridade lógica. Em outras palavras, se “aquela da qual são marcadas, umas frente às outras, as partes num *todo* em que, de maneira puramente formal, uma, esta é outra em relação àquela, e aquela, por isso mesmo, é outra em relação a esta” (LÉVINAS, 1947/1997, p. 213). Interroga também se a alteridade do Outro em relação ao Eu é inicialmente a face do Outro, obrigando o Eu, de imediato, a responder pelo Outro: “a intencionalidade do eu-sujeito no seu ser-no-mundo, apresenta-se e se dá um mundo sintético e sincrônico” ((LÉVINAS, 1947/1997, p. 213).

Na tentativa de explicar a constituição do Outro, Lévinas (1947/1997) situa a relação com o Outro em níveis mais profundos, no qual essa relação seja válida para todo o âmbito “do humano” (aspas do autor). Mas como pensar aquilo que é humano frente aos desafios de nos ver na história e na relação passado-presente? A alteridade deve ser, portanto, temporalizada. O ser humano precisa sair da sua condição presentificada no EU para temporalizar-se em relação ao OUTRO: “enquanto referência a si num presente, certamente que o sujeito idêntico é livre em relação ao passado e ao futuro, mas permanece tributário a si mesmo” (LÉVINAS, 1947/1997, p. 157). O presente domina o ser na forma de ‘eu-sou’, percebendo que está cativo de si mesmo, pois, de acordo com Costa (2000, p. 90), o “instante não liberta o “eu” de sua condição primeira e originária de estar a si-mesmo”. E afirma:

o tempo concebido como “instantes” sucessivos, sincronizados e separados entre si, percorridos por um “eu” em movimento infinito que vai de “um instante” ao “instante seguinte”, mas de forma em que cada instante o “eu” se reencontra consigo mesmo, é um tempo sincrônico, é um mesmo tempo, ou tempo do mesmo, tempo que não liberta o “eu” de seu si-mesmo (COSTA, 2000, p. 90).

A questão da temporalidade humana em Lévinas é colocada de maneira diferente. Ele entende o tempo como uma forma de constituição de ‘saída de si’ para o ‘de modo diferente de si’, com a preocupação de apresentar a temporalidade não mais como horizonte ontológico do ser, nem como sujeito isolado, nem como sincronia de instantes. Mas, ao contrário, o apresenta ‘para além do ser’, com a relação Eu com o Outro e como diacronia. E, portanto, “o tempo, ao contrário, significaria, em sua diacronia, uma relação que não compromete a alteridade do outro (...) o tempo não é o fato de um sujeito isolado e sozinho, mas é a própria relação do sujeito com o outro” (LÉVINAS, 1947/1997, p. 8, 77).

Enquanto se concebe que os instantes atuais e os seguintes acontecem sincronicamente fora do Eu, e que este Eu resvala sobre os instantes nos modos presente, passado e futuro:

“pensamos que, no instante seguinte, o eu não entra idêntico e incólume – simples avatar – para fazer uma nova experiência, cuja novidade não o liberta de sua prisão em si mesmo” (LÉVINAS, 1947/1997, p. 157).

Neste sentido, a alteridade do tempo presente é resultado de outro tempo diacronicamente situado. Assim, “a existência poderá ser diferente: um eu diferente face-a-face com o Outro-diferente” (COSTA, 2000, p. 93).

No intuito de estabelecer novos tipos de relações entre os seres humanos, diferente da filosofia tradicional da guerra e daquela centrada no Eu, Lévinas apresenta um ponto inicial sobre a filosofia da alteridade na qual o Outro está no centro do Eu; é a sua filosofia do rosto. Segundo este autor, “outrem é rosto; mas outrem, igualmente, fala-me e eu falo-lhe. Será que o discurso humano não é também uma maneira de romper com o que chama de ‘totalidade’? – Certamente. Rosto e discurso estão ligados” (LÉVINAS, 1982, p. 79). Neste sentido, o rosto, em Lévinas, desperta o Eu para a exterioridade, sai da sua interioridade, do seu egocentrismo e inicia a ordem ética, respeita a alteridade do Outro, torna-se responsável pelo Outro, pois o homem se define pelo olhar, sem o qual, segundo o autor, seria uma pessoa sem humanidade. Para Lévinas o fato de inverter o *em si* em prioridade ao *para-outro*, produz o que ele chama de encontro do rosto de Outrem. E nesse contato com o rosto do Outro há, ao mesmo tempo, um convite e um desafio: ouvir o Outro é abrir mão do seu próprio querer. É um Eu em direção e atenção ao Outro e não sem si mesmo e, por isso, sua proposição acerca da alteridade é defendida pela imagem do Outro e não do Eu, sua defesa é pelo Outro. Tanto que uma de suas obras é intitulada: humanismo do outro homem. Em suma, o pensamento de Lévinas ao falar de alteridade é falar de si, voltar-se para a ética do diálogo, para falar do Outro. Na defesa da alteridade do Outro, o autor diferencia a visão do diálogo: “a relação entre os seres separados não os totaliza (LÉVINAS, 1982, p. 275).

As contribuições de Lévinas nos permitem apreender uma constituição da subjetividade que coloca o sujeito na ótica do Outro e não o contrário pela lógica da redução do Outro ao Mesmo. Ainda no campo da Filosofia, outro autor que nos ajuda a pensar a relação alteridade é Jean Paul Sartre (1999) que se opõe ao pensamento de René Descartes, expoente da filosofia moderna, sobre quem é o Outro, como eu vejo o Outro, o que o Outro é para mim. Para Descartes (1983), o outro é fruto do meu pensamento, justificando sua celebre frase: *eu penso, eu sou*, portanto, todas as coisas que utilizo a razão, que tenho certeza racional, incluindo o Outro, é produto do meu pensamento. Assim, o Outro é concebido pela interioridade do Eu, a forma como este pensa ou tematiza o Outro diz da interioridade do seu ser e, deste modo, é algo que o Eu cria no seu pensamento, como se o Outro fosse o Eu. Ao

exercer o mecanismo da dúvida, Descartes estabelece sua verdade por meio do pensamento dedutivo sobre tudo que se conhece, obtendo a certeza da existência por meio da interioridade do pensamento.

Diferentemente, Sartre apresenta sua proposição opondo-se à filosofia da consciência do cartesianismo, o qual o foco está na interioridade. Em sua clássica frase *o inferno são os outros*, Sartre tem como mote para pensar a relação Eu-Outro a exterioridade, eu sempre sou para o outro. A consciência, em Sartre, acontece no momento em que percebo o Outro, e esta percepção do mundo, a priori, é um movimento para fora e, só então, volta para sua interioridade, para seu ser, ou seja, consiste no ato de sair de si para perceber o Outro, tal como a epígrafe deste capítulo: *é preciso sair da ilha para ver a ilha*.

Pelo exposto, compreendemos que em Descartes (1983) o Outro é uma função do Eu, e toma a consciência como um conceito e, por outro lado, em Sartre, o Eu é uma função do Outro, onde a consciência é objetivada no outro, é descoberta no ato de olhar o outro. Por isso Sartre afirma: “...o outro me olha e, como tal, detém o segredo de meu ser e sabe o que sou; assim, o sentido profundo de meu ser acha-se fora de mim, aprisionado em uma ausência; o outro leva vantagem sobre mim[...]” (SARTRE, 1999, p. 453). Em outra passagem, o autor esclarece:

O outro detém um segredo: o segredo do que sou. Faz-me ser e, por isso mesmo, possui-me, e esta possessão nada mais é que a consciência de meu possuir. E eu, no reconhecimento de minha objetividade, tenho a experiência de que ele detém esta consciência. A título de consciência, o outro é para mim aquele que roubou meu ser e, ao mesmo tempo, aquele que faz com que “haja” um ser, que é o meu (SARTRE, 1999, p. 454-455).

Em suas teses sobre a alteridade o autor apresenta uma situação conflituosa entre o Eu e o Outro, pois, ao mesmo tempo em que o Outro diz quem sou eu, me captura com olhar, ele transforma minha subjetividade em objetividade, ele rouba a essência do meu ser. A despeito disso Sartre afirma:

Tudo o que vale para mim vale para o outro. Enquanto tento livrar-me do domínio do outro, o outro tenta livrar-se do meu; enquanto procuro subjugar o outro, o outro procura me subjugar. Não se trata aqui, de modo algum, de relações unilaterais com um objeto-Em-si, mas sim, de relações recíprocas e moventes. As descrições que se seguem devem ser encaradas, portanto, pela perspectiva do conflito. O conflito é o sentido originário do ser-Para-outro (SARTRE, 1999, p. 454).

Essa relação de conflito apresentada por Sartre nos permite compreender que a relação de alteridade é entendida como um movimento de mão dupla, no qual tudo que vale para o Eu vale para o Outro, numa relação movente, daquilo que sou para o Outro e o que o Outro é para mim.

Diante do exposto, o Outro desempenha um papel fundamental na constituição do Eu. Não é possível passar pelo mundo sem perceber a existência do Outro, sem reconhecer que este Outro pode ser fruto do meu pensamento, como apresenta Descartes; ou aquilo que diz melhor quem sou, como em Sartre; e até mesmo um Eu em direção e atenção ao Outro, como aponta Lévinas. O ponto essencial é, portanto, o reconhecimento da existência do outro. Ignorar a existência do Outro apenas escamoteia, encobre, oculta sua presença, mas no fundo sabe-se que ele existe, nos captura, nos olha, nos objetiva e faz parte do mesmo mundo na qual o Eu está, embora, às vezes, com elementos distintos como a cultura, a história, a sociedade; mas, ele está ali. Não há, portanto, como falar de alteridade sem essa compreensão.

1.4 ALTERIDADE, SUBJETIVIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Do ponto de vista da apreensão do tema da alteridade no campo psicológico, pode-se afirmar que este tema é bastante debatido e se caracteriza como objeto de discussão ao versar sobre a constituição do sujeito. Permeada por distintas orientações teórico-metodológicas, toma-se aqui alguns apontamentos referentes à Lev Semyonovich Vygotsky e Serge Moscovici que são fundamentais para pensar a alteridade como uma dimensão do humano e a relação que o sujeito estabelece com a realidade. O que há de comum nesses autores e suas contribuições que nos permitem apreender os nexos constitutivos do tema?

A Psicologia Histórico-Cultural, aqui representada por Vygotsky, têm suas raízes no materialismo histórico dialético. Tomado como método para constituição da sua perspectiva epistemológica e estudos, seus pressupostos ontológicos apontam para a relevância das questões objetivas, materiais e excludentes na sociedade e a constituição dos sujeitos. Destarte, a Psicologia Histórico-Cultural tem como constructos fundamentais as categorias social, cultural e histórica⁹.

Vygotsky trouxe contribuições revolucionárias para o debate no campo das Ciências Humanas sobre a relação Eu-Outro, sobre a alteridade. Neste sentido, a relação Eu-Outro é o princípio constitutivo do sujeito e, seguindo a perspectiva de Vygotsky, o Outro é fundante do sujeito. Tanto o Eu quanto o Outro externam o singular e o universal, de acordo com os lugares ocupados pelo sujeito e seu modo objetivo de situar-se frente às determinações no mundo. Em Vygotsky, a subjetividade é marcada pela alteridade. O papel do Outro na

⁹ O termo social se refere à condição humana de coletividade; o conceito cultural trata do processo e capacidade específica da espécie humana, que nos diferencia de outras espécies animais. “Estes termos sustentam a ideia central de Vygotsky sobre a concepção ontológica do homem historicamente social e concreto” (ALENCAR; FRANCISCHINI, 2016, p. 17).

constituição do humano é fundamental para pensar quem somos e atribuir sentido diante daquilo que me constitui humano por meio de nossa presença no mundo de modo tão plural.

Apesar de pouco utilizar o termo alteridade em seus escritos, Vygotsky apresenta de maneira densa a constituição do psiquismo humano no contexto das relações sociais. Para o autor, é por meio da atividade humana que a pessoa transforma o contexto social, que também o/a transforma, nesse movimento dialético constitui a si mesmo como sujeito histórico, cultural e social.

Para Vygotsky, a cultura é um traço marcante da especificidade humana. Neste sentido, entender o sentido atribuído à noção de contexto é importante para compreender o sujeito do qual tratamos. Autores com Francischini e Matias (2007) apontam para definições pertinentes: a primeira demarca o espaço e o tempo para pessoas e fronteiras instituídas historicamente; a segunda refere-se aos diferentes grupos que compõem o mesmo contexto e transportam os símbolos da sua identidade social, promovendo, assim, relações e diálogos sociais; a terceira trata da atividade que dá sentido à ação social estabelecida pelo grupo; por fim, a evidência de que o contexto, na concepção de Vygotsky, “não é apenas uma cena, mas um processo de movimento contínuo” (ALENCAR; FRANCISCHINI, 2016, p. 23).

Esse entendimento de movimento contínuo está ancorado na noção de relação dialética, pois estudar o objeto em movimento é uma exigência do método dialético, o que leva Vygotsky a compreender o ser humano a partir da sua situação histórico-cultural-social. Deste modo, a ontologia, ou seja, o estudo do ser na Psicologia Histórico-Cultural estabelece uma forma de interpretar o mundo em seu tempo histórico. Isso significa dizer que a alteridade precisa ser compreendida à luz da história, da sociedade e da cultura de um tempo e lugar social.

Nesta linha de pensamento, outro fator marcante do sujeito da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, é a utilização da linguagem. Esta se apresenta como temática primordial na constituição do sujeito. A relação pensamento e linguagem, de acordo com Vygotsky (2009, p. 149, grifo do autor), revela: “um fato fundamental, indiscutível e decisivo: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende *dos instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança”. Nesse processo, o sujeito passa a construir o próprio conhecimento pela linguagem em interação com o Outro. E, desta forma, ela (a linguagem) desempenha papel fundamental frente àquilo que é humano. Portanto, “o sujeito constitui-se pelo outro por meio da linguagem nos diferentes contextos de significação. Isto é, no processo de interação social” (GÓES, 1991 *apud* ALENCAR; FRANCISCHINI, 2016, p. 33).

Segundo Vygotsky (2009, p. 412), a linguagem:

não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica.

É importante frisar que as funções psicológicas superiores envolvem também: a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem. Assim, “o signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em um meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKY, 2012, p. 146). A utilização dos signos é um instrumento de mediação da atividade humana e a alteridade a base desse encontro. Os signos, dialeticamente, possuem dimensão coletiva e particular. O que significa que, embora constituído coletivamente, os signos são apropriados particularmente anexados às marcas do contexto social do qual se originam.

A partir da perspectiva histórico-cultural, existem vários signos e estes estão presentes nas atividades humanas, sejam elas coletivas ou individuais. O que efetiva um signo é o fato de significar algo para as pessoas, sendo que tal significação é o resultado de um processo de relação entre pessoas em espaços e tempos diferentes. Afinal, “um signo não significa por si só, e tampouco significa o mesmo para pessoas diferentes ou para as mesmas pessoas em contextos e condições diferenciadas” (ZANELLA, 2013, p. 252).

Para Vygotsky, a presença humana no mundo é mediada semioticamente pela linguagem em um processo no qual o que é social se torna singular para o sujeito. Isto se dá pela forma como este sujeito se apropria do mundo por meio de sua representação mental. Estas representações são denominadas de signos. Estes, por sua vez, são internalizados a partir dos eventos do mundo externo. O sistema simbólico, portanto, tem origem social e sua interiorização acontece especificamente entre os seres humanos, num processo de mediação semiótica, sendo a transição daquilo que é exterior ao sujeito para a sua constituição interna, de acordo com Vygotsky. Há neste processo, aquilo que a Psicologia Histórico-Cultural denomina de internalização. Sendo assim, para que se ocorra a internalização, a linguagem é fundamental entre os sujeitos. A partir dela, o sujeito se apropria das atividades externas, das ações sociais, das construções coletivas e as transforma em atividades internas, construções singulares, constituição própria do seu psiquismo, fruto do processo histórico, social e cultural da realidade tecida e entrelaçada.

A questão da alteridade já era debatida nos diferentes campos do conhecimento das ciências humanas e sociais. Na Psicologia, contudo, a temática ganhou destaque após a abordagem das representações sociais, de Moscovici (1978). A relação com o outro pode ser

pensada, em Moscovici, como uma representação social. Sem a pretensão de conciliações ou aproximações, mas de estabelecer diálogos entre teorias diferentes a de Vygotsky e a de Moscovi. A proposta deste diálogo se inscreve na perspectiva de uma discussão aberta, sem pretensões acabadas, mas, sobretudo, como pontapé inicial para um debate complexo inspirado em autores cujas obras causam fascínio e admiração, mas, também, responsabilidade e consciência dos limites e das possibilidades do inconcluso, do inacabado, do aberto, provocando, assim, novas discussões, debates e reflexões acerca da construção do conhecimento e da constituição do sujeito.

O conceito de representação social tem seu expoente em Moscovici. Para o autor, algumas questões centrais marcam o lugar do ser humano no mundo e sua alteridade: como o homem aprende? Como adquire conhecimento? Sendo pistas do autor, ser humano passa a buscar mais respostas na ciência do que nas tradições, as representações são constituídas a partir da popularização da ciência. Para ele, o senso comum também tem uma lógica própria, a sociabilidade é a linha mestra que o organiza. O que organiza o conhecimento científico, segundo ele, é a formalidade.

Aquilo que Moscovici entende por representações sociais tem sua origem e avança a partir da ideia de “representação coletiva” de Émile Durkheim, por volta de 1896/1897, quando este último tenta instituir a especificidade do pensamento social e sua relação com o pensamento individual. Deste modo, Moscovici, interpretando o pensamento de Durkheim, afirma que este entendia a representação individual como um “fenômeno puramente psíquico, irreduzível à atividade cerebral que o permite, também a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem a sociedade” (MOSCOVICI, 1978, p. 25). O que Durkheim queria afirmar é que o primado social se sobrepõe ao individual, ou seja, o conceito de representação coletiva determina ao homem sua condição. Portanto, a ideia de representação coletiva defende um tipo de sociedade na qual a coerência das suas ações é seguida por crenças, saberes, normas e linguagens produzidas por ela mesma, isto é, “devendo ser considerada em referência à sua cultura” (MOSCOVICI, 2003, p. 12). Contudo, Moscovici (2003, p. 12) chama a atenção para o seguinte aspecto: “apesar de termos esta intuição, muito mais frequentemente consideramos as representações coletivas descoladas de seu contexto específico”.

Moscovici retoma os estudos do conceito de representação social em Durkheim e a interroga do ponto de vista de sua dialética. Deste modo, para o autor, à toda representação são atribuídas figuras e expressões socializadas. Assim, “conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações

que nos são ou se nos tornam comuns” (MOSCOVICI, 2003, p. 25). Em outras palavras, Moscovici entende a representação social como um objeto, um feixe de ideias, sejam individuais ou coletivas, que são exteriores. Cada grupo tem uma representação social, cada criança tem uma representação social, existe uma polissemia. A representação social seria, desta forma, produto e processo de uma sociedade pensante, de conversação, de coletividade, que articula consenso, dissenso, do individual e do social.

Do ponto de vista de Moscovici é preciso encarar a representação de um modo ativo. Para este autor, o sujeito não só é determinado pela sociedade, como também, a determina. Age sobre essa sociedade. Não é um sujeito passivo. É um sujeito pensante, ativo, construído socialmente. De acordo com Moscovici (1978, p. 26), a representação se reproduz, “essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras, de que ele se torna doravante solidário”. Neste sentido, a linguagem circunscreve e o arrasta para o movimento das associações, a fim de “impregná-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço, que é simbólico. Por isso, uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

De acordo com Moscovici (1978, p. 28), a “representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas”. Entretanto, segundo o autor, representar algo não é da ordem meramente de desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é mais do que isso: “é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (1978, p. 58), ou seja, “as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostram-nos que, a todo instante, alguma coisa ausente se lhe adiciona e alguma coisa presente se modifica” (MOSCOVICI, 1978, p. 59).

Neste sentido, questiona-se: quando uma representação é social? Ao dizer que uma representação é social é preciso, antes de tudo, comprovar sua substância. Moscovici argumenta que o termo coletivo exprime a ligação entre a cultura e a sociedade, o que significa dizer que a sociedade depende da cultura e, em particular, da tradição religiosa. Então, ele afirma que “as representações não são coletivas porque são únicas. Mesmo nas sociedades mais simples, existem ao menos duas modalidades de representações: uma sagrada e outra profana” (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Mas o que de fato constitui o social em uma determinada representação? Para Moscovici (1978, p. 76) “qualificar uma representação social equivale a optar pela hipótese de

que ela é produzida, engendrada, coletivamente”. Contudo, o importante nessa produção não é saber “quem” produziu, mas, para qualificar uma representação social, segundo o autor, é primordial saber “porque” se produzem, ou seja:

Para se poder apreender o sentido do qualificativo social é preferível enfatizar a *função* a que ele corresponde do que as circunstâncias e as entidades que a reflete. Esta lhe é própria, na medida em que a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais (MOSCOVICI, 1978, p. 76).

E é a essa função específica que Moscovici fala de representação social, pois a considera distinta da função da ciência ou da ideologia, por exemplo. Na ciência, a busca é pelo controle da natureza e objetiva relatar a verdade sobre ela; Já a ideologia, preocupa-se em propiciar um sistema geral de metas ou justificar as ações humanas. Para Moscovici, ambas apresentam condutas e comunicações adequadas, porém, para fazê-lo, elas sofrem modificações em consonância com as estruturas representativas.

O conceito de representação social diz respeito às concepções que o indivíduo ou uma sociedade tem sobre determinado assunto. Ela está presente tanto nos comportamentos individuais quanto nas relações sociais que o sujeito estabelece. A postura epistemológica apresentada por Moscovici é fundamental para percebermos o mundo tal como o conhecemos hoje, pois este é um mundo construído pelos indivíduos por meio das operações psicológicas.

Para Osti e Silveira (2003, p. 49), ao fazer da representação social “uma ponte entre o mundo individual e o mundo social e ao associá-la à perspectiva de uma sociedade em transformação isso implica em não mais compreender a tradição e uma vida social já feita, mas sim a inovação e uma vida social em via de se fazer”. A representação não é, assim, uma realidade concreta, é uma tradução da realidade, como afirma Pesavento (2006, p. 46): “a cultura é uma tradução do mundo em significados, não é o reflexo da realidade”. Logo, as tradições que a pessoa faz individualmente refletem as tradições de determinado grupo cultural. Neste sentido, a presença das culturas é atribuída às representações, visto que na elaboração das ideias e na tradução da práxis social, os sujeitos elaboram sua compreensão sobre o meio no qual está inserido. A respeito disso, Pesavento afirma que a “ação humana de re-apresentar o mundo - pela linguagem e pela forma, e também pela encenação do gesto ou do som -, a representação dá a ver e remete a uma ausência. É, em síntese, ‘estar no lugar de’ [...] de ser e não ser a coisa representada” (2006, p. 49). Esse fator possibilita aos membros de cada sociedade estabelecer a relação entre o estranhamento e a aproximação no tocante às diferentes culturas.

Pelo exposto, infere-se que Moscovici e Vygotsky apresentam proposições semelhantes em relação à constituição do sujeito ao apontarem o fator sociocultural como fundamental na formação do sujeito. A cultura, nessas acepções teóricas, constitui-se como lugar simbólico passível de reconstruções e a partir de um movimento dialético. Dito de outra forma, a interação simbólica com o universo social torna possível a construção do real. Em ambas as abordagens teóricas, o sujeito em sua constituição cultural e subjetiva, é processo, uma vez que este é constituído no movimento entre a experiência interna e a experiência social, sendo tais experiências interdependentes. Deste modo, para que haja efetiva compreensão dos signos e das representações é imprescindível a interação do sujeito com outras pessoas e com os conteúdos semióticos.

O diálogo com orientações teórico-metodológicas diferentes é interessante para pensar a proposta de Vygotsky ao destacar que cada pessoa “é um agregado de relações sociais encarnado num indivíduo” (2000, p. 33).

Isso significa que a relação que estabelecemos com o outro e com a realidade é baseada no contexto cultural, nos valores e na história de vida de acordo com o momento social e histórico que o indivíduo experiencia e, em decorrência disso, atribui seus significados.

Tal como aponta Arruda (1998), pensar o ser humano pela via da alteridade significa compreender que as representações desta categoria não servem somente à integração do Outro como estranho, mas também, às possibilidades de transformação do Eu, daquilo que nos é familiar. E é nesse movimento de recusa e reconhecimento na arena Eu-Outro que podemos exercer a alteridade, sob o olhar da Psicologia.

1.5. ALTERIDADE, IDENTIDADE E DIFERENÇA

Uma das formas de se tratar da alteridade é apreendê-la no campo antropológico. A noção de alteridade para a antropologia é pensada como um lugar ontológico dado, onde nós e os outros não ocupam lugares fixos, mas posições distintas no interior das relações como sujeito e objeto, natureza e cultura.

Para a antropologia a questão da diferença, do outro e de si é tratada como ciência, e, como tal, se preocupa em avaliar as diferenças e indicar ações sobre a sociedade. Para tal, busca-se compreender o tema a partir da figura de linguagem de “uma imagem no espelho”. A Antropologia se estrutura sobre a cultura e tenta explicar a alteridade a partir daquilo que ela expressa: o sentir, o ser e o pensar humanos. Deste modo, tal como aponta Gusmão (1999), o

tripé linguagem, cultura e alteridade são, ao mesmo tempo, complementares e conflitivos no centro de um debate sobre a criança e a infância, que traz consigo marcas sociais e étnicas.

A imagem do outro como diferente, como uma imagem que nos olha, revela muitas linguagens presentes no social por meio da cultura e da alteridade, entretanto, apesar disso, são ocultadas pelo olhar etnocêntrico. Para Rocha (1994, p. 8), etnocentrismo é “uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos por meio dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência”. E acrescenta: “no plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc.” (ROCHA, 1994, p. 8). O Eu na visão ocidental é visto de forma privilegiada de ser, portanto, uma visão etnocêntrica de mundo.

Neste sentido, é primordial, nesta compreensão do outro como diferente, entender que o outro não sou eu e eu não sou o outro, há ocupação de lugares e posições diferentes no movimento de constituição do humano. Por isso que, tratar da alteridade numa sociedade que tem a si própria como modelo de humanidade, que adota como padrão o homem branco, civilizado, adulto, não é uma tarefa fácil. Neste tipo de sociedade, como aponta Gusmão (1999), o negro, o indígena, a criança, são percebidos como sujeitos em fase de constituição, sem reflexo, sem espelho. Portanto, “o desafio da alteridade é, assim, mais contundente do que no passado, em que a imposição pela força era suficiente para definir hierarquias e papéis, subjugando em nome de princípios científicos, morais e religiosos” (GUSMÃO, 1999, p. 45).

Para reafirmar isso, Brostolin e Cruz (2011, p. 159) afirmam que “nossa sociedade é fruto da visão etnocêntrica, na qual uma cultura é tida como superior e as outras culturas como inferiores, sendo julgadas e explicadas como inadequadas”. Esta visão etnocêntrica, contudo, não está relacionada apenas à cultura, mas também nas relações de poder, nas posições sociais, constituindo uma relação de estigmatizados e estigmatizadores, de dominados e dominantes. Podemos pensar que “a cultura estabelece a fronteira entre os grupos étnicos a partir das marcas de diferenças, originando as identidades que são estabelecidas por aspectos flexíveis e dinâmicos” (BROSTOLIN; CRUZ, 2011, p. 160).

Frente a esse debate é interessante a reflexão a respeito dos modos como a sociedade contemporânea, baseada em seus sistemas democráticos, administra as diferenças entre os cidadãos de direitos iguais. Perante a lei todos são iguais. Não se pode negar as conquistas legais a nenhum grupo ou sociedade por possuírem culturas diferentes do modelo europeu, do branco, do cristão. No passado, o indígena era visto pela sociedade constituída a partir dos moldes ‘civilizados’ da Europa, como ser longínquo, desprovido de cultura, não humanos,

sem lugar, cativo da sua condição étnica, estranho. Hoje, vivencia uma realidade um pouco diferente. O que antes era estranho tornou-se familiar, próximo, portador de cultura, porém não necessariamente é nosso semelhante. A sociedade contemporânea, dita democrática, embora assegure direitos sociais e políticos a todos, sem distinção, é uma sociedade profundamente marcada por relações de poder, sendo a diferença um fator suficiente para constituição de hierarquias e desigualdades entre os sujeitos sociais que, em tese, são seres iguais.

O diferente, o Outro, apenas por essa condição, aparece como ameaça, risco, perigo diante de uma cultura estabelecida. Esse é, ao nosso ver, o grande desafio da alteridade. O olhar que lançamos ao Outro a partir do nosso Eu é uma visão etnocêntrica, que toma a própria cultura como superior e pronta. E, na verdade, por se tratar de um país diverso étnica, religiosa e culturalmente, deveria ser marcado pela valorização dessa riqueza que chama diversidade, pela exaltação das culturas distintas, dos costumes alheios, das práticas, religiões e línguas peculiares àqueles que são diferentes, que fazem parte de outra cultura, de outras formas de viver, ver e pensar o mundo.

Gusmão (1999, p. 46) traz um questionamento pertinente à essa discussão: “na contemporaneidade, dado o intenso trânsito de indivíduos, de grupos no interior de uma mesma sociedade ou entre sociedades diferentes, será possível falar de cultura própria, costumes próprios, identidade própria?”. E mais: “quais as marcas e pertencimentos de uma cultura diante do contato entre grupos, povos e sociedade?” (GUSMÃO, 1999, p. 46).

Em se tratando de marcas e pertencimentos culturais, que lugar ocupa os povos indígenas no tema da alteridade? Começemos a tratar o tema a partir da apreensão que constitui esse debate no campo do que é mito e representação social e antropológica sobre o assunto.

Se tomarmos como princípio que a alteridade se coloca na relação com o outro por meio da atividade humana, podemos pensar, a título de exemplificação, o mito de origem da etnia Karajá¹⁰. Este mito possui significação específica para os indígenas, entretanto, é desprovido de sentido para os indivíduos não indígenas. Para os Iny Karajá, um dos mitos mais fortes, se assim podemos dizer, é o Rio Araguaia, chamado pelo grupo de Berohoky, que significa “grande rio”. Vejamos: as aldeias se distribuem espacialmente de acordo com o percurso do Rio Araguaia e de seus afluentes que irrigam toda a Ilha do Bananal/TO, tamanha é a simbologia representada pelo rio. É no Rio Araguaia que os Karajá encontram boa parte da

¹⁰ A composição do texto referente à mitologia indígena é uma atualização revisada de parte da minha dissertação de mestrado.

sua alimentação, além de ser a sua principal referência espacial, local onde se encontram as aldeias que compõem a etnia Karajá. Diz o mito de origem:

Os Ynã viviam em uma aldeia lá no fundo do rio. Lá não havia morte. Certa vez um homem saiu à procura de mel para a sua esposa grávida. Lá, o mel dava nos cupins de cerrado. Andou, andou, virou aqui, virou acolá, até que viu uma claridade. Foi em direção a ela, atravessou por um buraco e chegou a um lugar desconhecido. Olhou a sua volta, examinou o lugar, olhou para cima e viu as abelhas no oco de uma árvore. Tirou o mel e voltou para a aldeia. Na casa de Aruanã, ele contou o que viu, mas ninguém acreditou nele, a princípio. Depois, ele acabou convencendo o pessoal a ir até lá. Quando vislumbraram o novo espaço, todos ficaram encantados. Tanto que resolveram ir morar nesse novo lugar. Quando estavam mudando-se, koboi, devido ao grande tamanho da sua barriga, não conseguiu passar pelo buraco. “É, pessoal. Eu não consigo passar, não. Vocês, podem seguir, eu vou ficar”. Quem ficou no mundo de baixo foi a família de Koboi. Mas o Hyri (xamã). Alertou os que se mudaram. “É pessoal, é muito bonito, mas tem um problema: aqui tem morte”, apontando para o tronco de árvore seco. “Estão vendo? Está morto! Aqui vocês vão morrer também”. Foi assim que os Ynã saíram para o mundo de fora (NUNES, 2012, p. 4)¹¹.

Ainda a respeito deste mito, Leitão (1997, p. 19) afirma que, devido à grande quantidade de pessoas que saíram das águas, começou a haver desentendimentos. Diante disso, combinaram que “cada grupo iria procurar no ‘mundo encontrado’ um lugar para viver” e, assim, as aldeias se espalharam por toda a região, conforme expressa Maluaré Karajá sobre a disposição das aldeias no percurso do rio:

(...) Primeiro um grupo escolheu Santa Terezinha. Outro, achou o (...) no Tapiraguaia, pra lá do Tapirapé. Vêm subindo... O outro achou a Barra do Tapirapé e fizeram aldeia lá. E vêm subindo, achou Jatobá. Fundaram aldeia lá. É abaixo de Luciara umas cinco léguas. Outro grupo vem procurando lugar até que encontraram Luciara. Depois de Luciara vêm escolher Fontoura. Ficou um grupo lá (...) (MALUARÉ *apud* LEITÃO, 1997, p. 19).

O Rio Araguaia, assim, se constitui como principal eixo de canalização entre o grupo e o mundo real. Neste sentido, o mito de origem dos povos Karajá corrobora o pensamento de Pierre Clastres (2004, p. 71), ao abordar a relação do mito com o tempo. O autor ressalta que tudo acontece “num tempo em que se desenrolam os acontecimentos narrados pelos mitos: tempo primordial em que ocorrem os diversos momentos da fundação da cultura e da instituição da sociedade”.

Sendo uma ação do senso comum, os signos atribuídos ao mito de origem do povo Inã Karajá, por exemplo, contribuem para compreensão do que já se denominou de representação social. Este mito é constituído coletivamente por esta etnia, embora, seja apropriado particularmente e anexado às características do contexto social permeado no interior da aldeia,

¹¹ Esta é a versão dada por Eduardo Nunes (2012). Existem outras versões publicadas a respeito desse mito. Para tanto, ver: Rodrigues (2008, p. 77), Pimentel da Silva e Rocha (2006, p. 102-8) e Leitão (1997, p. 17-9).

onde se originou tal mito. Dito de outra forma, a representação social do mito de origem simboliza situações que os tornam comuns.

No âmbito da etnia é interessante pensar como cada uma dessas posições carrega consigo suas próprias dialéticas internas, suas identidades, sua história, no qual a busca por uma unidade e homogeneidade no interior das culturas constitui um dos passos mais difíceis para realização de pesquisas.

As teorias sobre cultura e sociedade são eixos apropriados para discussão sobre questões indígenas, visto que a teorização é entorno do indivíduo e a relação estabelecida com o Outro, uma relação intercultural na qual influenciam e são influenciados pelos meios permeados. Assim, há o entendimento que o indivíduo indígena ao se apropriar do universo fora da aldeia é atingido pela lógica que permeia a sociedade diferente da sua, ocorrendo um movimento na relação entre o Eu e o Outro, posição que pode ser alterada pelo ponto de vista, pelo ângulo ocupado por seus indivíduos. Daí o reconhecimento do ser humano como sujeito sócio-histórico.

Como este trabalho de pesquisa transcorre o caminho da etnologia, constituída, por excelência, campo do saber que trata dos povos indígenas, devemos esclarecer que a categoria *índio* é uma expressão criada pelos homens brancos para designar os povos indígenas, desconsiderando suas especificidades étnicas e culturais. Não existe o índio e não índio. O que existe, na verdade, são povos indígenas diferentes etnicamente, fato que precisa ser considerado ao tratar de questões relativas a essa população, que se constitui culturalmente distinta. De acordo com Gusmão (1999), a sociedade nacional os trata como *índios* colocando todos no mesmo grupo, desrespeitando, assim, a singularidade étnica, cultural e cosmológica de cada grupo.

Se referindo à expressão *índio*, é termo é, hoje, assumido pelos próprios indígenas, não porque eles negam suas identidades específicas, mas como estratégia política para se relacionar com sociedade civil e, sobretudo, com a governamental que traça a política indigenista para os indígenas, então, eles precisam existir como aquilo que, de fato, são: Karajá, Xavante, Guarani, Ticuna, Tapuio, Bororo etc. E a negação dessa diversidade étnica desconsidera sua história, suas marcas próprias, suas visões de mundo, aquilo que de mais interior existe em cada indivíduo. Logo, ao se referir aos povos indígenas é importante dizer qual seu grupo de pertença, seu lugar de fala, sua simbologia, sua cosmologia, considerando essa diversidade étnica existente.

Para mencionar a alteridade nesta pesquisa, contudo, nos referimos ao Eu indígena e ao Outro não indígena e vice-versa, trazendo a relação entre a sociedade nacional e os povos

indígenas, e, mais especificamente, direcionando o olhar para as crianças indígenas, sujeitos desta pesquisa.

Margareth Mead cita um poema de Stevenson (MEAD; METRAUX, 1982, p. 277) para demonstrar o conteúdo trabalhado nas escolas americanas no final do século XIX. Diz o poema:

Indiozinho, sioux ou crow,
Pequeno esquimó,
Pequeno turco ou japonês,
Vocês queriam ser eu?

O poema, além de desconsiderar a existência das diferentes etnias indígenas ao chamá-los de sioux ou crow, ignora suas marcas próprias, seus sentidos e significados particulares e apresenta um modelo de identidade a ser imitado. De igual maneira, chamá-los de esquimó, termo dado pelo dominador, os retira do campo da significação, pois tal com turco ou japonês, esquimó nada significa para o grupo étnico. A pergunta no último verso sugere que o indígena renuncie o que é, o que lhe constitui como humano, que forma sua subjetividade para adotar a identidade do Eu que, neste caso, aparece como uma forma privilegiada de ser. Isso sugere que nem todos são iguais, como prevê a legislação brasileira, mas que há uns melhores que outros, em termos culturais. Lembro que o poema é americano, porém bastante pertinente para o Brasil, país que sempre marginalizou os povos indígenas, os quais, ainda hoje, precisam constantemente se reafirmar étnica e culturalmente.

Para tratar da construção da pessoa nas sociedades indígenas, remeto à questão da corporalidade entre essa população, uma vez que a maioria das comunidades indígenas reflete sobre corporalidade ao ordenar suas cosmologias. Para os autores Segger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979, p. 2), que tratam da construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras, “este privilégio da corporalidade se dá dentro de uma preocupação mais ampla: a definição e construção da pessoa pela sociedade”. Portanto, podemos pensar o corpo como um sistema complexo de constituição da pessoa e que, para além da produção física do indivíduo, existe a produção social de pessoas e, ao compreender o lugar do corpo, inicia-se um debate sobre os elementos de constituição do humano.

Nas comunidades indígenas o indivíduo é tomado pelo seu lado coletivo, sua completude acontece na relação com a realidade social. A noção básica de pessoa tem ênfase na sua condição social. Mas, como aponta Seeger, Da Mata e Viveiros de Castro (1979), embora não haja sociedade sem indivíduos, nem todos se apropriam igualmente desta realidade. Numa concepção antropológica, a noção de pessoa se relaciona com sua forma

simbólica de existência, por isso que “tomar a noção de pessoa como uma categoria é tomá-la como instrumento de organização da experiência social, como construção coletiva que dá significado ao vivido não pode simplesmente derivá-la, por dedução ou determinação de instâncias mais reais da *práxis*”.

A noção de pessoa na comunidade indígena, seguindo as proposições de Seeger, Da Mata e Viveiros de Castro (1979), é uma reflexão sobre o papel do corpo como objeto de significação social. Para estes autores, o corpo não é apenas um suporte de identidades e papéis sociais, mas um “instrumento, atividade, que articula significações sociais e cosmológicas: o corpo é uma matriz de símbolos e um objeto de pensamento”, como uma espécie de comunicação do corpo com o mundo (SEEGER; DA MATA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979, p. 11).

Entretanto, o lugar da corporalidade é infletido pelas diferenças entre os grupos étnicos, seja do ponto de vista ecológico, cosmológico, de organização social, embora haja uma base comum entre essas sociedades: justamente a ênfase na corporalidade. As sociedades Jê, Xinguana e Tukano, por exemplo, apesar de diferentes entre si, neste complexo, possuem o mesmo princípio básico: “uma ordenação da vida social a partir de uma linguagem do corpo (que, em muitas delas, se desdobra em uma linguagem do espaço)” (SEEGER; DA MATA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979, p. 12).

Este recorte sobre simbolismo corporal como linguagem e constituição da pessoa permite, entre outras, a possibilidade de olhar os povos indígenas com cortes etnocêntricos. A corporalidade como idioma local possibilita perceber essas sociedades em sua essência macro, o que as tornam diferentes entre si e em que se assemelham. O corpo, desta forma, ocupa lugar básico na convergência entre os diferentes grupos indígenas, embora, cada sociedade o utilize de formas distintas e com simbologia, cosmologia, religião em diferentes instâncias sociais. Para exemplificar, tratando da cultura corporal indígena que engloba diferentes concepções a partir do contexto de cada sociedade, para os povos indígenas diz do sobrenatural, do social ou corporal. Para os não indígenas pode ser visto como ritual, trabalho, esporte, respectivamente. Ao realizar essas traduções está se “reduzindo a totalidade de seus significados e os deslocamentos para algumas de nossas próprias classificações” (TASSINARI, 2014, p. 168). O desafio de traduzir práticas corporais indígenas a partir do olhar do Eu não dá conta das dimensões plenas dessas práticas. Portanto, pensar a noção de pessoa sob o olhar da Antropologia é repensar o modo como os próprios povos indígenas os veem diante das sociedades, sejam elas indígenas ou não. Isto é, o olhar sobre si lança pistas sobre a forma como devemos os distinguir, trata da alteridade.

Outro ponto de vista sobre a alteridade indígena pode ser retratado por Carneiro da Cunha (1979) com o entendimento da noção de pessoa e sobre aquilo que constitui a individualidade do ser humano, categoria histórica e cultural. Carneiro da Cunha é antropóloga e trata da construção da pessoa nas sociedades indígenas no Brasil em pesquisas com essa população. A autora, em seus estudos sobre os Krahó, descreve a noção de pessoa ligando às instituições de amizade formal e de companheirismo, entre os próprios Krahó. A amizade formal no contexto dessa sociedade diz respeito ao outro, ao estranho e, assim entendido, “o amigo formal pode assim gracejar e insultar suas vítimas na medida em que ele é um estranho, e isto em mais de uma dimensão. E ao insultar, ele ao mesmo tempo reafirma sua estranheza e a inversão que seu gracejo implica” (CARNEIRO DA CUNHA, 1979, p. 34). A fim de elucidar esse entendimento sobre a alteridade indígena a autora acrescenta: “em seu duplo aspecto de evitação e parceria jocosa, o amigo formal teria portanto esse caráter que me parece defini-lo, o de negar, o de inverter, o de contradizer, o de ser *antônimo*” (CARNEIRO DA CUNHA, 1979, p. 34). O amigo formal, neste sentido, é, por excelência, o estranho, o não parente.

O que se entende por amigo formal na lógica Krahó, pode ser visto no exemplo de Carneiro da Cunha (1979, p. 32): “uma mulher mudou-se de uma aldeia para outra e iniciou uma relação descontraída com uma mulher da nova aldeia. Veio depois a saber que o nome de ambas era ligado por amizade formal, mas não foi possível reatar a relação de distância que havia sido infringida”. Desta forma, a distância não é apenas um atributo do amigo formal, mas, também, a sua essência.

Neste sentido, na perspectiva cultural da comunidade Krahó, o amigo formal trata da relação entre os pares diferentes numa mesma comunidade indígena. O entendimento de companheirismo, entretanto, trata da relação entre os pares iguais. Diferente dos amigos formais, os companheiros (*ikhuonõ*, na expressão Krahó) são parceiros de todas as horas e de todas as atividades. Existe entre esses uma liberdade nas falas e, de certa forma, uma camaradagem descontraída. Numa análise lexicológica¹², o termo está ligado à noção de *semelhança* ou *simultaneidade*.

A fim de esclarecer a diferença entre amigo formal e companheiro, remeto ao seguinte rito, citado por Carneiro da Cunha (1979): de costas um para o outro, mergulham no ribeirão em direção opostas, em seguida emergem e se encaram. Após esse rito, os iniciandos participantes podem estabelecer relações de amizade formal. Na contramão, para estabelecer

¹² Lexiologia é o estudo das palavras, sons, formas. É a análise da raiz comum nas palavras.

relação de companheirismo os participantes “mergulham juntos, abraçados e na mesma direção” (NIMUENDAJU, 1946 *apud* CARNEIRO DA CUNHA, 1979, p. 35). Assim sendo, nos ritos da etnia Krahó, o nadar em direções opostas diz daquele que é o amigo formal e nadar na mesma direção se refere ao companheirismo, portanto, “tal como o amigo formal corresponde ao radicalmente oposto, à alteridade por excelência, o companheiro corresponde à semelhança, à simultaneidade, à gemeleidade” (NIMUENDAJU, 1946 *apud* CARNEIRO DA CUNHA, 1979, p. 36).

Segundo Carneiro da Cunha (1979), não há apenas funções de coesão social. Isso seria dizer que os grupos para serem coesos, deveriam ser, a priori, estranhos: “ora, se algo fica patente é que essa estranheza é arbitrariamente edificada para se colocar a noção de alteridade, e que a semelhança parece ser codificada muito além da camaradagem que manifesta” (CARNEIRO DA CUNHA, 1979, p. 36). De acordo com a autora, a amizade formal e o companheirismo têm a ver com a noção de pessoa. Para os indígenas Krahó, os companheiros se espelham, refletindo, portanto, “o que o outro tem de singular no plano biológico, ritual e [...] político” (CARNEIRO DA CUNHA, 1979, p. 37). E assim define: “o companheiro é a ação ou a função simultânea, aquele que me espelha em minhas obras e no qual eu me reconheço e me assumo enquanto homem agindo”. E a “amizade formal, jogando com a alteridade, instaura uma dialética, um princípio dinâmico que fundam a pessoa como ser de autonomia” (CARNEIRO DA CUNHA, 1979, p. 37). Em suma, o amigo formal é o estranho, o outro, alguém que lhe é exterior, “como um jogo de espelho que lhe devolve o seu contrário”, sendo, por excelência, alguém que nega, inverte o seu parceiro.

Esses apontamentos acerca da alteridade, tanto da corporalidade, quanto do amigo formal e companheirismo na lógica dos povos indígenas, serve para reflexão acerca das particularidades existentes entre cada etnia. No contexto do universo indígena, ao tratar da alteridade, por exemplo, não se pode descrevê-la numa conjuntura geral, desconsiderando o que cada grupo entende por este conceito. A relação não é a mesma dentro das diferentes comunidades. Cada grupo étnico tem sua maneira específica de construção da identidade pessoal e social, provido de uma dinâmica própria. Portanto, para tratar da alteridade a partir dos povos indígenas é imprescindível apreender a lógica simbólica que caracteriza cada sociedade para não incorrer em mencioná-los como um único grupo homogêneo.

A identidade indígena, portanto, se constitui a partir do seu grupo de pertença, da sua tradição, do seu Eu em tensão com sociedade diferente, com a tradução, com o Outro, sendo sua identidade construída em meio às relações de poder, de inclusão e de exclusão. Essa habilidade de constituir-se enquanto sujeitos históricos e sociais por meio da re-significação

de suas realidades e da adaptação às novas condições de vida, mantêm vivas suas identidades, tal como afirma Cohn (2001, p. 41): “a continuidade das culturas indígenas consiste nos modos específicos pelas quais elas se transformam”.

1.6 CONHECENDO AS CRIANÇAS SUJEITOS DA PESQUISA

Toda a discussão em torno da sociologia da infância, com apontamentos teóricos que tratam da infância e dos estudos da criança como centro de análise, é devido à intenção em, a partir destas proposições, relacioná-las às infâncias e crianças indígenas na constituição da alteridade em suas culturas infantis.

As (05) cinco crianças Iny Karajá sujeitos desta pesquisa têm vivências cotidianas diferentes entre si e contribuem com elementos importantes para apreendermos aquilo que há de *singular na infância indígena* dessa etnia. Isso pode ser observado ao longo dos capítulos I, II e III. Já ao final do trabalho, no capítulo IV, será observada *a particularidade de vida e cultura infantil* de apenas (02) duas dessas crianças no contexto da escola. São duas crianças que, no conjunto das observações e dados da pesquisa, chamaram atenção por terem elementos comuns e diversos entre elas.

Naril, filha de pai não indígena, sempre morou na cidade. Sua rotina é basicamente brincar com a filha da vizinha no período matutino e frequentar a escola no período vespertino. As brincadeiras com a vizinha giram em torno da produção de *slime*¹³, de fazer bolo de aniversário com terra, brincar de casinha, de boneca.



Figura 4: Naril brincando com a vizinha
Fonte: Filmagem feita em 24 de setembro de 2019.

Estel, filha de pai e mãe indígena, mora na aldeia e na cidade. Seus pais têm preferência pela escola urbana porque querem que a filha aprenda falar e ler bem o português

¹³ *Slime* é uma espécie de massa de modelar, também conhecido como amoeba. Feito basicamente com cola, bicarbonato e detergente.

para um melhor relacionamento com os não indígenas. Numa conversa informal, seu pai me disse que se arrepiou quando ouviu a filha dizer, pela primeira vez, uma frase completa em português, se sentiu orgulhoso da filha e disse: *estamos no caminho certo!* Esse posicionamento do pai de Estel nos fez dimensionar a importância que tem para esta população indígena o contato com os *torí*, quando a criança fala o português adquire *status* dentro da comunidade, se diferencia de forma positiva daqueles que não falam. Nas aldeias existem escolas indígenas, nelas atuam professores não indígenas nas disciplinas de português e matemática, mesmo assim, alguns pais, por motivos particulares, optam pela escola urbana, principalmente aqueles que têm condições de manterem seus filhos nessas escolas, uma vez que o gasto com combustível é alto.

Assim, Estel passa mais tempo na cidade do que na aldeia, sendo suas brincadeiras divididas entre o brincar Inỹ e o brincar *torí*.

Quando está na aldeia, brinca com as demais crianças indígenas de boneca, de tomar banho no rio, de fazer comidinha com folhas das árvores. Estel, por ser criança, ainda não aprendeu o ofício de fazer a boneca, possui boneca de cerâmica e outras bonecas industrializadas, brinca com as duas, mas tem preferência pela boneca da cultura ocidental. Durante a pesquisa de campo, conversando com uma mulher indígena (mãe de Iwra)¹⁴ a respeito da boneca, ela me disse que, hoje em dia, as meninas não brincam mais com essa boneca, geralmente, as mais velhas fazem mais para vender. E não tem a ver com o fato de morar na aldeia ou na cidade, o desuso da boneca Karajá como objeto do brincar permeia tanto as crianças nascidas e criadas na cidade quanto àquelas moradoras da aldeia.



Figura 5: Estel na casa que mora na cidade com o irmão e uma criança não indígena
Fonte: Foto de Suelene Santos, em 10 de outubro de 2019.

¹⁴ A mãe de Estel fala pouco porque não compreende bem o português. Por esse motivo conversei mais com a mãe de Iwra sobre a cultura Inỹ Karajá.



Figura 6: Estel na sala de aula

Fonte: Foto de Suelene Santos, em 05/08/2019

Nando, filho de mãe não indígena, é uma criança que nunca morou nem esteve na aldeia. Suas vivências aconteceram somente na cidade, suas brincadeiras são aquelas mostradas pela televisão e reiteradas na escola. Nando é uma criança que tem pouco contato com outras crianças fora da escola, mora somente com o pai e não sai de casa para brincar com vizinhos ou parentes. No período matutino, fica em casa, sozinho, vendo televisão. À tarde vai para escola, espaço no qual ele tem amigos. A figura feminina que Nando tem como referência é a irmã mais velha, casada, que raramente vai à casa do pai. Em geral, o contato dele fora da escola é apenas com o pai. Nando não tem traços indígenas, tem olhos claros, cor da pele diferente dos demais indígenas, cabelos ondulados e castanhos, pela aparência física poucos sabem que ele é indígena. No intervalo da aula, ele gosta muito de gritar e correr. Às vezes faz isso até sozinho, corre e grita sozinho no corredor da escola. É interativo, brinca com crianças de todas as turmas, meninos e meninas, gosta de interagir e divertir.



Figura 7: Nando na sala de aula

Fonte: Foto de Suelene Santos, em 24 de agosto de 2019.

Iwra, filho de pai e mãe Inỹ Karajá, mora na aldeia e estuda na cidade. Ele participa das brincadeiras da sua comunidade, se envolve com adultos e crianças. Os mais velhos dizem que, antigamente, os meninos brincavam separados das meninas, era proibido brincarem juntos. Hoje, é diferente. Existem brincadeiras que podem brincar meninos e meninas. Em uma das brincadeiras na aldeia, os mais velhos, tios, primos, levam Iwra para um lago que está secando, os mais velhos batem um galho na água para matar os peixes, é um galho que solta uma espécie de veneno e os meninos lançam a flecha para acertar um peixe, aquele que acertar o maior peixe vence a brincadeira. É uma brincadeira que participa apenas os meninos. Na brincadeira que reitera a festa de Aruanã brincam meninos e meninas juntos. Iwra brinca com suas primas. Ele canta, com a palha de buriti igual Aruanã, as meninas usam adornos, enfeites e dançam. É uma brincadeira que reproduz a cultura Inỹ Karajá pelos olhos das crianças. Como Iwra é o único menino da sua casa, ele brinca de Aruanã quando está na casa do pai que tem mais crianças. Brincam também de pega-pega, esconde-esconde, com flechas. A brincadeira com flecha exige força e pontaria da criança Inỹ para acertar o alvo mais longe.



Figura 8: Iwra na sala fazendo tarefa ao lado da professora
Fonte: Foto de Suelene Santos, em 12 de agosto de 2019.



Figura 9: Na sala de aula, sorrindo com os olhos.
Fonte: Foto de Suelene Santos, em 6 de agosto de 2019.

Ainda sobre as crianças sujeitos da pesquisa, **Mik** é filho de pai e mãe Inỹ Karajá. Morou na aldeia por um tempo, atualmente mora na cidade com seus pais, mas continua mantendo contato com a cultura do seu povo. O pai faz questão de transmitir a cultura para seu filho porque acredita que este é o caminho para perpetuar os saberes culturais Inỹ Karajá. As brincadeiras de Mik na cidade são divididas entre aquelas que vivencia na aldeia e as que aprendeu com os amigos *torí*. Como andar de bicicleta faz parte da cultura ocidental, ele quer levá-la para aldeia. Imitar o som dos animais em cima do pé de caju, ele trouxe da aldeia para o contexto da cidade. Assim, Mik é uma criança que participa das brincadeiras Inỹ Karajá e das brincadeiras das crianças não indígenas.



Figura 10: Mik em casa vendo televisão.
Fonte: Foto de Suelene Santos, em 24 de setembro de 2019.

Assim, este capítulo tratou da constituição do ser humano em diferentes campos do conhecimento primando pelo respeito às diferenças culturais e sociais envolvidas em cada sociedade. Não se pretendeu aqui dar conta da complexidade que abarca o conceito da alteridade, o que demandaria uma tese para tal finalidade. O objetivo desta discussão foi pontuar questões acerca da relação Eu e Outro sob o ponto de vista de autores que muito contribuem para pensar a alteridade. E também apresentou as crianças sujeitos desta pesquisa, isso porque iremos, no próximo capítulo, tratar da criança e da infância na arena da alteridade. Portanto, é imprescindível o reconhecimento desta constituição para falar da relação criança/adulto e criança/criança.

O capítulo seguinte tratará de apreender a cultura, a alteridade e as relações sociais estabelecidas no contexto da pesquisa. Note que, tratamos aqui da infância no plural: *infâncias*. O fato é que, também contemporaneamente, a criança indígena é marcada pelo imperativo da vida adulta, ou seja, é subsumida numa relação adultizada e sem descontinuidades entre a vontade do adulto e a vida infantil. Neste sentido, o capítulo II abordará a história e a cultura Iny Karajá e a relação que as crianças têm com esta cultura, os encontros na aldeia e a descrição da escola campo. É preciso embasamento teórico consistente durante a observação de crianças indígenas na sua relação com crianças não indígenas para compreender como é o estar com o outro igual a ela e o estar com o outro diferente, etnicamente.

CAPÍTULO III
CULTURA E ALTERIDADE INY KARAJÁ:
HISTÓRIAS E CONTEXTOS MARCANDO ENCONTROS
NA ALDEIA E NA ESCOLA

O capítulo que se segue tem por objetivo apreender as categorias cultura e culturas infantis a partir daquilo que constitui a produção simbólica do povo Iny Karajá. A categoria Cultura compõe esta pesquisa dada sua importância no tratamento de questões indígenas. É impossível falar sobre aspectos da vivência dos povos tradicionais sem envolver sua cultura, seus costumes, seus modos de ser e viver, enfim, as especificidades étnicas de cada grupo deve ser considerada no desenvolvimento de pesquisas sobre essa população. Trabalhar com a questão indígena implica, antes de tudo, compreender e aceitar sem etnocentrismo a existência de novas culturas e novos modos de viver. E o que a pesquisa nos revelou sobre o povo Iny Karajá? Que traços marcam sua alteridade? Que aspectos geracionais expressam a identidade desse povo? Que lugar ocupam as crianças nesse contexto? Quem são as crianças Iny Karajá desta pesquisa? Essas questões marcam a constituição deste capítulo. De imediato, é importante esclarecer a existência da Cultura e das Culturas infantis. Não é possível separar tais dimensões como se tivéssemos uma cultura só da criança deslocada do mundo adulto, mas, acima de tudo, há o reconhecimento das especificidades que as crianças produzem com os adultos e também por ela própria. Sarmiento *et al.* (2004) fala da cultura da criança produzida na interlocução com a cultura mais ampla, na relação com o adulto. Assim, tomamos como princípio a impossibilidade de pensar a infância e a criança deslocadas da história e da cultura.

3.1 ENTRE A CULTURA (UNIVERSAL) E CULTURA INY KARAJÁ (SINGULAR)

Falar de *Cultura* é referir-se a uma categoria complexa que abraça diversos elementos como conhecimento, crença, costumes, ritos, leis, normas, moral, ética, enfim, envolve uma complexidade de aptidões exercidas por um grupo, por uma sociedade, uma coletividade, por um modo de ser, viver e sentir. Para além da constituição biológica do ser humano, sua capacidade de reflexão e produção social mediada por símbolos e signos instituídos pela cultura o difere dos demais animais. Em sentido amplo, a cultura é indissociável do ser humano.

O conceito de cultura foi pensado também pela Antropologia. Este conceito, tal como o conhecemos hoje, foi utilizado pela primeira vez por Edward Tylor em seu livro: *Primitive Culture*, em 1871, no qual o autor apresenta a cultura como um objeto de estudo sistemático que possui causas e regularidades. Apesar de Tylor ter elaborado o primeiro conceito antropológico de cultura e este ter sido muito utilizado na Antropologia, hoje, esse conceito é pouco utilizado por ele não focar a sua dimensão simbólica: interpretar os significados que constituem o universo cultural de cada sociedade.

Existem, portanto, diferentes definições para o conceito de cultura. Este trabalho partilha das proposições de autores como Geertz (2008) que percebem a cultura como um código simbólico, no qual há a necessidade de interpretar esse código para compreender uma cultura e seu significado, a cultura vista como aquilo que dá sentido para um povo e está presente em toda sua vida social, a cultura entendida como formas de expressão da história humana em processos de constituição dialética, tal como a perspectiva teórica do antropólogo Roque Laraia, que a define como uma construção simbólica do ser humano de interpretar e modificar o mundo. Para Laraia (2001) o termo ‘construção’ simboliza e expressa o humano para interpretar, conhecer e modificar o mundo objetivo. E afirma: “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam” (LARAIA, 2001, p. 45).

A interpretação para o conceito de cultura exposta no clássico “*A Interpretação das culturas*”, de Clifford Geertz (2008), a entende como uma parte intrínseca no processo de hominização (produção humana, faz parte do homem) e na sociedade, sendo um produto das estruturas objetivas e subjetivas. Para Geertz, a cultura é um sistema simbólico e sentidos transmitidos por gerações, uma base da especificidade humana. Suas análises antropológicas das dimensões da política, costumes sociais e religião o levam a perceber a cultura como estruturante na organização de uma sociedade. Segundo Geertz (2008), a Antropologia entende a cultura como “um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos e materializado em comportamentos” (GEERTZ, 2008, p. 16).

No rol de definições do termo discutido e em consonância com Geertz estão as proposições de Williams (2000). Segundo ele, a cultura é como fenômeno social, tornando possível a ação humana na sociedade num contexto múltiplo, dinâmico e rico. Para ele, a palavra Cultura vem do latim, *colere*, que significa cultivar. Assim, ao cultivar algo, faz-se cultura. O que dificulta a compreensão do termo, de acordo com o autor, é a convergência de interesses: idealista, discerne a cultura como atividades culturais; e materialista, a percebe

como uma ordem social específica. No entendimento de Williams (2000, p. 9) a cultura “deve ser vista como uma convergência de interesses e métodos diversos”, pois, no campo científico, comporta acordos e desacordos em relação à definição do termo. A definição de cultura atribuída por Williams perdurou até o século XVIII e, ao final deste, o termo passou a corresponder à civilização. Nessa nova concepção de cultura consolidava-se a ideia deste conceito como elemento característico da elite europeia. No século XIX, contudo, o termo cultura passou a ser correspondente às artes, às religiões, às produções intelectuais, às instituições, às atividades artísticas, para contrapor àquilo que chamavam de civilização.

Esses distintos pontos de vista sobre o conceito em questão nos permitem inferir, portanto, que a cultura não está pronta, não está dada: ela está em processo histórico, sendo construída e reconstruída todos os dias. Entretanto, mesmo com diferentes definições para o conceito de cultura, toma-se aqui as ideias que corroboram com a perspectiva de que as “culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos” (LARAIA, 2001, p. 59). E mais, “esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante” (LARAIA, 2001, p. 59). Assim, a cultura abarca os modos de ser, pensar, agir e viver de uma sociedade.

3.1.1 História e Cultura Inỹ Karajá

O povo Inỹ Karajá se autodenomina *Inỹ Mahãdu*, povo do rio. Vivem às margens do Rio Araguaia nos estados de Tocantins, Mato Grosso e Goiás. Os Karajá, Karajá do Norte e Javaé fazem parte do mesmo macro grupo e do mesmo tronco linguístico, macro Jê; e suas línguas são compreensíveis entre si. As primeiras informações acerca da localização dos três subgrupos são do final do século XVI. Os Karajá, propriamente ditos, estão à margem do alto e médio curso do Rio Araguaia; Os Karajá do Norte, denominados também de Xambioá, habitam o baixo curso deste rio; e os Javaé se localizam no leito do Rio Javaé (braço menor do Rio Araguaia), que formam a Ilha do Bananal. Para os próprios indígenas, entretanto, não existe uma demarcação histórica tal como está posto, o povoamento das aldeias está relacionado ao mito de origem do povo Inỹ, o qual tem profundo vínculo com o Rio Araguaia, sua principal referência cosmológica, chamado pelo grupo de *Berohokã*. E devido à invasão de fazendeiros, foram obrigados a abandonarem suas terras, retornando após a expropriação e fundando novas aldeias.

A história do surgimento do povo Inỹ Karajá é antiga e sempre lembrada por eles, estando sedimentada em suas memórias. A história sobre a origem desta população indígena é guardada na memória dos anciãos e passada de geração para geração. Para José Hani Karajá, “Nós, Inỹ, temos o entendimento e acreditamos que morávamos no fundo do Rio Araguaia, para nós chamado de Berohokỹ. Dali, os Inỹ, em sua maioria, saíram para a superfície, e para nós é significativo o lugar “Inỹseduna” que se localiza na ponta norte da Ilha do Bananal” (KARAJÁ, 2015, p. 16). Os Inỹ Karajá são povos que prezam pela tradição do seu grupo. Mantêm sua memória viva acerca dos ensinamentos, valorizam as histórias antigas e a sabedoria dos mais velhos. Assim, “quando morre uma pessoa idosa na aldeia é uma página de nossa história que corre o risco de ser apagada, a perda de uma biblioteca para meu povo, pois é através dos anciões que nós conhecemos sobre os fatos passados, de tempo, conselheiro (a), educador (a) [...]” (KARAJÁ, 2015, p. 17).

O povo Inỹ Karajá é considerado um povo aguerrido quando se trata das lutas que precisaram travar para manterem seus territórios e preservar suas terras. A luta pela preservação dos seus espaços se deu com indígenas de outras etnias como os Xavante, Tapirapé, Apinajé, Kayapó, Xerente com os quais precisaram guerrear para manterem seus territórios. Da mesma forma, essa luta se deu com fazendeiros que desejam usufruir de suas terras, luta esta que ainda persiste. O povo Inỹ Karajá sempre lutou para defender seu território e se manterem às margens do Rio Araguaia.

Durante estação seca, moravam na praia no lado de Mato Grosso, mas quando vinha a enchente do rio voltavam para Hãutehawa (morrinho), que é o lugar mais alto que dificilmente alagaria. Ali enfrentavam os guerreiros Xavante e Kaiapó, na tentativa de amedrontá-los e mandar embora do seu lugar. Segundo relato do velho da aldeia, os guerreiros Xavante gostavam de atacar uma pessoa de cada vez, quando se encontrava só, enquanto os guerreiros Kaiapó gostavam de atacar muitas pessoas. Caso encontrasse uma pessoa, mandava um sinal por esta, que informasse os Inỹ para que se preparassem (KARAJÁ, 2015, p. 20).

Esse relato de enfrentamento entre as etnias aconteceu há muitos anos atrás. Hoje, essas etnias precisam batalhar juntas para defenderem suas terras diante dos não indígenas, luta que corrobora para o fortalecimento das etnias em prol da mesma causa: a defesa de seus territórios e preservação de suas culturas tradicionais.

Por volta de 1775, de acordo com Toral (1992), houve os primeiros contatos dos Inỹ com a sociedade nacional. Esse contato foi baseado no confronto, na matança da população indígena pelos bandeirantes que adentravam na Ilha do Bananal. De acordo com relatos dos mais velhos da aldeia, apontados por Toral (1992), antes do contato com os não indígenas a população deste grupo era bem maior, e devido à violência cometida contra eles, houve a

perda de várias vidas no interior das aldeias, assim como os confrontos entre as etnias. Toral (1992), em sua etnografia sobre os Inỹ Karajá, descreve que,

os Tapirapé foram expulsos da Ilha pelos Javaé aliados aos Karajá, numa série de episódios bem lembrados pelos Karajá e recolhidos por Donahue (1980). Dessa data até 1950 suas relações com os Karajá foram uma sucessão de traições, escaramuças sangrentas, que custaram a vida a muitas pessoas dos dois povos. Os Karajá parecem ter sido, sem sombra de dúvida, muito mais agressivos que os pacíficos Tapirapé. A prova mais evidente são os numerosos cativos desse grupo encontrados entre os Karajá de 1850 até 1940. Durante quase três séculos de fuga, os Tapirapé procuravam escapar dos ataques Kaiapó e mantinham relações alternadamente hostis ou pacíficas com os Karajá. Apesar de tudo, conseguiam manter algum intercâmbio com os Karajá e Javaé. Os grupos retomam seu intercâmbio secular, casando-se entre si, tratando-se com os xamãs vizinhos, etc. Os Tapirapé capturados casaram-se entre os Karajá, de maneira que em quase todas as aldeias encontram-se seus descendentes, membros das mais antigas e prestigiadas parentelas de Santa Isabel (como *maloare*), Fontoura (*Wajurema e Ijetura*), São Domingos (*Kobryra*) etc. (TORAL, 1992, p. 18-19).

Toral (1992) trata dos conflitos existentes entre os Inỹ Karajá e outras etnias indígenas. Todavia, além dessas, existiram também confrontos entre eles e os homens brancos, descritos por Karajá (2015) da seguinte forma:

O território foi invadido, com a matança através de arma de fogo e de facão. Porém, meu povo se defendia como podia somente com arco/flecha e borduna, contra o ataque de arma de fogo do Torihuhu. A maior parte dos Inỹ tinha que se esconder no lugar seguro para não enfrentar essa guerra e se preparar para vingar a morte de seus parentes. Esses relatos indicam que essa guerra era maior de toda que teve com o povo Inỹ. Houve muita morte nessa época (KARAJÁ, 2015, p. 22).

No período das expedições paulistas, com o propósito de catequizar os índios, as crianças Inỹ Karajá frequentavam colégios criados com a finalidade de levar o catolicismo a este povo, principalmente aos mais velhos. As crianças Inỹ Karajá eram levadas a aprender somente a língua portuguesa. Segundo Karajá (2015, p. 22) “esta era uma das formas de extinguir a nossa língua materna [...] promoveram a extinção de meu povo atacando a sua linguagem, após ato violento de agressão cruel”. O contato com a sociedade nacional introduziu também mudanças na forma de viver do povo Inỹ Karajá: “adotaram do tori as coisas que aprenderam na vida cotidiana de hoje em dia [...]. Cada família por si luta para ganhar a vida, diferentemente do tempo dos nossos avôs. Na época dele, as coisas se faziam em coletivos”, afirma Karajá (2015, p. 26).

Mesmo mantendo contato com a sociedade nacional o povo Inỹ mantiveram seus costumes tradicionais herdados de seus ancestrais como os rituais, os artesanatos, a língua. Para tratar da cultura Inỹ Karajá é imprescindível fazer referência à sua arte e cultura material, fundamentais para a subsistência e preservação cultural do grupo, como a boneca Karajá (*Ritxòkò*), pintura corporal, plumárias e o artesanato com capim dourado. Esse sistema

cultural serve como base econômica por garantir o sustento das famílias, além de se constituir como registro da sua cultura, são elementos carregados de significados. Os mais velhos ensinam aos mais jovens os traços culturais traduzindo trocas e ressignificações transmitidas de geração para geração, um momento de recriação da memória coletiva:

Cada peça de artesanato expressa parte do mundo Karajá. Muitas delas simbolizam cenas mitológicas, de rituais, ou mesmo cenas do cotidiano. Desse modo, quando as crianças estão aprendendo a confeccionar uma peça, elas estão também adquirindo outros conhecimentos sobre a cultura e os usos da língua materna ligados a esse fazer cultural (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 11).

As bonecas de cerâmica têm uma representação significativa para os Iny Karajá, por trazer referência cultural do grupo. Na língua materna são chamadas pelas meninas de *ritxòkò* e pelos meninos de *deritxòdò*. Sua confecção é uma atividade exclusiva das mulheres e feitas basicamente com água, argila e cinza. As bonecas Karajá comportam profundos significados sociais, expressam a identidade desta etnia, além de serem instrumentos de socialização das crianças porque adquirem conhecimentos sobre sua produção, ao mesmo tempo em que brincam com elas. Para produzir as bonecas é preciso experiência, habilidade, técnica e criatividade para combinar a diversidade de grafismo existente na cultura Iny Karajá. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) registrou essas bonecas como Patrimônio Cultural do Brasil, em 2012, como expressão artística e cosmológica do povo Karajá.

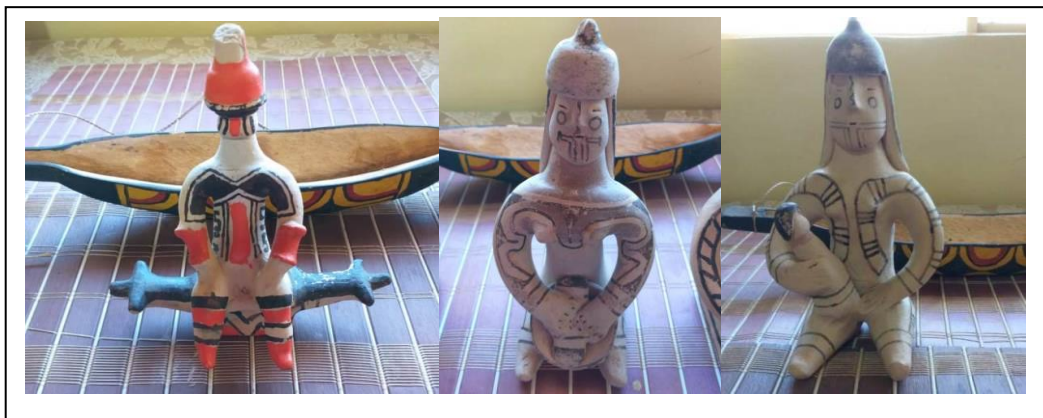


Figura 11: Bonecas Karajá

Fonte: Fotos de Lucia Figueiredo feitas exclusivamente para este trabalho

De igual maneira, a pintura corporal e as plumagens assumem importante significação como símbolo de identificação cultural. A pintura é uma das marcas étnicas que distingue um grupo do outro, é a identidade do seu povo, um elemento de comunicação, uma forma de linguagem considerando que o corpo é um componente de comunicação. Para Levi-Strauss (1975, p. 295) “o ornato é o rosto, ou antes, ele o cria. É ele que lhe confere seu ser social, sua

dignidade humana, sua significação espiritual”. A tinta para pintura corporal é feita com jenipapo, fruto característico do bioma Cerrado, região onde se localizam as aldeias pesquisadas.

O artesanato produzido com o capim dourado e as plumárias também fazem parte da cultura material e cultural do povo Iny Karajá e também carregam consigo marcas étnicas que identificam o grupo, além de ser objeto convertido em importante fonte de sobrevivência econômica:



Figura 12: Artesanato feito com capim dourado pela mãe de Mik
Fonte: Registros da pesquisadora em 24/09/2019.



Figura 13: Semente utilizada pela mãe de Mik para confecção de artesanato Iny Karajá
Fonte: Registros da pesquisadora em 10/10/1982.



Figura 14: Bonecas Karajá 2
Fonte: Fotos de Lucia Figueiredo.



Figura 15: Mulher produzindo boneca Karajá
Fonte: Portal IPHAN. Site: <http://portal.iphan.gov.br/>

Assim, as bonecas, o grafismo nas pinturas corporais, o artesanato e as plumárias são referências para além do espaço das aldeias, se apresentando como identificação da cultura deste grupo. Neste sentido, estes elementos formam as características da etnia Iny Karajá, abastecidas de um sistema de ideias, conjunto de significados e instituições próprias que fundamenta o ser Karajá.

Os conhecimentos tradicionais dos mais velhos da aldeia também são ensinados às crianças Iny Karajá por meio das histórias contadas sobre os costumes do grupo. Quando as crianças, meninos e meninas, se tornam jovens é preciso se submeter à aplicação do círculo abaixo dos olhos chamado de *òmarure*, símbolo que caracteriza o povo Iny. A pintura corporal abaixo dos olhos é um traço marcante desta população. É um círculo que reafirma sua condição de ser indígena Iny Karajá.

Além do Rio Araguaia, outro aspecto cosmológico importante para os Iny Karajá é o espírito de Aruanã. A história de Aruanã é relacionada ao vínculo que este grupo mantém com os mortos e com o sobrenatural, carregado de um sistema de significação que se apresenta somente para o povo das águas Iny. É o espírito de Aruanã que orienta a vida indígena deste grupo, fortalecendo os vínculos com a cultura Iny. Existem diferentes Aruanã, estes se apresentam de formas diferenciadas, porém inter-relacionadas, e a festa em sua homenagem se traduz num momento de comemoração pelas comidas que sustentaram cada família ao longo do ano. Realizada por meio de cantos e festejos a dança de Aruanã representa um tempo de alegria. O *Txyhereni* é o único Aruanã que se comunica por meio da fala, os demais possuem outras maneiras de comunicação com as pessoas. Ele é o Aruanã mais velho, “*Txyhereni* é o avô de Aruanã. Ele tem fala, é o único que fala. Quando Aruanã está em festa, ele vem. O movimento dele se parece com o de um besouro: ele vai, fica parado e depois volta” (MABULEWE, 1997, p. 52). O Aruanã *Ira-Òrea*, por exemplo, se apresenta à comunidade por meio do canto, festeja, diverte, aconselha, orienta a rotina do grupo, mas não fala.

As crianças Iny Karajá desempenham papéis importantes na manutenção da cultura tradicional. A elas são transmitidos os saberes, os rituais, as pinturas, a confecção dos artesanatos. O ritual de iniciação, por exemplo¹⁵, que acontece na festa de *Hetohoky*¹⁵ (Heto-

¹⁵ “O *Hetohoky* Karajá e Javaé é considerado por esses grupos como a forma de iniciação ideal e mais completa porque nela o iniciando entra em contato com a maior e mais extensa lista de seres cosmológicos, que inclui uma extensa relação de *aõni aõni* e *worosy*, “os mortos”, ambos de diversas procedências. Os “habitantes do interior da Casa Grande”, *Hetohokywoludu* (-wo=por baixo/dentro; *ludu*=habitante), que é como se referem ao elenco de seres cosmológicos convocados para as festividades, começam a chegar na aldeia em agosto ou setembro. As diferentes modalidades de recepção a esses *aõni*, cada um representado por grupos de idade distintos em formas de representação que atendem às suas características animais [...], se realizam paralelamente às festividades dos

casa, hokỹ-grande), insere os meninos na fase adulta por meio da cerimônia da primeira fase do rito de passagem para a próxima etapa da vida. Assim, de acordo com Karajá (2015, p. 32), “quando o menino vai crescendo, muda de categoria de idade e recebe o nome como *Bòdu*. Depois de adolescente, quando está crescido e já forte, já é considerado como *Weryrybò* e pode a família pedir para fazer *òmarure* na sua face”. O *Hetohokỹ* é a principal festa ritual do povo Inỹ Karajá. Ela dura seis meses, período que corresponde a estação das chuvas.

Quadro 1: Composição do Ciclo Ritual Inỹ Karajá

Rituais	Meses	Estação
Festas ligadas ao Ijasò Anaràky	Abril a dezembro	Seca (Abril a outubro)
Hetorokỹ - Festas ligadas aos “habitantes da Casa Grande”	Setembro a março	Das chuvas (Outubro a março)

Fonte: Elaborado pela autora

As festividades ritualísticas do povo Inỹ Karajá acontecem ao longo do ano. Começa no final do período chuvoso (março/abril), continua na estação seca e termina no início da estação das chuvas do ano seguinte. De acordo com Toral (1992, p. 238), “a ideia de ciclo vem da sucessão esperada de conjuntos de cerimônias distintas, ligadas a seres cosmológicos específicos e realizada por atores rituais bem definidos”. O Hetorokỹ está ligado a entidade cosmológica *aõni mahadu*, representado por um grupo de homens para liberar a entrada de espíritos dos animais na casa de Aruanã. De acordo com Karajá (2015, p. 32), “significa que todos seres cosmológicos “*aõni aõni mahadu*”, por exemplo, já estão livres para virem para a celebração da cerimônia de um menino “*jyre*”.

Para realização da cerimônia de passagem para a vida adulta é construída uma casa grande de palha e levantado um mastro. Somente os homens podem entrar na casa de Aruanã. Pela manhã os Aruanã saem em busca dos meninos que irão participar da iniciação, aqueles entre 11 e 12 anos de idade, e os trazem para frente da Casa Grande (Hetorokỹ). Na casa acontecem vários ensinamentos dos mais velhos e atividades em forma de brincadeiras para demonstração de força que servirão para os jovens (após o rito de passagem chamados de *Jyerè*) como maneira de se defenderem na aldeia.

Na Casa Grande os jovens permanecem por sete dias recebendo ensinamentos, conselhos e saberes para o funcionamento da vida adulta Inỹ Karajá. Após este período, o

ijasò. Sua reunião se completa em fevereiro/março, que é quando chega o último deles: o *aõni* específico dos iniciandos: o *jyrè*, “aririnha”. Com a chegada dos “mortos” de outras aldeias que disputarão com os locais a derrubada do *tòdò*, um gigantesco mastro levantado no centro do *ijoina*, o local dos homens, da aldeia, a festa atinge seu auge” (TORAL, 1992, p. 244).

jovem sai da casa e circula pela aldeia sendo considerado homem. O Aruanã sempre existe para o povo Iny Karajá como uma forma de agradecimento pelas colheitas, pelas plantações e para manutenção da cultura Iny.



Figura 16: Homens vestidos de Aruanã
Fonte: Imagem do site portal.to.gov.br



Figura 17: Festa do Aruanã (Festa da Casa Grande)
Fonte: Programa Expedições TV Brasil



Figura 18: Festa do Aruanã (festa da Casa Grande)
Fonte: Programa expedições TV Brasil.



Figura 19: Festa do Aruanã (festa da Casa Grande)
Fonte: Programa expedições TV Brasil

Assim, no Heterokỹ o povo Iny acessam o espírito de Aruanã em agradecimento aos benefícios recebidos pelo grupo ao longo do ano. Este evento se constitui em momento de alegria e reafirmação da cultura tradicional deste povo.

O encerramento formal da festa da Casa Grande, ao final das chuvas, marca também o final das festividades ligadas aos ijasò do ano anterior, que até então vinham sendo com menos ênfase, mas de maneira paralela e contínua. Depois disso, novos atores surgem para ocupar os papéis rituais que serão redistribuídos: um novo ciclo se inicia, com uma interrupção que não excede algumas poucas semanas. Muitas vezes o novo ciclo se inicia sobre as “ruínas” do anterior: utilizando-se boa parte da “infraestrutura” de vestimentas cerimoniais e edifícios que já se encontravam prontos. Os seres cosmológicos que os animaram e habitaram, no entanto já retornaram aos seus níveis de existência. Agora, tudo é “novo” (TORAL, 1992, p. 238).

Por seu turno, as crianças Iny Karajá, ao acompanharem o Heterokỹ e as festas do Aruanã, elaboram suas próprias compreensões acerca do ritual e, a partir delas, reiventam o universo infantil por meio de suas brincadeiras. A exemplo disso, Iwra, um dos sujeitos desta pesquisa, brinca com suas primas reinterpretando as cenas que acontecem durante essa

festividade do seu povo. O menino brinca com palha de buriti, igual Aruanã, dança, usa os adornos e brinca com outras crianças.



Figuras 20, 21 e 22: Iwra imitando Aruanã e sua prima dançando em sua frente
Fonte: Kussina Iara Karajá (mãe de Iwra).

As crianças ocupam seu lugar na festa para Aruanã. Elas participam como aprendizes da cultura Inỹ Karajá e como parte das atividades. O Ijasò, de acordo com Toral (1992, p. 251), “apertam as crianças de encontro ao seu peito, abraçando-as firmemente pelas costas, até fazê-las soltar o ar e quase gritar”. Para estimular o desenvolvimento do corpo da criança Inỹ Karajá, “o ijasò pisa também no pé da criança e puxa seu corpo para cima, esticando seu corpo e propiciando seu crescimento” (TORAL, 1992, p. 251). Esse contato das crianças Inỹ Karajá com a festa de Aruanã serve como elementos de constituição para o desenvolvimento das brincadeiras no interior da aldeia. A imitação acerca dos aspectos culturais é um elemento importante para a formação das crianças Inỹ Karajá por possibilitar comportamentos particulares com base na sociedade circunscrita. As crianças reproduzem o ritual nos moldes da sua interpretação sobre esta festa, as brincadeiras acontecem da maneira como a criança enxerga a cerimônia, pelas lentes infantis Inỹ Karajá. A mãe de Iwra, Kussina Iara Karajá me contou que, com o passar dos anos, houve transformações na maneira de homens e mulheres se relacionarem. Antigamente, os meninos não podiam brincar com as meninas. Nos dias atuais é diferente, meninos e meninas brincam juntos.

3.1.2. Encontros na Aldeia

Para chegar às aldeias Santa Isabel e Wataú há que se dizer sobre a bela vista proporcionada pela natureza generosa naquela região. O pôr do sol em contato com o rio, o balanço das águas movimentando a canoa, a brisa do vento nos cabelos, a visão longa do rio que aparenta infinito, tudo isso causam uma sensação indescritível e estimuladora a cada travessia para a aldeia, tornando prazeroso o caminho para a realização da pesquisa de campo.



Figura 23: Plumária para enfeite de cabelo

Fonte: Arquivos da pesquisadora em 8 de outubro de 2019.



Figura 24: Plumária para enfeite de cabelo feito pela avó de Iwra e dado de presente à pesquisadora como uma maneira de dizer que é bem-vinda em sua casa.

Fonte: Arquivos da pesquisadora em 8/10/2019.



Figura 25: Rio Araguaia - trajeto para as Aldeias Santa Isabel e Wataú

Fonte: Arquivos da pesquisadora em 16 de outubro de 2019.



Figura 26: Pôr do sol em frente às aldeias pesquisadas

Fonte: Arquivos da Pesquisadora em 17 de outubro.



Figura 27: Praia em frente à Aldeia Wataú
Foto: Arquivos da pesquisadora, em 8 de outubro de 2019.

Além de vislumbrar as belezas naturais, o trajeto para as aldeias permitiu apreciar a complexidade cultural do Rio Araguaia. Carregado de significados constituintes da identidade étnica dos Inỹ Karajá, ele foi por mim ressignificado. Tocar suas águas após reconhecer a importância que este elemento tem para a origem deste grupo indígena foi interessante do ponto de vista cosmológico porque, embora eu não apreenda a essência do mito de origem por não ser indígena, reconheço sua importância e valor cultural para os Inỹ Karajá.

Outro fator que destaco na travessia foi o privilégio de ser acompanhada pelo Cacique da Aldeia Wataú, o qual conversou comigo acerca da sua vontade em conseguir progressos para seu povo como a abertura de estradas dentro da Ilha do Bananal para agilizar o trânsito entre as aldeias e as cidades e, assim, promover melhorias como saúde e educação dentro da comunidade. Na ocasião, relatou também sobre a necessidade que os Inỹ Karajá têm em manter contato com os *torí* (não indígenas). Ele vê essa relação como um fator positivo e defende que os indígenas conheçam essa cultura para defesa de direitos e de sobrevivência. Ressalto que esta ideia de progresso é expressada pelo Cacique e pode não, necessariamente, corresponder à vontade da comunidade, sendo pertinente a reflexão sobre como usufruir do progresso da cultura tradicional sem perder sua peculiaridade.

Ao chegar à Aldeia Santa Isabel, me chamou a atenção o fato de estarem vários indígenas na beira do rio, principalmente no período matutino, em sua maioria homens, conversando sobre assuntos diversos, contemplando o rio, fato observado em todos os dias que estive nesta aldeia. É como se a margem do rio (o barranco, como é chamado) fosse um ponto de encontro entre parentes e amigos. Ali sorriem, colocam o papo em dia, observam quem chega e quem sai da aldeia. Enquanto estão às margens do rio, o interior da aldeia ficava vazio, sem a circulação intensa de pessoas.



Figura 28: Aldeia Santa Isabel do Morro/Ilha do Bananal/Tocantins
Fonte: Arquivos da pesquisadora em 07 de outubro de 2019.

Próximo ao horário de almoço começa a circulação das pessoas no centro da aldeia, dos pais retornando do trabalho enquanto as mães estão em casa cuidando dos afazeres domésticos e das crianças que brincam no meio da rua sem preocupação com o trânsito. Isso nos chamou a atenção pela liberdade de brincarem despreocupadas em diferentes espaços sem as limitações impostas nas grandes cidades como o limite de cada residência, a intensa circulação de veículos nas ruas, a violência.



Figura 29: Interior da Aldeia Santa Isabel
Fonte: Arquivos da pesquisadora em 7 de outubro de 2019.



Figura 30: Interior da Aldeia Santa Isabel
Fonte: Arquivos da pesquisadora em 7 de outubro de 2019.



Figuras 31 e 32: Pai de Estel retornando do trabalho e a sua avó preparando o almoço
Fonte: Arquivos da Pesquisadora em 7 de outubro de 2019.

As relações familiares são interessantes para pensar a cultura Iny Karajá. Elas se constituem como forte representação social e cultural para seus membros. Estar na companhia da família é uma maneira de fortalecer os laços de parentesco, reafirmar sua condição de ser Karajá, além de proporcionar momentos de alegria e descontração. Iwra se mostra feliz com a chegada do avô paterno na casa de seu pai, ao lado das primas e do irmão e com a mãe.



Figura 33: Iwra com o avô na Aldeia Santa Isabel
Fonte: Arquivos da Pesquisadora em 25 de setembro de 2019.



Figura 34: Iwra com as primas e o irmão
Fonte: Arquivos da pesquisadora em 24 de setembro de 2019.

Quando cheguei na casa de Iwra, na Aldeia Wataú, fui bem recebida por sua família, sua mãe se mostrou disposta a contribuir com meu trabalho, principalmente na interlocução, ao traduzir a fala Iny do Iwra ou de outro membro da família para facilitar minha compreensão acerca do que acontecia naquele contexto familiar. Conversamos sobre assuntos diversos, escola, moda, celular, suas idas na cidade e sobre o comportamento de Iwra, o qual é

motivo de preocupação da mãe devido à maneira peculiar do menino diante das situações cotidianas, segundo ela, é bravo, teimoso, se irrita com facilidade.

Na Aldeia Wataú, ao observar os momentos em família, percebi os olhares de Iwra em minha direção como se dissesse por meio do olhar “*eu conheço você*”. Ficava feliz ao me ver em sua casa e se mostrava diferente daquele sujeito da escola onde mantinha no rosto uma expressão séria, sem sorriso, com pouca fala. Em casa, com a família, ele se mostrava mais extrovertido, sorria, conversava. Da mesma maneira, Mik, Naril e Estel se mostram felizes ao lado da família.



Figura 35: Iwra na casa do pai, na Aldeia Santa Isabel
Fonte: Arquivos da pesquisadora em 25 de setembro de 2019.



Figura 36: Iwra na aldeia na casa da mãe, na Aldeia Wataú
Fonte: Arquivos da pesquisadora, em 8 de outubro de 2019.



Figura 37: Mik em casa com seu pai
Fonte: Arquivos da pesquisadora em 10 de outubro de 2019.



Figura 38: Naril em casa com a mãe e a irmã
Fonte: Arquivos da Pesquisadora em 10 de outubro de 2019.



Figura 39: Estel brinca com o irmão na casa que mora na cidade
Fonte: Arquivos da pesquisadora em 10 de outubro de 2019.

Já em relação à Nando, não o encontrei com seu pai, com exceção do primeiro dia. Os demais dias em que estive em sua casa, estava sozinho, com portão trancado. Conversamos pelo portão.



Figura 40: Nando em sua casa
Fonte: Arquivos da pesquisadora em 09 de outubro de 2019.

No âmbito da aldeia, me chamou a atenção os brinquedos industriais (piscina de bolinhas coloridas, pula-pula, escorregador) colocados no pátio da escola para divertir as crianças de toda a comunidade, não somente as estudantes. Iwra, juntamente com suas primas, caminharam cerca de um quilometro para participar desse momento lúdico e esporádico. O Cacique, avó de Iwra, com articulação política, conseguiu levar os equipamentos para dentro da aldeia de forma gratuita, em comemoração à semana do dia das crianças.



Figura 41: Momentos lúdicos na aldeia
Fonte: Arquivos da pesquisadora em 8 de outubro de 2019.



Figura 42: Crianças indígenas brincando na aldeia
Fonte: Arquivos da pesquisadora em 8 de outubro de 2019.

É importante destacar que estes brinquedos não fazem parte do cotidiano da aldeia, eles foram montados na comunidade apenas para comemorar a semana da criança, são brinquedos da cultura ocidental aceitos pelos Iny Karajá como objetos de diversão. Porém, este não é um fator recorrente na aldeia como elementos de interação entre as crianças, inclusive não acontece todos os anos como forma de comemorar dia das crianças.

O que é recorrente na aldeia e que me chamou a atenção no campo da pesquisa foi a enorme preocupação dos adultos em orientar as crianças Iny Karajá acerca dos eventos ritualísticos, configurando o cuidado em perpetuar a cultura tradicional deste grupo indígena. Neste sentido, as crianças ocupam lugar fundamental no processo entre aprender e reproduzir os procedimentos rituais culturais transmitidos pelos mais velhos, incorporados por elas e demonstrados no ato do brincar, mas principalmente em sua participação e manutenção dos rituais durante a vida adulta e com o compromisso de também repassar esses saberes às futuras crianças Iny Karajá, perspectivando, assim, a manutenção e preservação da sua cultura.

As crianças Iny karajá aprendem vivendo o dia a dia da aldeia, acompanhando os mais velhos, reiventando, imitando por meio das criações infantis. Sobre a imitação, as crianças gostam de reproduzir sons que ouvem, a fala dos pais, o barulho das águas, dos animais. É comum entre as crianças, sejam elas indígenas ou não, a imitação daquilo que a

rodeia. Iwra gosta de imitar animais, sobretudo os ferozes, com garras afiadas e força para vencer o “inimigo”. Na sala de aula ele brinca com os colegas de imitar um animal:

Brinca de imitar onça e diz que vai pegar os colegas. Começa uma brincadeira de correr na sala e Iwra finge ser uma onça e os colegas correm para não ser mordido por ela. No início são três crianças não indígenas correndo da onça, depois juntam-se mais um, depois mais dois. O curioso é que nenhuma criança fica do lado de Iwra, sempre correm dele, no caso, da onça. A professora solicita que todos sentem em seus lugares e acaba a brincadeira (Trecho extraído do diário de bordo do dia da pesquisadora em 06 de agosto de 2019).

As crianças Iny Karajá, com seus olhares atentos ao mundo dos animais, se colocam numa posição de observadoras da natureza: descobrem os sons, os ritmos, os movimentos, suas características. Nesse observar ela busca parâmetros para realizar a imitação: essa busca é particular. Cada criança reproduz o que a rodeia com base em suas particularidades traduzidas a partir dos ensinamentos dos mais velhos e, associadas às suas observações, são reinventadas para dar conta do legado cultural dos Iny Karajá. Ao imitar a onça e correr atrás das outras crianças, Iwra apresenta seu olhar para o animal onça e estabelece relações com o outro. À medida que aumenta o número de crianças na brincadeira correndo da “onça”, Iwra reafirma que, de acordo com Brostolin e Cruz (2011, p. 158), “os indivíduos são influenciados e influenciaram os processos interativos dos quais fazem parte”.

Por entender a importância da cultura na maneira peculiar de como as crianças Iny Karajá enxergam e reproduzem o mundo que as rodeia, concordamos com autores que concebem a cultura como definidora dos modos de pensar e viver no mundo. Para Brostolin e Cruz (2011, p. 159): “é a cultura que estabelece fronteira entre os grupos étnicos a partir das marcas das diferenças, originando as identidades que são estabelecidas por aspectos flexíveis e dinâmicos”. As crianças Iny Karajá, portanto, são produtoras de cultura, cada uma com suas particularidades.

3.1.3. Encontros na Escola

O contexto desta pesquisa se deu particularmente na escola de Educação Infantil urbana. Nesse sentido, compreender os processos de alteridade das crianças Iny Karajá nesse espaço educativo requer dois movimentos de análise: a) do ponto de vista do projeto educativo e de socialização; b) do ponto de vista da Educação Infantil como etapa e direito às crianças.

Em relação ao projeto educativo e de socialização, segundo Charlot (1979), a institucionalização da escola, e neste caso também a escola indígena, incorre em inúmeros

processos que mistificam seu sentido e seu significado social. Um desses processos é utilizar a escola como mecanismo para perpetuação de uma cultura adultocêntrica que escamoteia as condições de existência da sociedade, do indivíduo e da própria criança. A escola, nessa perspectiva, contribui para o fortalecimento da dimensão instrumental das contradições existentes na sociedade. Reafirma assim, o *status quo* quando designa à escola o papel de socializar/integrar as crianças em contextos já instituídos. Neste caso, não há espaço para a promoção de uma educação voltada para a formação humana no sentido mais amplo, uma vez que o que foi “delimitado/recortado como amplo” já está posto pela sociedade e pela lógica da escola. Assim, a relação indivíduo (a criança) e sociedade (a escola) não estabelece uma relação recíproca de constituição da subjetividade/objetividade, mas, acima de tudo, de afirmação da estrutura social imposta às crianças por meio da escola.

A escola é um espaço social que nos permite compreender o lugar da subjetividade da criança na contemporaneidade, pois situa-se no campo das relações entre indivíduo e sociedade, particular, singular e universal, sendo constituída sócio e historicamente. Desta forma, há a relação entre o ambiente escolar enquanto espaço universal de transmissão de valores, normas, costumes, ideologias e o espaço particular da criança enquanto identidade, afetividade, personalidade. Dito de outra forma, o processo de escolarização exerce significativa influência na constituição do ser criança.

Tomemos por exemplo a criança indígena Karajá. Esta é forçada na escola¹⁶, institucionalmente, à estudar duas línguas durante o processo de escolarização: a língua materna e o português, uma vez que, no percurso da vida terá que conviver cotidianamente com os não indígenas. Nota-se que a imposição do estudo de outra língua, no caso o Português, não parte dos interesses/necessidades das próprias crianças e, sim, reforça a necessidade dos adultos impostas às crianças neste processo de educação intercultural e bilíngue. Não se trata de negar a importância do estudo de outras línguas. Questiona-se aqui o fato de, em nome de uma integração social, outra língua tenha de ser aprendida. Como argumenta Wyness, é preciso “perguntar desde o início em que querem as crianças e jovens participar, como o querem fazer e se não existem momentos ou processos em que a participação se coloca apenas ao nível da sua auscultação”¹⁷.

Sabe-se que a escola não é neutra. Ela atua como dominadora e reprodutora de interesses sociais diversos. Neste sentido, Saviane (1980, p. 120) percebe a educação como

¹⁶ A educação bilíngue acontece na escola no âmbito da aldeia, ou seja, na educação escolar indígena.

¹⁷ Entrevista exploratória realizada ao Prof. Michael Wyness, Setembro de 2009, Universidade de Warwick, citada na tese de doutoramento de Gabriela de Pina Trevisan, em 2014.

“uma atividade mediadora no seio de uma prática social”. A invisibilidade da criança é, assim, construída tanto pelos indígenas adultos, quanto pela instituição escolar e a sociedade como um todo, uma vez que não houve investigação no universo infantil a fim de desvelar a vontade da própria criança em participar de uma educação bilíngue e intercultural. Certamente não se questionou às crianças indígenas se elas pretendem adentrar no universo não indígena, falar o português e conviver com outra cultura. A elas, resta somente desenvolver o imperativo atribuído pela sociedade na qual se circunscreve, sendo a relação indivíduo e sociedade, neste cenário, entendida como uma hierarquização, com a predominância de uma sobre a outra, neste caso, do universal sobre o particular. Conforme afirma Fernandes (2009, p. 95), “a participação infantil terá de ser considerada numa estreita ligação, quer com as questões de poder e autoridade que trespasam as relações entre adultos e crianças, quer com as conceitualizações acerca das competências sociais, dos constrangimentos culturais e políticos que afetam e influenciam tais relações”. Porém,

por outro lado, os modelos de participação que se mobilizem deverão ter em conta que não se trata de transportar, de modo acrítico, modos, estruturas e processos de participação adultos, atendendo às especificidades das crianças. Deverá considerar-se a igualdade das possibilidades de participação, mas não uma equivalência enquanto grupo social relativamente aos adultos. Por isso mesmo, o modo como estas capacidades de participação pode tornar-se completas depende da forma como os próprios adultos organizam essas condições, quer se trate de organizações escolares, de políticas locais ou da sociedade no seu sentido mais vasto (TREVISAN, 2014, p. 489).

Para falar de socialização e socialidade a relação entre adultos e crianças nos ajuda a pensar estes conceitos a partir das vivências escolares. Os estudos de Trevisan (2007, p. 3) corroboram a defesa de uma socialidade: “a noção de ‘socialização’ aparece como desadequada a esta nova visão da infância e das crianças. As crianças não são seres pré-sociais, objecto de processos de indução social pelos adultos, mas são seres sociais plenos, tal como quaisquer outros, em pleno processo de acção social, influenciando-a e sendo por ela influenciada”. Essas reflexões acerca da socialização e socialidade não hierarquizam esses conceitos, não se trata da supremacia de um sobre o outra, mas da importância de ambas no processo educacional e no desenvolvimento social, intelectual e emocional da criança.

Este tema também nos permite perguntar sobre o lugar que ocupam os adultos no processo de socialização. Há uma relação de poder estabelecida neste contexto e, muitas vezes, naturalizada. Não se discute aqui a importância, experiência e autoridade dos adultos em relação às crianças. O que se quer destacar é que, naturalizada esta relação, o adulto passa a exercer um poder legal e simbólico em uma posição de supremacia relativa às crianças.

Esse processo de invisibilização, contudo, não acontece apenas na relação ora com o adulto, ora com a sociedade, mas também nos estudos epistemológicos acerca da infância e da criança, os quais são igualmente responsáveis pela socialização da criança e, decisivamente, influentes nos programas de política educativa. A exemplo disso, basta observar que o interesse em integrar as crianças indígenas na sociedade reflete também os interesses do sistema hegemônico capitalista ao considerar que a criança necessita conviver com a cultura do não indígena para, assim, adquirir produtos industrializados, tecnológicos, estéticos e aqueles ligados à moda ditada pela cultura televisiva, pois nesse mercado a criança também é vista como consumidora.



Figuras 43, 44 e 45: Mik na escola urbana com brinquedos industrializados
Fonte: Fotos da pesquisadora.

A escola, neste processo, se configura significativamente como mediadora dos conflitos entre os diferentes interesses sociais, atendendo tanto as finalidades dos dominadores quanto a representação de “um espaço vivo e dinâmico para os dominados” (MIRANDA, 2001, p. 132).

A conversão dos processos de sociabilidade/subjetividade em socialização/integração, reafirmam a imagem de uma criança institucionalizada, tal como aponta Sarmiento (2005, p. 367): “a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças”. Portanto, a análise das políticas públicas

educacionais não pode desvincular-se dos processos de constituição social da infância. Na contramão desta perspectiva, salienta-se os estudos da Sociologia da Infância na busca por uma “mudança de paradigma, que considere as crianças actores sociais e a infância como categoria social tipo geracional, o reconhecimento crítico da alteridade da infância” (SARMENTO *et al.*, 2004). O autor propõe ainda uma mudança que desconstrua a imagem abstrata da infância e, ainda, “a negação da ideia de considerar o grupo de crianças como um grupo homogêneo, como a projeção do adulto em miniatura, ou como adulto imperfeito em devir” (SARMENTO, 2005, p. 368).

Neste sentido, o estudo das relações entre a alteridade e a criança implica em não perder de vista os parâmetros da racionalidade moderna frente à construção da subjetividade humana. O processo histórico do indivíduo contribui para a compreensão das tensões entre passado e presente, particular, singular e universal, bem como a forma como a sociedade educa e forma a identidade cultural do seu povo. Nessa perspectiva é possível compreender que “os modos de viver e ser da infância contemporânea instiga à compreensão sobre o processo de a-sujeitamento ao qual esse tempo da vida foi, ao longo da história, prescrito em seu processo de reificação” (SIQUEIRA, 2007, p. 102).

O poder simbólico que o adulto coloca na relação com a criança nos faz questionar “porque é que numa sociedade que se orgulha dos seus valores democráticos, a sugestão de participação das crianças é tão controversa?” (LEE, 2006 *apud* TREVISAN, 2014). Neste sentido, o grande desafio apresentado nas investigações com crianças é o equilíbrio de poder entre o adulto e a criança.

Ao desconsiderar a criança deste processo a escola promove a socialização do indivíduo, o integra socialmente, o faz participar de momentos coletivos e individuais, porém, não constrói a socialidade, não considera a individualidade da criança, não a desperta para a autonomia, desconsidera o lugar ocupado por ela na escola, desfavorece a espontaneidade, o senso crítico e a resolução de conflitos por meio do contato com o outro.

Pensado pelo viés da socialização, a criança é a expressão unilateral de um processo marcado pelo a-sujeitamento imposto pela sociedade que prioriza o indivíduo aparente e não a integralidade do sujeito. É dessa tensão que a escola e seus processos educativos não podem perder de vista a necessidade de construção de outros parâmetros, quais sejam: educação para a autonomia, educação para a alteridade e educação para emancipação humana. Este construto ainda está por ser firmado na educação das crianças indígenas e não indígenas. Trata-se de um compromisso social/científico/educativo de todos aqueles que se ocupam em estudar/pesquisar em nome da ciência e da educação: “a infância deverá ser vista enquanto

realidade ambivalente – cada vez mais protegida mas, ao mesmo tempo, exigindo às crianças que se tornem cada vez mais autônomas e independentes” (TREVISAN, 2014, p. 92). Esse compromisso deve garantir uma escola/instituição empenhados com o desenvolvimento de habilidades, criatividade, raciocínio e, sobretudo de fortalecimento identitário.

No que se refere à educação infantil como uma etapa da educação e como direito das crianças, há que se destacar uma trajetória sinuosa em termos de avanços e retrocessos. Por um lado, temos o que comemorar quanto às melhorias nesta etapa da educação, mas, por outro lado, é preciso engajamento nas lutas sociais em prol deste ensino direcionado às crianças pequenas. A legislação relativa a essa demanda da educação tem avançado em nível municipal, estadual e federal, com leis, resoluções, pareceres que apontam como o estado assegura a inserção da criança na Educação Infantil, como a Lei 11.645/2008 que inclui aspectos da cultura afro e indígena na formação da sociedade nacional, com resgate das contribuições desses dois grupos étnicos nas áreas social, econômica e política. Assim, a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros devem ser ministradas no âmbito de todo currículo escolar. Este amparo legal é uma conquista para os negros e os indígenas, constitui um avanço nas políticas públicas voltadas para a população indígena no Brasil que precisa ser comemorada.

As categorias infância e criança sofreram modificações paradigmáticas ao longo dos séculos e a Constituição Federal de 1988 foi um dos grandes marcos para implementar as mudanças na maneira de conceber a criança nas instituições escolares. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990, legitima normas e condutas prescritas na Constituição Federal, traduz o desejo da sociedade civil na implementação de uma nova visão de infância. Para reforçar esta vontade da sociedade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que definiu a Educação Infantil com primeira etapa da educação básica, assume sua importância na medida em que define os objetivos da Educação Infantil e da formação de professores (BRASIL, 1996). De igual importância são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) por sua contribuição acerca de uma nova concepção de currículo para a Educação Infantil, fundamental também por conceber a criança como produtora de conhecimento e cultura, bem como por definir os objetivos pedagógicos e sociopolíticos nas instituições de Educação Infantil, portanto, “o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação” (BRASIL, 2010, p. 7).

Outro importante documento que contribui com as propostas pedagógicas de cada unidade escolar são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Neste documento menciona o respeito e a valorização aos povos indígenas por meio da escola,

Levando em consideração a necessidade de superar a longa história de imposição de modelos educacionais estranhos à cultura dos povos indígenas e as aspirações desses povos por uma educação que respeite e valorize suas identidades étnicas, essas diretrizes partem do artigo 210 § 2º da Constituição, que diz: O ensino regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 36).

Assim, reconhecemos os avanços nas políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, embora ainda sejam insuficientes para pensar a criança como um ser humano completo, em todas as suas formas de ver e sentir o mundo circunscrito, principalmente as crianças indígenas que, apesar de serem mencionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, no item nove, intitulado *Propostas pedagógicas e crianças indígenas*, que assegura a autonomia dos povos indígenas nas escolhas e nos modos de educação das crianças de 0 a 5 anos, não assegura o cumprimento do subitem que determina que a instituição escolar deve “proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo” (BRASIL, 2010, p. 23).

De modo geral, tanto nas DCNEI quanto nos Parâmetros para Educação Infantil apresentados pelo MEC, ao definirem os tópicos direcionado aos povos indígenas, estão se referindo às crianças estudantes nas escolas indígenas no âmbito das aldeias e não àquelas matriculadas nas escolas urbanas, inclusive porque não há o estudo da língua indígena nas escolas urbanas como sugerem as diretrizes para “reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças” (BRASIL, 2010, p. 23). Em outro subitem, as diretrizes apontam a necessidade de “adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes, de modo a atender as demandas de cada povo indígena” (BRASIL, 2010, p. 23). Todavia, não há no calendário escolar da escola municipal Dona Elza Mendes de Freitas nenhuma referência às festas, tradições ou qualquer evento relacionado à cultura do povo Iny Karajá no planejamento das atividades pedagógicas desta escola urbana.

A ausência de parâmetros direcionados às crianças indígenas em escolas urbanas constitui uma problemática por parte das políticas públicas que pensam (ou não pensam) estas crianças deslocadas da sua comunidade durante o processo de escolarização. O que pôde ser observado durante a pesquisa de campo foi uma despreocupação da escola relativa às questões culturais do povo Iny Karajá. Não há menção acerca das crianças Iny Karajá no Projeto

Político Pedagógico (PPP) da Escola em que esta pesquisa foi observada, nem na proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Araguaia/MT. Nota-se que esse fato desconsidera as crianças e suas famílias que, embora sejam frequentadores diários da cidade na qual a referida escola está instalada, a mesma desconsidera o fato de receber por muitos anos as crianças indígenas e anualmente atender suas demandas.

O PPP que está em vigor nesta escola foi elaborado com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Porém, outro PPP já está sendo elaborado pela escola, agora com base também no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Educação Infantil (DRC/MT), seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No DRC de Mato Grosso constam as mesmas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definidas pelo MEC e acrescenta o tópico que trata das possibilidades de experiências com Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Esse, refere à necessidade de “promover o conhecimento de brincadeiras de outros grupos culturais do nosso estado (quilombolas, ribeirinhos, *indígenas*, pantaneiros)” (BRASIL, 2018, p. 42, grifo nosso). Com base nessa nova normativa legal, espera-se agora que seja trabalhada a cultura Iny Karajá no contexto da escola urbana no estado de Mato Grosso. Da mesma forma, reitera-se a importância de que a escola Dona Elza M. de Freitas incorpore esta premissa na elaboração do seu projeto político pedagógico, incluindo as brincadeiras do universo Iny na espacialidade da escola, fatos que não aconteceram durante a pesquisa de campo. Os professores, inclusive, desconhecem as brincadeiras culturais das crianças Iny Karajá. O estado do Mato Grosso possui em sua dimensão territorial uma diversidade de culturas e, portanto, orienta as unidades escolares de seus municípios a elaborarem suas propostas pedagógicas de maneira a

propiciar às crianças conhecer e respeitar diferentes modos de vida, saberes e costumes dos diferentes grupos sociais como: povos indígenas, ribeirinhos, comunidades quilombolas e demais afrodescendentes, população do campo, imigrantes, estrangeiros, população circense e cigana, e também do ensino da cultura Mato-Grossense (BRASIL, 2018, p. 12).

Neste sentido, vemos a menção aos povos indígenas nos documentos de referência para elaboração das atividades pedagógicas no âmbito das unidades escolares, porém, o que mostra a prática cotidiana do trabalho docente é diferente das orientações contidas nestes documentos. E, mais uma vez, a teoria sobressai à prática. Há um largo espaço entre o real e o prescrito. O prescrito se refere às orientações pedagógicas, conteúdos, parâmetros, diretrizes, ações reguladoras da atividade pedagógica do professor. O real é entendido como o que

efetivamente acontece no cotidiano escolar, tem o prescrito como ponto de partida, mas se limita a ele. Nem sempre o que acontece de fato na sala de aula está prescrito, há um distanciamento entre as intenções e o efetivo funcionamento do sistema educacional, seja pela opacidade das práticas pedagógicas, pelo frágil controle da gestão, pelas condições materiais, ou até mesmo pelo desinteresse docente.

Entendemos que o lugar ocupado pela criança indígena Iny Karajá no contexto da escola urbana é invisibilizado pelas políticas públicas educacionais, a começar pelas políticas de âmbito nacionais que tratam da educação direcionada aos povos indígenas no contexto da educação escolar indígena, dentro das aldeias. É fato que, durante anos na história do ensino brasileiro, a educação voltada para esta etapa sofreu com o descaso do poder público em relação à sua infraestrutura, à má-formação docente e à visão assistencialista de instituição. Hoje, após intensos movimentos sociais que suscitaram debates, reflexões e modificações na maneira como o estado trata a criança e a infância, a Educação Infantil conta com a oportunidade de pensar como atuar junto às crianças, articulando o processo de ensino e aprendizagem, de estruturar e organizar ações educativas que deem voz às crianças e enxerguem suas formas de significar o mundo.

3.1.3.1. Descrição da escola campo

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica Dona Elza Mendes de Freitas, localizada na Av. Araguaia, s/n., Centro, Município de São Felix do Araguaia /MT. É uma escola sem fins lucrativos e mantida pela Prefeitura Municipal de São Félix do Araguaia por meio da Secretaria Municipal de Educação. Foi criada em 1996, atendendo às novas necessidades previstas na LDB/96 e oficializada/regulamentada pela a lei municipal nº 482/2004. Atende à Educação Infantil, creche e pré-escola, primeira etapa da educação básica. Em 2010, por meio de enquete junto à comunidade escolar, foi sugerida a mudança da nomenclatura da escola de Creche Municipal Dona Elza Mendes de Freitas para Escola Municipal de Educação Básica Dona Elza, mudança votada e aprovada pelos vereadores e sancionada pelo prefeito. A mudança ocorreu para atender também as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. A Escola possui 251 alunos matriculados, divididos em 13 turmas sendo: 03 turmas de Pré-escolar I (04 anos), 03 turmas de Pré-escolar II (05 anos); 02 turmas de 1º ano (Alfabetização), 05 turmas de Educação Infantil de 0 a 3 anos e meio. As crianças são atendidas em dois prédios, um para a Educação Infantil (creche) e outro para a pré-escola. Este trabalho foi realizado somente no prédio da pré-escola onde se concentravam

as crianças indígenas sujeitos desta pesquisa. A escola possui um espaço externo apertado e impróprio para o funcionamento. Trata-se de uma residência alugada que não foi projetada para ser escola. As salas de aulas e o refeitório são pequenos e o pátio é um pequeno corredor sem espaço suficiente que possibilite melhor desenvolvimento das brincadeiras, como mostrado nas figuras abaixo (46, 47, 48, 49 e 50).



Figura 46: Frente da escola
Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora no dia 01 de outubro de 2019.



Figura 47: Pátio de frente
Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora no dia 24 de setembro de 2019.



Figuras 48 e 49: Refeitório e pátio lateral da escola pesquisada
Fonte: Filmagem feita pela pesquisadora no dia 5 de agosto de 2019.



Figura 50: Sala de aula
Fonte: Filmagem feita pela pesquisadora no dia 26 de agosto de 2019.

Os alunos desta escola são de classe baixa e média, predominando famílias onde pais, mães ou responsáveis trabalham fora, empregados no comércio local, residências, construção civil e Prefeitura Municipal. Desta forma, atende a um público heterogêneo, que vai das crianças mais carentes socialmente a filhos de funcionários públicos, entre outros.

A escola atende as normativas do Ciclo de Formação Humana, tanto na etapa de Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Atende apenas a 1ª fase do 1º ciclo do Ensino Fundamental (alfabetização). Os alunos da Educação Infantil obedecem ao agrupamento por enturmação, ou seja, cada turma atende alunos com idades iguais entre os pares. No total (creche e pré-escola) tem 16 docentes, 01 técnico administrativo, 01 coordenadora, 01 diretora e 18 apoios administrativos. Na pré-escola, local da pesquisa, são 08 professores, 02 técnicos administrativos, 01 diretora, 01 secretária e 01 coordenadora, sendo que as três últimas são as mesmas da Educação Infantil. Com relação à estruturação, a escola possui 08 turmas, sendo 04 no período matutino, 04 no período vespertino. Sendo assim ambos os períodos contam com turmas de Educação Infantil. Os pais decidem o horário que seus filhos frequentarão a escola.

A escola participa de programas como: Bolsa Família, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE).

O objetivo principal da escola, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), é “assegurar a formação da criança, visando o desenvolvimento de suas potencialidades, como elementos de auto realização e preparo para o exercício da cidadania propiciando condições adequadas ao desenvolvimento da criança” (PPP da escola pesquisada). Tem como objetivos secundários, ainda em acordo com PPP, contribuir na formação de cidadãos conscientes de si mesmo e do outro, interagindo no sentido de busca, motivação e construção do conhecimento; além de manter um relacionamento entre pais e educadores, contando com a participação de profissionais experientes e comprometidos, responsáveis pelo desenvolvimento das programações junto às crianças e suas famílias, com base nos princípios do planejamento participativo.

A missão da escola Dona Elza, de acordo com seu documento oficial, “é oferecer um ensino com qualidade, por meio de profissionais qualificados para garantir a satisfação e o atendimento aos requisitos da clientela, direcionando seus esforços para a formação de um ser humano completo, que conheça seus direitos e cumpra seus deveres” (PPP da instituição pesquisada). É missão também desta escola “desenvolver esforços em prol da educação e da

cidadania, por meio de atendimento de qualidade e criar condições de operacionalização dos dispositivos do Estatuto da criança e do adolescente, dentro da sua área de competência” (PPP da escola pesquisada).

A escola, de acordo com seu PPP, desempenha um trabalho onde o cuidar e educar são aliados ao compromisso com os Princípios Éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum, procurando entrelaçar a história do Eu individual a do Eu coletivo, onde a criança possa aprender a socializar-se, ser independente, cooperativa e autônoma, tendo como norteador a ludicidade. Pelo PPP, a escola destaca a brincadeira como eixo norteador na organização do trabalho pedagógico. Dessa forma sugere, a partir do seu projeto político e pedagógico, a utilização de diferentes formas de brincadeiras e intervenções pedagógicas que contribuem para aprendizagens e ampliação de significados, promovendo a socialização e fortalecendo laços de convívio harmonioso. Aliadas às brincadeiras estão presentes os jogos, músicas, artes plásticas, dramatização, filmes, desdobradas em atividades mediadoras de cultura e de desenvolvimento do sujeito em suas áreas do conhecimento.

A matriz curricular da escola Municipal de Educação Básica Dona Elza Mendes de Freitas cumpre o que estabelece a LDB em seu Artigo 26º, com nova redação dada pela Lei nº 12.796/2013:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Quanto à composição curricular, contempla dois eixos: uma Base Comum, com qual se garante uma unidade nacional, para que todos os alunos possam ter acesso aos conhecimentos mínimos necessários ao exercício da vida cidadã. A Base Nacional Comum é, portanto, uma dimensão obrigatória dos Parâmetros Nacionais e é definida pela União; uma Parte Diversificada do currículo, também obrigatória, que se compõe de conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, são escolhidos pela rede municipal, ou seja, esta escola tem autonomia para elaborar a parte diversificada do seu currículo. Assim, a escola pode incluir temas de seu interesse. Notamos que, apesar desta autonomia, não há nada nesse PPP que considere a questão indígena, nenhuma menção aos povos indígenas matriculados nesta escola, em relação às questões culturais nem de fortalecimento identitário, o que reforça a invisibilidade dos povos indígenas no âmbito da escola urbana.

Em relação à rotina da instituição, as crianças que utilizam o transporte escolar deixam a escola às 16h20; outras na companhia de um professor aguardam seus responsáveis até o limite de 17h. A rotina das turmas pesquisadas acontece da seguinte forma:

13h às 13h10 – Chegada/Acolhimento

13h10 às 13h20 – Roda de conversa – Apresentação tarefas de casa

13h20 às 13h30 – Chamada

13h30 às 13h40 – Musicalização/história

13h40 às 13h55 – Roda de aprendizagem – Conversa sobre o tema da aula

13h55 às 15h – Atividade escrita

15h às 15h15 – Recreio – Higiene

15h15 às 15h30 – Roda de aprendizagem – Conversa sobre o tema da aula

15h30 às 16h30 – Atividade escrita

16h30 às 17h – Encaminhamento da lição de casa/org. material/saída

(Rotina exposta no PPP da escola pesquisada).

Esta é a rotina que aparece no Projeto Político Pedagógico da escola campo. Porém, há um hiato entre o que propõe o PPP e a prática cotidiana em sala de aula. Esse distanciamento entre a teoria e a prática relativo à rotina se deve, a partir do olhar da pesquisadora, ao fato da ausência do rigor no cumprimento das ações planejadas para o trabalho docente. Há o planejamento prévio do professor, mas, no decorrer da aula, ocorre uma alteração em suas práticas, o que leva ao descumprimento da rotina estabelecida no documento. Consideramos importantes as rodas de conversa mencionadas nesta rotina. Contudo, elas não aconteceram durante a pesquisa de campo como rotina da escola. Apesar do PPP indicar inclusive o horário em que estas rodas de conversa deveriam diariamente acontecer, essa atividade não aconteceu em nenhuma das turmas pesquisadas, mesmo o PPP sugerindo como uma rotina. Apenas em um dia, na turma B, sala de Mik, a professora sentou com as crianças no chão, em círculo, para realizar uma brincadeira com as letras do alfabeto, cantaram uma música enquanto passava o pote na mão de cada criança. Ao terminar a música a criança que estivesse com o pote na mão retiraria uma letra do alfabeto e diria o nome de um animal ou objeto que iniciava com a letra escolhida. Esta atividade pedagógica foi o que mais se aproximou da roda de conversa posta como rotina escolar. As rodas de conversa que menciono neste trabalho foram realizadas, exclusivamente, para fins desta pesquisa por parte da pesquisadora. Não houve a participação dos professores neste evento.

Em relação à avaliação, a lei 9394/96 estabelece em seu artigo 31, que “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registros do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). A avaliação constitui parte integrante do processo educativo e sua função diagnóstica se reforça, pois a partir da reflexão a respeito dos resultados observados, o professor planeja mais seguramente propondo atividades que permitam avanços no desenvolvimento da criança. Conforme estabelecido na LDB, deve ter finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Assim, a observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações vividas no cotidiano, e a utilização de diversos e diferentes registros como relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, entre outras, feita ao longo de cada semestre, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de saberes e modos de agir, sentir e pensar, serve para ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado aos propósitos das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

É fundamental que o professor desenvolva sua capacidade pessoal de observação, olhando a criança em atividades mais diversificadas, conhecendo suas possibilidades e dificuldades e promovendo situações de aprendizagem, onde a criança possa ir, gradativamente, caminhando para o sucesso. No relatório, o professor aponta aquilo que a criança realiza sozinha (desenvolvimento real) bem como os aspectos para os quais precisa de apoio (desenvolvimento potencial). A avaliação é entendida como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas, readequar e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças, conforme aponta o Referencial Curricular Nacional. A avaliação tem ainda, o caráter de acompanhar as conquistas e dificuldades do educando ao longo do seu processo de aprendizagem. É feita diariamente, sendo a avaliação descritiva entregue aos pais semestralmente. Esses apontamentos sobre avaliação estão expostos no plano político pedagógico da instituição, contudo, a partir das observações durante a pesquisa de campo, estes apontamentos estão no campo do ideal descrito no PPP, distante do campo real. Dentre outras, porque não há a promoção de situações que compreendam como as crianças indígenas se apropriam dos saberes nos seus modos de agir, sentir e pensar.

A Proposta Pedagógica da Escola Dona Elza promove uma prática de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que esta é um ser completo. Promove também a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã,

construindo valores e conhecimentos. Da mesma maneira que a avaliação, a proposta pedagógica desta escola se encontra no campo do ideal. No campo real são desconsiderados os aspectos sociais da criança indígena e não há a integração entre as áreas do conhecimento e os aspectos culturais da vida destas crianças na construção de novos valores e conhecimentos, prevalecendo aqui os saberes da cultura não indígena. Estes são fatores que reforçam a invisibilidade dos povos indígenas no contexto da escola urbana.

Esta breve descrição dos aspectos da escola campo, objetivos, missão, matriz curricular, avaliação e proposta pedagógica são ideais apontados pela própria escola como adequados ao ensino que se propõe ofertar a seus alunos. Alguns desses aspectos, contudo, não foram percebidos no curso da pesquisa, como quando a escola se compromete a entrelaçar a história do Eu individual à história do Eu coletivo primando pela socialização e autonomia das crianças. Pelas observações feitas, a história cultural das crianças indígenas não foram entrelaçadas à coletividade do contexto escolar, ao contrário, os elementos culturais do povo Iny não são considerados nas elaborações pedagógicas da instituição; e também, quando esta escola destaca a brincadeira como eixo norteador na organização do trabalho pedagógico com intervenções pedagógicas para contribuir com a aprendizagem e ampliação de significados. Diante das observações durante a pesquisa de campo, as brincadeiras praticadas pelas crianças eram feitas a partir das próprias crianças, não houve intervenções ou direcionamentos por parte dos docentes, as crianças se reuniam em grupos diversificados e brincavam de acordo com seus interesses. O projeto político pedagógico, sendo um documento norteador das ações desta escola, possui, portanto, alguns elementos que são descumpridos ou não considerados com relevante importância pela equipe escolar, como a rotina, a avaliação que desconsidera os aspectos socioculturais das crianças indígenas e a composição curricular, por não possuir ações direcionadas à valorização da cultura indígena do povo Iny Karajá, etnia presente nesta escola há muitos anos.

A política pública de educação indígena nos moldes da Educação Escolar Indígena (escola dentro da aldeia) atende, ainda que precariamente, a valorização da cultura dos povos indígenas, inclusive porque, à custa de intensas lutas sociais, contou com a participação dos próprios povos indígenas na sua elaboração, incluindo disciplinas como História e Cultura da etnia. Contudo, a educação ofertada aos indígenas nas escolas urbanas desconsidera a história e a cultura desses povos; é uma educação uniforme direcionada a todos, independente do seu grupo de pertença. A formação docente dos profissionais da escola regular da rede pública não é voltada para as questões indígenas, há um despreparo dos professores no atendimento a essa demanda por falta de qualificação.

Mesmo com os avanços na legislação direcionados à educação infantil, encontramos uma escola que atende a esse público sem as devidas condições de infraestrutura para o cumprimento de dispositivos legais em vigor. A despeito disso, basta retratar como a escola campo, *lócus* desta pesquisa, possui salas de aulas com espaço insuficiente para atender o número de alunos previsto pelas DCNEI. Em uma das salas na qual a pesquisa foi realizada, em uma turma de quatro anos, o espaço era de aproximadamente três metros quadrados, sendo a distância entre a mesa do professor e a última carteira da fila em torno de dois metros e meio, além de um armário embutido na parede diminuir ainda mais o espaço de circulação do professor e dos alunos. Por se tratar de uma sala superlotada, alguns trabalhos pedagógicos são impossíveis de serem realizados, como as rodas de conversa, por exemplo, que precisariam ser retiradas todas as mesas e carteiras para que esta acontecesse. Além disso, esta sala ficava ao lado do banheiro que, por vezes, provoca mau cheiro no percurso da aula. Para imaginar esse espaço, considere um quarto pequeno com suíte. É exatamente o que foi construído e está sendo utilizado como sala de aula. Para se ter acesso à essa sala é preciso passar primeiro pela turma de cinco anos B, fato constrangedor porque atrapalhava a aula da professora desta turma, uma vez que a escola é uma casa adaptada.

A turma de cinco anos B é uma sala mais ampla, mais espaçosa, para distribuição das carteiras. O problema aqui é que esta sala possui duas portas, uma para entrada na sala e outra para dar acesso à turma C. Essa arquitetura desfavorável para o trabalho docente dificulta a condução da aula porque a voz do professor da sala ao lado é ouvida. Assim, o barulho provocado pelos alunos e pelos professores atrapalha ambas as turmas e prejudica o aprendizado das crianças. Da mesma maneira, a turma de cinco anos A possui duas portas, uma para entrada e outra para dar acesso à sala da coordenação e ao banheiro. Não é uma sala pequena, mas é desproporcional para o funcionamento da pré-escola. Por ser uma sala retangular com duas janelas grandes nas paredes de frente e do fundo, o quadro negro fica na parede lateral, ou seja, ao lado das crianças e não à sua frente, e, por isso, não é utilizado pela professora. Esta sala tem o mesmo problema com o mau cheiro do banheiro.

A precariedade da infraestrutura da escola pesquisada é apenas um emblema da problemática enfrentada pela educação brasileira, principalmente na Educação Infantil, que tem sido oferecida de maneira improvisada em redes públicas e privadas. Em que condições estas escolas, em particular desta pesquisa, são possíveis de se compreender a alteridade das crianças Iny Karajá em contato com as crianças não indígenas, e com base nas condições objetivas da escola, quais outros dados teríamos para pensar as subjetividades Iny Karajá? Que lugares ocupam as crianças quando brincam nas escolas e na aldeia? Que sentido tem

essas brincadeiras na construção da alteridade da criança? A Figura 51 a seguir é ilustrativa dessa questão.



Figura 51: Iwra no corredor da escola observando as crianças
Fonte: Arquivos da pesquisadora, em 2 de outubro e 2019.

Na aldeia, as crianças Inỹ Karajá são produtoras de cultura, brincam com elementos culturais como a boneca de cerâmica, que é carregada de aspectos simbólicos para o grupo. Somente as moças produzem esta boneca, mas as crianças podem brincar com elas. As meninas observam as mulheres mais velhas da aldeia na confecção da boneca e aprendem o ofício que será fonte de renda e objeto cultural da etnia. Durante a brincadeira há um despertar para os afazeres da maternidade, embalar, cuidar, alimentar.

Os meninos gostam de jogar pedrinhas no rio como uma competição para ver quem joga a pedra mais ao centro do rio. Essa brincadeira exige força e estratégia das crianças, jogar mais longe, mais alto, quantas vezes ela toca a água antes de afundar, são aspectos positivos considerados pelos meninos durante a brincadeira no rio. Entre uma pedra e outra, eles se jogam na água, afundam, levantam, se divertem durante o banho. Gostam também de brincar de esconde-esconde dentro do rio. Uma criança afunda e as outras a procuram dentro da água, quem encostar primeiro nela é o vencedor. É interessante notar que a maioria das brincadeiras das crianças Inỹ Karajá tem relação com o Rio Araguaia, inclusive a confecção da boneca acontece, também, à margem do rio porque há a necessidade de molhar o barro constantemente até que ganhe a forma desejada.

A infância pensada a partir da sua pluralidade é compreendida como um processo pessoal e social ativamente construído. A infância Inỹ Karajá é, como aponta Sarmento (2007), uma categoria social com agentes que agem e interpretam o mundo que vive. Assim, “suas culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2007, p. 36). Por meio da observação dos saberes e afazeres culturais dos adultos, as crianças Inỹ Karajá experienciam momentos sociais fundamentais para aprendizagem da cultura, da construção da sua identidade pessoal e do fortalecimento étnico.

Neste sentido, as culturas infantis e as adultas são interdependentes. Não existem culturas infantis deslocadas da cultura do adulto. Elas são estruturadas de maneira diferente pelas crianças Inỹ Karajá. Quando as crianças reproduzem a dança para Aruanã durante as brincadeiras estão reinterpretando aspectos do mundo adulto a partir de seus pontos de vistas como uma maneira agradável e lúdica de viver a realidade. Esta brincadeira caracteriza a maneira criativa e inventiva das crianças Inỹ Karajá nas ressignificações da cultura adulta.

As culturas infantis Inỹ Karajá produzem culturas por meio da relação estabelecida com as tradições do seu povo e, também, pela influência da sociedade urbana, principalmente da escola. Desta maneira, o arsenal de características que são próprias das crianças Inỹ Karajá são importantes para o processo histórico desta população indígena e para efetivar seu papel de agentes no seu contexto social. Estas características possibilitam às crianças Inỹ Karajá promoverem o diálogo entre as duas sociedades, a participar e ressignificar ambas as culturas, a apreender os diferentes significados nos elementos culturais de cada sociedade que participam, mas também carregam consigo características manifestas a partir dos severos processos de exclusão a que os povos indígenas forma submetidos desde a colonização. Ao se referir às culturas infantis Inỹ Karajá é preciso considerar que elas incorporam as culturas tradicionais do seu povo, mas também produzem culturas diferentes a estas a partir dos moldes da sociedade urbana. A interface entre as culturas pode ser compreendida na alteridade das brincadeiras com os adultos. Os dados da pesquisa nos permitem dizer que na aldeia há a participação de adultos e crianças Inỹ Karajá na mesma brincadeira: tios, primos, irmãos, mãe, tia, realizam o brincar de maneira coletiva. Já na escola urbana, as brincadeiras acontecem entre as crianças e os adultos não participaram das brincadeiras em nenhum dia durante a pesquisa.

As brincadeiras na escola aconteceram principalmente no intervalo das aulas, durante o recreio. No início da pesquisa as primeiras percepções acerca do brincar entre as crianças, davam indicativos de que, ao saírem do refeitório, as crianças corriam de um lado para o outro

como se não houvesse uma estratégia durante a brincadeira. Era como se estivessem fazendo atividades físicas, correndo em volta da escola para gastar energia. Ao observar e analisar as filmagens compreendemos que tem referência com as condições objetivas da escola. Sem infraestrutura adequada para um ambiente favorável à interação e brincadeira, os espaços eram improvisados para o funcionamento de atividades lúdicas e pedagógicas. O pátio da escola era um corredor que possuía cerca de dois metros de largura. Um espaço estreito para comportar quatro turmas de crianças, o que dificultava o desenvolvimento de diferentes brincadeiras. Outro fator que aponto como responsável pela limitação lúdica e criativa das crianças é a ausência de brinquedos nesta escola. O único balanço da escola estava estragado desde o início do ano letivo, apenas um, dos três assentos estava funcionando. Os únicos brinquedos disponíveis eram três escorregadores que disputavam espaço com as crianças para a circulação.

Assim, este capítulo tratou da cultura permeada no campo da alteridade Inỹ Karajá, apresentando os contextos que marcaram os encontros na aldeia e na escola. Abordou a cultura e a história Inỹ Karajá e o lugar das crianças indígenas neste campo cultural e histórico dos quais participam. O próximo capítulo tratará das culturas infantis em seus espaços, práticas e gestos simbólicos durante as brincadeiras detalhando os processos de interação entre crianças indígenas e não indígenas no âmbito da escola urbana e fora dela. Nele será possível perceber questões importantes sobre os processos de alteridade e subjetividade na brincadeira e na interação.

CAPÍTULO IV
ESPAÇOS, PRÁTICAS E GESTOS SIMBÓLICOS
NAS CULTURAS INFANTIS INY KARAJÁ: ATOS E CENAS DO
BRINCAR E INTERAGIR NA ESCOLA

O presente capítulo trata daquilo que pôde ser expresso das culturas infantis (*modos particulares e singulares dos sujeitos*) de 05 crianças Iny Karajá durante os processos de interação/socialização que aconteceram durante a coleta de dados desta pesquisa. Busca, sobremaneira, compreender os modos pelos quais as crianças se colocam nas brincadeiras e demonstram formas de sociabilidade, socialização e integração em espaços escolares e não escolares. Se entendemos que a alteridade se constitui na relação com o outro, quais as estratégias criadas pelas crianças para se afirmarem nestes espaços sociais? O que dificultou ou facilitou o processo de alteridade nas práticas da brincadeira? Que lugar o outro (adulto) ocupou nestes momentos? Para responder à essas questões, foram observados os espaços, as práticas e os gestos simbólicos na e pela brincadeira, na e pela interação.

A discussão deste tema precisa encontrar espaço nos debates sobre os processos de socialização ou socialidade das crianças enquanto indivíduo e sua relação com a sociedade/adulto. Falar de *socialidade* é falar da discussão que se dá na relação indivíduo e sociedade a partir do que constitui seu fundamento: a construção da identidade é marcada pelo princípio da dialética. Falar de indivíduo, portanto, é falar de sociedade e, como pressuposto, falar de sociedade é falar do indivíduo. Neste sentido, existe uma tensão na relação entre ambos, um movimento entre aquilo que é particular, singular e aquilo que é universal, entre o subjetivo e o objetivo.

Portanto, o tema em questão abarca as condições concretas da vida, materializadas naquilo que é objetivo, ao mesmo tempo constitui-se como par dialético na afirmação das condições subjetivas. Ambas estão em constante processo de afirmação de uma e de outra. Em outras palavras, a sociedade somente existe porque existem os indivíduos que a constituem. Esses indivíduos, em suas particularidades/singularidades/universalidades, se afirmam coletivamente formando a sociedade.

Outrossim, os indivíduos só se constituem na sua individualidade porque são sociais. Não há como separar o que é individual do que é universal. O universal é a síntese daquilo que é individual e o individual se constitui como múltiplas expressões do universal. Não existe, portanto, individual sem existência social. O indivíduo somente é indivíduo na sua relação com o universal.

Nesse entendimento, pode-se pensar que a relação indivíduo e sociedade só se constitui a partir de um processo histórico em que o mundo material e a vida subjetiva são fundamentais. Isso confirma que o indivíduo, sozinho, não é capaz de autodeterminar-se.

A problemática da relação indivíduo e sociedade marca aquilo que chamamos neste trabalho de sociabilidade. A questão da alteridade está posta neste processo de socialidade humana que reconhece o mundo, a si e ao outro. Já o termo *socialização* vem sendo exposto e acentuado na modernidade como um emblema: “somente o homem moderno se reconhece como indivíduo” (PINHEIRO, 2001, p. 95). É justamente nessa modernidade, marcada pela ideia de indivíduo isolado, carente de socialização, que projetos de sociedade são construídos para que a escola, a família e a religião cumpram papéis estratégicos na organização de um novo mundo civilizado. Neste sentido, existem projetos de sociedade e projetos de socialização historicamente demarcados. Neste contexto, muitas identidades e muitas subjetividades têm sido desconsideradas. Nesse debate sobre a relação indivíduo e sociedade nomeamos aqui o que se entende por *socialização*: as formas como os homens, em sociedade, administram suas necessidades e vontades individuais em nome de um processo de aceitação e integração social. Já a ideia de *integração* é justamente o corolário da socialização. Ajustar os desajustados na sociedade civilizada. Enquadrar e integrar aqueles que não se adequam ao projeto de sociedade prometido. A integração é, por sua excelência, um princípio de exclusão. Só se integra aquilo que, desde o princípio, já estava fora. Isto tem se dado historicamente quando culturas são negadas, identidades são silenciadas e quando as diferenças são aniquiladas.

É com base nas tensões entre socialidade, socialização e integração que o tema da educação da criança Iny Karajá passa a ser problematizada neste trabalho. De modo particular, o que os dados da pesquisa revelam nas brincadeiras e interações destas crianças na escola urbana?

4.1. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: ENTRE O IMAGINÁRIO E A REPRESENTAÇÃO DO COTIDIANO

Entre os diversos fatores responsáveis pelo desenvolvimento da criança estão os brinquedos e as brincadeiras apresentados a ela durante a infância. O brincar faz parte do universo infantil, perpassa as culturas infantis, permeia o campo da formação da criança.

Ao brincar, a criança elabora um processo de representação, ressignificação, imaginação, codificação e decodificação de signos do mundo infantil. A alteridade é construída e constituinte do/no momento do brincar.

Ao brincar a criança desperta a criatividade, solta a imaginação e se transforma naquilo que deseja durante a brincadeira. No imaginário masculino a ideia da força é predominante, seja na criança indígena ou não. A criança quer ser forte, principalmente os meninos. Aqui, a força está ligada à masculinidade: ser forte é ser melhor que os homens fracos. O diálogo (1), ocorrido na escola, retrata a ideia da força, do poder e do imaginário entre as crianças. Este diálogo aconteceu no momento da brincadeira de Nando e outras duas crianças no intervalo da aula, foi uma conversa informal, sem roteiro prescrito. Observei o ato do brincar destas crianças, me aproximei e fiz estas perguntas:

- Nando, vocês estão brincando de que? (Pergunta a pesquisadora)
 - De ninja.
 - Como se brinca de Ninja?
 - Assim ó: uuuuuu... (E faz movimentos de artes marciais mostrando o que é ser ninja).
 - E não machuca o colega não?
 - Não.
 - Onde você aprendeu a ser ninja?
 - Na rua da tartaruga ninja.
 - Da tartaruga ninja?
 - É. Ela tem um negócio nas costas. Tchu, tchu... (Faz movimentos de luta) que corta tudo...e bate.
 - Ah, e você é o ninja?
 - Balança a cabeça que sim.
 - E você também é o ninja? (Pergunto para a criança não indígena que brinca com Nando).
 - Sim (Balançando a cabeça)
 - Então tem dois ninjas?
 - É, mais eu sou melhor do que ele (Afirma Nando).
 - Você é melhor do que ele, por quê?
 - Não sei... Porque eu sou do karatê.
- (Fontes da pesquisadora. Diálogo (1). Filmagem no pátio da escola no dia 23 de agosto de 2019. Observação e conversa).

Aqui as crianças soltam a imaginação ao interpretarem o ninja. Fazem movimentos de luta parecidos com artes marciais, brincam de lutar um com o outro. O que predomina no diálogo e na interação é a ideia da força: “*eu sou melhor do que ele...porque sou do Karatê*”. Implicitamente, a criança indígena afirma que a força que possui a torna melhor que o colega. A força, neste sentido, é essencial para se diferenciar dos outros, e pode ser observada na Figura 52, expressa nos olhares, na força posta nos corpos, na centralidade dada aos personagens vivenciados. Os movimentos são sincronizados de maneira que não se machuca o colega e cada um tem a sua vez de realizar seus movimentos por meio de sua imaginação sobre a força e o poder que possui no momento da brincadeira. As expressões faciais das

crianças Inỹ Karajá, as gesticulaes labiais, as posturas corporais, os movimentos das mãos e o tom da voz demonstram, por meio da sua imaginação, seu poder de fúria e os poderes especiais que possui:



Figura 52: Iwra brincando de ninja com outra criança Inỹ Karajá
Fonte: Observação e filmagem feita pela pesquisadora, durante o recreio, no patio da escola, em 13 de agosto de 2019.

Já na aldeia, na cultura indígena Karajá, a força é um elemento bastante presente na transmissão dos saberes culturais entre os homens. Ao ensinarem seus filhos sobre a tradição da etnia, reafirmam processos que os conduzam a ser um guerreiro na aldeia, a caçar, a pescar, a manter a família com trabalhos que, em sua maioria, exigem a força do homem. à mulher é destinado os afazeres domésticos, a confecção dos artesanatos e da boneca de barro, trabalhos mais leves que dispensam a força física.

Uma das brincadeiras praticadas pela comunidade Inỹ para reafirmar a importância da força no universo indígena pode ser retratada nas Figuras 53, 54 e 55. Essas são fotografias feitas durante a pesquisa de campo na aldeia e mostram a cultura indígena. Nela, crianças e adultos indígenas fazem um círculo e um adulto convida uma dupla para o centro da roda, geralmente da mesma faixa etária. A dupla se abraça e quem derrubar primeiro o colega por duas vezes vence a brincadeira. é uma brincadeira que mede a força da pessoa. Mais do que uma imposição da força pela força, a brincadeira supracitada reafirma o lugar do brincar entre adultos e crianças como dispositivo que reforça os laços de amizade e familiar.

A criança indígena sujeito desta pesquisa é o primeiro de camiseta branca do lado direito da Figura 53. Ele e as outras crianças observam os movimentos dos adultos e de outras crianças para conhecer quem é o mais forte da aldeia. O olhar atento das crianças é uma maneira de apreender a significação da força no âmbito da etnia. é um olhar aos detalhes que

o adulto passa ao se posicionar diante do outro, a forma como se abraçam, a posição das pernas, a maneira como derruba o colega no chão. São esses detalhes que as crianças reproduzem quando vão ao centro da roda para medir sua força. A informalidade da roda, comprovada nas fotos, é uma demonstração de leveza, dá o tom de brincadeira ao evento. Cada um se veste e se posiciona como quiser. É descompromissada das pinturas corporais e dos rituais oficiais do grupo.



Figuras 53, 54 e 55: Crianças da aldeia participando de brincadeira que representa a importância da força no universo indígena

Fonte: Filmagem na Aldeia JK, no dia 9 de outubro de 2019.

No mesmo evento, chama-nos a atenção o fato demonstrado pela Figura 56 acerca do lugar feminino indígena no interior da aldeia. As meninas participam da brincadeira da mesma maneira que os meninos: se abraçam, usam a força e derrubam a colega. Não há nesta brincadeira uma diferenciação entre homem e mulher. Todos os membros da comunidade participam deste momento de diversão de maneira semelhante. De igual maneira, participam também adultos e crianças, sem distinção durante o brincar. Assim, todos: pai, mãe, primos, vizinhos e amigos brincam juntos. A criança, neste contexto, é considerada com o mesmo respeito e importância que os adultos, prevalecendo o cuidado em chamar ao centro da roda crianças e adultos da mesma faixa etária para evitar injustiças em relação à força dos participantes.



Figura 56: Meninas participam da brincadeira que representa o uso da força

Fonte: Filmagem na Aldeia JK, no dia 9 de outubro de 2019.

De volta ao contexto da escola, o que as crianças pensam quando querem ser fortes? De onde provêm a ideia de personagens como aqueles retratados no diálogo 1? Em geral, preferem ser um super-herói ou um ninja que sabe lutar. A força é um atributo de desejo da criança. Ser forte faz parte da constituição do ser criança indígena por meio do imaginário infantil na escola.

A televisão é um elemento muito utilizado pelas crianças para acessar as informações a respeito das brincadeiras e dos super-heróis muito presentes nos desenhos animados transmitidos pela TV e, também, pelos momentos de interação entre os pares durante as brincadeiras. Assim, “as pressões da propaganda na televisão, a publicidade, assim como os desenhos animados que dão origem aos personagens de brinquedos, levam a aumentar, ainda mais, a dimensão expressiva e simbólica do brinquedo, pela qual ele vai se diferenciar de todos os outros” (BROUGÈRE, 1997, p. 18).

Em se tratando da reinterpretação do mundo feita pelas crianças, a teoria da *reprodução interpretativa* de Corsaro (2011) contribui com o entendimento de que a criança participa ativamente da preservação da sociedade, da sua reprodução e, também, da mudança social. Em Trevisan (2007, p. 42),

a criança recebe, transforma e recria aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novos significados. Não é então possível continuar a fala-se de infância, mas de infâncias, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes”.

Ao recriar a realidade, as crianças estabelecem critérios de organização da brincadeira a partir dos significados atribuídos por elas às vivências cotidianas, instituem regras, normas e procedimentos que serão utilizados durante a brincadeira. Obedecer a regras no ato de brincar, compreender a lógica interna da brincadeira, compartilhar a experiência com um

colega são fatores determinantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e lúdico da criança.

Ao analisar os dados da pesquisa percebemos que a relação de alteridade apresentada durante as brincadeiras contribui para a formação da criança Iny. Ao determinarem quem faz o movimento primeiro as crianças também demonstram a criação de regras para a brincadeira. A Figura 57 nos permite aprender detalhes daquilo que as crianças vivenciaram durante a brincadeira observada na pesquisa. Ela retrata gestos, movimentos e disposições: quando gira a perna na direção do rosto e não acerta o colega, isso é um indicativo que precisa ser mantido para que a brincadeira seja divertida e não violenta. Primeiro um, depois o outro, evitando, assim, que se machuquem de verdade.

Esses movimentos são determinados pelas próprias crianças: quais poderes a criança terá no ato de brincar é estipulado por ela mesma, fato que reforça o imaginário infantil a partir daquilo que ela vivencia na sociedade que a circunda. Nesta brincadeira de demonstração de força entre as crianças, os olhos são expressivos, os braços se abrem para ganhar mais espaço e transmitir a ideia de grandeza, as pernas são levantadas na altura da cabeça do “adversário” para demonstrar suas habilidades corporais e o tamanho da sua força. A Figura 57 mostra o fato de estarem duas crianças indígenas brincando entre elas no contexto da escola pesquisada. O recorrente, observado na pesquisa de campo, é que estas crianças brincam de forma contínua com as crianças não indígenas e, esporadicamente, entre si. Não acreditamos que o que promove este tipo de atitude entre as próprias crianças Iny Karajá durante as brincadeiras na escola urbana seja algo relacionado à discriminação ou desvalorização do brincar infantil indígena, mas que o fato de ter um número maior de crianças não indígenas no âmbito da escola urbana possibilita que as crianças indígenas brinquem mais com os pares diferentes.



Figura 57: Crianças indígenas brincando entre elas no contexto da escola pesquisada
Fonte: Filmagem no intervalo da aula, no dia 13 de agosto de 2019.

Vivemos em uma sociedade em que a violência está instaurada e, é uma realidade na sociedade afirmar, ela faz parte da nossa cultura. A brincadeira de luta faz parte do interesse das crianças, predominantemente dos meninos. Ela é uma representação da cultura na qual a criança se apropria e dá significação. A luta, sendo um componente da nossa cultura faz parte das ressignificações dadas pelas crianças para a violência instituída. Assim, “a criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica” (BROUGÈRE, 1997, p. 77). A brincadeira de luta também desvela uma sociedade machista. A luta tem referência com a força, vigor, poder, potência física, atributos considerados, historicamente, como pertencentes ao sexo masculino. Essas posturas são construídas desde a infância, formando identidades e comportamentos de meninos e meninas, ao ser praticada mais pelos meninos, e a escola vê como “natural”, como comportamento esperado, passam a se constituir os modos de ser menino e menina e, assim, a escola, em certa medida, contribui para reafirmar relações machistas reproduzidas no cotidiano escolar.

4.2. SER POLÍCIA E SER LADRÃO: COMBINADOS E PAPÉIS NA BRINCADEIRA

No contexto das brincadeiras as crianças se apropriam do mundo e o transformam simbolicamente de acordo com suas fantasias da realidade. Na escola onde foi desenvolvida a pesquisa de campo a brincadeira mais utilizada pelas crianças, indígenas e não indígenas, é a de polícia e ladrão. Não se trata de uma brincadeira de classe, social ou étnica. Pela observação dos dados, a brincadeira de polícia e ladrão acontece assim: as crianças se dividem em dois grupos: um é formado pelos policiais, em geral, os meninos, e o outro formado pelos ladrões, na maioria as meninas. Ao sinal estipulado por eles, os ladrões correm e a polícia vai atrás para prendê-los num cantinho do pátio designado para ser a delegacia. Ao correrem atrás do bandido fazem o barulho da sirene. O barulho do carro da polícia chama a atenção da criança de alguma forma. Enquanto correm atrás do ladrão, gritam: - *uou, uou, uou, uou...*

Apesar das investidas de policiais prendendo indígenas e crianças conviverem com essa situação, reconstruindo essa realidade a partir do que vivenciam, as crianças da aldeia, sujeitos desta pesquisa, não vivenciam situações como esta porque os policiais da cidade pesquisada não atuam na aldeia devido aos limites da federação. Portanto, apesar do barulho da sirene não fazer parte do cotidiano da aldeia, as crianças indígenas reconstroem essa realidade a partir daquilo que vivencia na sociedade urbana e a utiliza durante a brincadeira, a criança cria processos de significação e de ressignificação a partir do signo que vivencia na sociedade.

Para reafirmar aspectos do imaginário infantil a Figura 58 representa a imaginação de Naril, o qual expressa sua vontade em ser bombeira para cuidar das pessoas. O desenho também é expressivo quando Naril desenha um carro cor-de-rosa para representar o veículo utilizado pelo corpo de bombeiro durante os trabalhos de resgate e para demonstrar sua vontade em fazer parte desta corporação. Porque o carro rosa, se na realidade ele é vermelho? Será uma perspectiva de gênero? A partir da análise dos dados, infere-se que esta é uma postura da criança relativa à sua despreocupação com a padronização oficial. Ela gostaria de trabalhar em um carro de bombeiros de cor rosa e expressa essa vontade ao colorir seu desenho. Todavia, sabe-se que em algumas culturas a cor rosa é atribuída aos papéis do gênero feminino. Estaria Naril também imbuída desse imaginário social? A pintura verde representa o chão e as bolas coloridas são as pedras na estrada. Assim, os obstáculos na rua são a significação da criança para o ser bombeiro.



Figura 58: Desenho feito por Naril no dia 02 de outubro de 2019 para responder à pergunta: “Se não fosse criança o que gostaria de ser?”

Fonte: Acervo da pesquisadora

A criança indígena recriou a realidade desta profissão a partir das significações e ressignificações atribuídas por ela mesma a esta cultura. Trevisan (2007) apresenta uma reflexão pertinente a esse debate:

A questão é perceber até que ponto estas formas de criar e recriar significação estão suficientemente estandardizadas para serem consideradas como culturas. Podemos assumir, deste modo que, apesar das culturas da infância expressarem a cultura social em que se inserem o fazem de forma distinta em relação aos adultos (TREVISAN, 2007, p. 46).

Ao desenvolver estudos com crianças é importante compreender a complexidade do universo infantil e as “(re)apropriações que as crianças fazem do mundo que as rodeia e, finalmente, a forma como contribuem para a mudança social” (TREVISAN, 2007, p. 46), demonstradas principalmente por meio das brincadeiras. Chamo a atenção na Figura 58 para a mudança de paradigma proposta pela criança indígena. A partir da análise de dados da pesquisa, concebemos como aquela criança rompe os paradigmas impostos pelos adultos, aquela cuja independência constitui sua personalidade. Em consonância com esses dados temos o pensamento de Charlot (1979), que percebe a criança como ser dotado de personalidade, com capacidade de expandir-se para além das regras impostas pelos adultos e pela sociedade. O autor esclarece que:

a criança não é, por natureza, herdeira e inovadora. Sua personalidade se constrói sob a influência da ação dos adultos e da sociedade; a criança não pode abster-se destes, mas, por essa mesma razão, não pode, ao mesmo tempo, não querer abster-se deles e é inevitavelmente levada a rejeitar algumas dessas influências (CHARLOT, p. 178).

O que Charlot defende é a emancipação subjetiva da criança. Em acordo com Charlot e outros autores que defendem as mudanças propostas pelas crianças, Naril reage ao “sempre foi assim”. Para ela, pode ser modificado, a tradição pode ser alterada. De igual maneira, para Benjamim, assim como para Baudelaire, a criança é capaz de descobrir o ‘novo’ em obstinação ao ‘sempre igual’. Autores como Abramowicz e Oliveira (2013), propõem a organização de um tempo e um espaço que propicie às crianças uma oportunidade de invenção, de criação e “ao mesmo tempo, de se (re)inventarem e de recriarem em um movimento que gera afetação de um encontro entre as próprias crianças e também entre os adultos que podem aprender com a experiência inventiva presente na infância” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2013, p. 294).

Outro aspecto que demonstra o lugar da criança indígena nas brincadeiras dentro do espaço escolar é apresentado por meio da Figura 60, quando solicitado para as crianças desenharem sua brincadeira favorita. Para representar sua brincadeira predileta Naril faz uma grande menina que ocupa boa parte da folha, com cabelos castanhos (cor do seu cabelo), se desenha alegre e sorridente num dia de sol, perto da janela e traduz: *gosto de brincar de pega-pega*.



Figura 59: Desenho de Naril para representar qual a sua brincadeira favorita
Fonte: Acervo da pesquisadora, desenho realizado no dia 02 de outubro de 2019.

Chamo a atenção neste caso para o fato de Naril, durante toda a pesquisa de campo na escola, em nenhum dia ter brincado de pega-pega. Pelas observações feitas entendemos que Naril escondeu dos amigos seu desejo em brincar de pega-pega ou os convidou para brincar, porém, foi recusado. Neste caso, a criança indígena camufla sua própria vontade em detrimento da vontade dos colegas no ato do brincar. O episódio mostra outra face da brincadeira: ela pode ser, também, um lugar marcado pelo a-sujeitamento de Naril e não por seu protagonismo infantil.

Em relação ao imaginário infantil, conforme exposto na Figura 59, durante a brincadeira de polícia e ladrão na escola, foi possível observar que as crianças transformam a própria mão em arma, como foi percebido na criança de bermuda vermelha com as mãos direcionadas ao “ladrão”. Elas exercitam diversas emoções como o medo de ser pego, a autoridade de delegado, a tristeza ao perder e a alegria em prender. A estipular o cantinho onde será a delegacia, quem é polícia e quem é ladrão, demonstram estratégias de organização na brincadeira, conforme pode ser observado na imagem: a menina no canto da parede representa o ladrão e é pega pelos meninos que recriam o papel de policial. Organizarem para brincar é importante porque há a criação de regras.



Figura 60: Crianças brincando de polícia e ladrão na escola. Organização da brincadeira
Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora no pátio da escola pesquisada, em 19 de agosto de 2019.

Outro fato que pôde ser constatado nos dados da pesquisa refere-se ao lugar de “desejo” das crianças, em especial de todos meninos, em ocuparem o lugar de “polícia”. Correr atrás do ladrão parece imperioso no universo masculino. Às meninas cabia-lhes o lugar de ladrões. Durante a brincadeira foi possível perceber estratégias de negociação que enviam a questão de gênero: para um menino ser ladrão, era necessário um prévio acordo entre eles. Em geral, todos querem ser policiais e correr atrás do bandido. O que leva os meninos a desejarem ser policial? A profissão de policial é vista pelas crianças como uma profissão masculina? A arma de fogo é um objeto manuseado pela polícia. Será que é este objeto que chama a atenção dos meninos e não das meninas nesta profissão/brincadeira? Por que ser policial é considerado pelas crianças coisa de menino e não de menina? Será esta uma brincadeira com estereótipo de gênero com crianças? Essas questões são para reflexão acerca do olhar infantil para o contexto da sociedade urbana.

Na reprodução do cotidiano a questão polícia e ladrão é muito forte. Será que é da cultura de reprodução da sociedade urbana? Será que as crianças Iny Karajá incorporaram na cultura delas que a lógica sociedade urbana é violenta? Ou será que é a violência tomando conta das culturas infantis indígenas? É demasiado equivocados acreditar que esta brincadeira influencia na conduta moral da criança com interferências na vida adulta e/ou até mesmo na fase da infância. Em outras palavras, a criança não se tornará bandido porque brincou de polícia e ladrão, ou necessariamente se tornará policial porque participou da brincadeira. Dialeticamente falando, é tudo isso, mas trata, ainda, de um momento lúdico para a criança, onde ela expressa por meio da brincadeira, alegria, medo, mediação de conflitos, libera emoções reelaborando a violência exposta no cotidiano e demonstrada por meio das mídias acerca da sociedade em que vive. Assim, “dentro das suas culturas, as crianças estão capazes de absorver e transformar rituais adultos e papéis sociais, reapropriando-se deles, trazendo-os

para os seus mundos” (TREVISAN, 2007, p. 54). É o que Corsaro (2011) chama de reprodução interpretativa:

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade. (...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações (CORSARO, 2011, p. 31).

Brincar de polícia e ladrão é, também, uma maneira de expressar força e poder simbólico. Essas questões puderam ser observadas durante a pesquisa quando observa-se o lugar ocupado pela criança indígena durante as brincadeiras no contexto da escola urbana. Em determinado momento da brincadeira observou-se que Mik tinha preferência para ser polícia, todavia, é persuadido pelos colegas a ficar na posição de ladrão: *Você será ladrão e nós polícia*. Sem questionar as regras impostas, ele aceita e brinca. Mik não foi excluído da brincadeira. Ele negociou papéis para que houvesse interação entre ele e as crianças não indígenas de maneira que a brincadeira funcionasse bem.

De maneira geral, a brincadeira conecta o imaginário das crianças à representação do cotidiano da vida e a forma como elas trazem isso é interessante para compreender a visão que a criança tem da sociedade na qual participa. Neste sentido, “o termo reprodução recupera a ideia de que as crianças não internalizam simplesmente a cultura e a sociedade, mas contribuem activamente para a produção e mudança cultural” (CORSARO, 2011, p. 18).

O que ela pensa sobre ser polícia? O que ela pensa sobre ser ladrão? A despeito desta pesquisa não ter entrevistado as crianças sobre estas questões, ainda assim, é possível observar que elas preferem desempenhar o papel de polícia. Na ocasião da pesquisa na escola, em uma conversa informal com as crianças durante suas brincadeiras, pergunto:

- Vocês estão brincando de quê?
 - De polícia (Responde uma criança).
 - E de ladrão (Responde outra criança).
 - Quem é a polícia?
 - Nós. Aponta para os quatro meninos presentes.
 - E quem é ladrão? (Olham um para o outro e demoram responder).
 - Aquele ali (Apontam para uma criança não indígena).
 - Eu não sou ladrão não. Você está doido! Eu não sou ladrão não.
 - E a Naril, o que é?
 - Então, eu sou o ladrão (Responde Naril diante da negativa das crianças indígenas).
 - A Naril disse que é ladrão. E quem é polícia? (Eu pergunto).
 - Eu!
 - Eu!
 - Eu!
 - Eu! (Os quatro meninos levantam o dedo).
 - E como brinca de polícia e ladrão? (Pergunto).
 - Só espera eu correr (Responde Naril).
 - Ela vai correr e a gente tem que pegar ela (Responde um dos meninos).
- Eles saem correndo atrás de Naril.

(Conversa informal com as crianças, no pátio, durante as brincadeiras, realizada no dia 20 de agosto de 2019).

Pelo diálogo acima, abarcamos a ideia que as crianças têm em ser ladrão e ser polícia. O policial ocupa lugar vantajoso na compreensão infantil. Ao questionar: - *you are doido?* *Eu não sou ladrão*, percebe-se que a criança não indígena não aceitou a indicação de Naril, ao mesmo tempo em que incorporou ao imaginário social que ser ladrão é algo mal-visto pela sociedade. Ela não quis ocupar este lugar de desprezo. Todavia, quando volto a pergunta para Naril, ela se coloca neste lugar:

Pesquisadora: - E a Naril, o que é?

Naril: - Então, eu sou o ladrão.

(Conversa informal com as crianças, no pátio, durante as brincadeiras, realizada no dia 20 de agosto de 2019).

Ser polícia é ser o protagonista na brincadeira. Percebe-se aqui que há, por parte das crianças, a preferência em ter vez e voz. Não optam pelo que eu chamo de ‘invisibilidade interativa’¹⁸. Se esta invisibilização acontece é na contramão dos interesses das crianças, conforme exposto no diálogo acima. Naril, ao dizer a palavra *então*, ela se permitiu ser o ladrão diante da posição contrária dos colegas. Assim, para que a brincadeira fluísse ela precisou ocupar o lugar de “subalterno” e ignorar sua própria vontade. Com esse gesto, mais uma vez, o indígena para se impor e viver na sociedade dominante, precisa se submeter ou negociar com o contato, principalmente as meninas que aceitam a condição de ser ladrão porque quem “manda” nesta brincadeira, quem define os papéis que serão ocupados por cada criança, são os meninos.

O brincar, mesmo sendo um comportamento universal, de acordo com Wanderlind (2006, p. 265), é “altamente modulado por características do contexto em que ocorre, o que implica na qualidade da brincadeira e consequentemente no desenvolvimento da criança”. Os meninos apontam o dedo para as meninas e dizem que ela será o ladrão e pronto. Já está definido quem é o quê na brincadeira. Fato que pode causar constrangimentos nas meninas, que aceitam essa condição não porque desejam representar o papel de ladrão, mas porque, implicitamente, também entendem que se trata de uma brincadeira que é comandada pelos meninos. Para Wanderlind (2006, p. 264) “os meninos gostam de brincadeiras mais brutas e barulhentas, e por isso, procuram parceiros do mesmo sexo, porque estes vão responder de forma mais positiva ao “convite” do que as meninas”. Uma situação discriminatória, seja em meninos ou meninas, pode afetar a autoestima de quem sofre, desencadeando relações

¹⁸ Chamo de invisibilidade interativa as brincadeiras que protagonizam uma criança ou um grupo de crianças em detrimento de outra(s). A criança participa da mesma brincadeira, mas é invisibilizada pelo papel que ocupa no ato do brincar, na interação.

inseguras afetivamente, principalmente entre crianças em situação de vulnerabilidade étnica, como é o caso das crianças Iny Karajá no contexto da escola urbana.

Esse fato ajuda-nos a responder as questões sobre o pensamento infantil acerca do ser polícia e ser ladrão, ao apreender a lógica infantil elaborada pelas próprias crianças no ato do brincar e, para tanto, é necessário abandonar o olhar centrado no ponto de vista do adulto e adentrar no mundo da criança, pois “as crianças parecem apropriar-se de elementos adultos nos seus próprios mundos, ao transformarem-nos nas suas culturas, tendo em conta os limites e possibilidades da sua própria acção” (TREVISAN, 2007, p. 67). Brougère afirma que “o lugar de emergência e de enriquecimento da cultura é pensado fora de toda a cultura como expressão por excelência da subjetividade livre de qualquer restrição, pois esta é ligada à realidade” (BROUGÈRE, 1998, p. 19).

Episódio semelhante ocorreu com Mik. Mesmo não ocupando o lugar que deseja na brincadeira, ser o policial, Mik interagiu bem com as crianças não indígenas, brincou, correu, sorriu, se divertiu. A Figura 61 é ilustrativa desse movimento em que Mik esteve envolvido. Nota-se que houve um processo de interatividade entre Mik e as outras crianças. Todavia, durante a pesquisa, foi observado que essas interações eram relações muito esporádicas, marcadas principalmente no ato da brincadeira, mas que não se constituíam como vínculos mais duradouros, porém, eram considerados pelas próprias crianças como relações de amizade.

Os momentos de interação mais lúdica aconteceram sobretudo, no pátio, durante os quinze minutos de intervalo. Esse foi o tempo das relações diárias com as crianças das outras turmas. Já sabemos que “as crianças despendem grande parte do seu tempo com os seus amigos e aprendem, com eles, diferentes tipos de competências sociais – negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagem, de desenho, jogos e regras etc.” (TREVISAN, 2007, p. 55). Mesmo que o mundo adulto designe a amizade a partir de outros referenciais, para as crianças, há diferentes tipos de amizades nos grupos: esporádicas, duradouras, semelhantes e distintas, todavia, “uma das características comuns da amizade é a importância que assume para as crianças – independentemente de terem muitos amigos ou não” (TREVISAN, 2007, p. 55).



Figura 61: Interação de Mik com as crianças não indígenas

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Filmagem feita no pátio da escola, em 13 de agosto de 2019.

Para as crianças, o ato do brincar propicia espaço onde ocorrem as relações de amizade com seus pares. Durante a pesquisa foi possível observar que as crianças indígenas, assim como as demais, frequentaram todos os ambientes de interação dispostos na escola: a sala de aula, o refeitório e o pátio. Trevisan afirma que:

na escola, o coletivo infância experimenta a “sociedade infantil” (RAYOU, 1999) onde exerce diferentes papéis e estatutos. O espaço escolar, como se discutiu, é por excelência possível de participação das crianças e de criação de espaços de participação que consubstanciem o ofício de criança. Aqui, as crianças aprendem o jogo democrático, as hierarquias e o poder, a responsabilidade e o direito e oportunidade de exercício de posturas críticas e reflexivas sobre si próprias (TREVISAN, 2014, p. 493).

Nestes espaços “podemos encontrar, simultaneamente, um valor simbólico para a amizade – aplicável a todas as crianças – mas também experiências diferentes na sua vivência. A amizade, enquanto valor simbólico significativo, nem sempre é fácil de alcançar por parte das crianças” (TREVISAN, 2007, p. 56). A partir da autora podemos compreender que Mik não teve dificuldades de manter relações de amizade, mas que atribui valor simbólico a estas amizades de acordo com suas vivências de criança indígena em contexto urbano. Por outro lado: “as crianças distinguem diferentes níveis na amizade: elas podem gostar, gostar muito, ou gostar como irmão/irmã. Esta facto, na nossa opinião, leva-nos a acreditar que as crianças estão conscientes que estabelecem diferentes tipos de amizades no seu grupo de pares e são capazes de os distinguir” (TREVISAN, 2007, p. 58). Tanto é que Mik tem sentimentos de amizade pelas outras crianças da sala. Quando solicitado à desenhar o amigo favorito, Mik não desenhou nenhum amigo indígena, mas desenhou vários alunos da sua sala que consideram seus amigos.

Pelas observações da pesquisa, relacionamos a ausência da criança indígena neste desenho pelo fato dele ser o único indígena da sua turma. Mik relaciona o sentido de amizade somente aos colegas da escola e não se estende aos amigos da aldeia. A única criança indígena que ele fez é a sua irmã, não somente pelo laço sanguíneo, mas por considerá-la uma

amiga, uma vez que brincam juntos. A brincadeira, portanto, é um elemento constituidor da amizade na relação criança/criança. Todos os amigos que ele desenhou fazem parte do contexto escolar, inclusive a irmã (de outra sala). Isto reafirma a importância da escola e da família na constituição do ser criança. Os quatro amigos delineados por Mik são aqueles que se sentam próximos a ele na sala. Durante a pesquisa foi observado que Jânio, Jeremias, Gercílio e João Marcelo sentam-se ao lado de Mik durante a aula. Desses, Jânio é o mais recorrente e o que mais interage e o ajuda na realização das tarefas pedagógicas. Mik o ilustrou, na Figura 62, perto da sua casa, representando sua vontade em conviver com ele no seu momento extra escolar. Quanto mais forte é o laço da amizade, mais tempo querem passar juntos.

Na Figura 62 Mik se desenha de maneira mais elaborada e é a única criança colorida na imagem. Que lugar Mik gostaria de ocupar ao desenhar-se desta forma?



Figura 62: Desenho feito por Mik para representar seus amigos

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Desenho feito em sala no dia 16 de outubro de 2019.

Entre os amigos citados por Mik como seus favoritos, Jânio é o único que retribui o sentimento de amizade e o incluiu na sua lista de melhores amigos, porém, não o coloca em lugar de destaque no seu desenho (Figura 63). O destaque dado por Jânio é para João Marcelo e Gercílio. Esses são os únicos amigos coloridos da imagem. Estão brincando juntos de futebol e ambos estão mais próximos dele, tanto no desenho, quanto na sala de aula. Chamamos a atenção o fato de Mik e Jânio darem destaque para figuras e posições distintas ao colorirem seus desenhos. Assim como Mik, Jânio também se destaca na ilustração. Todavia, Mik se pinta sozinho enquanto que Jânio se pinta e se posiciona de frente para os amigos numa posição de líder do grupo. Nicolas, contudo, não está incluso na lista de melhores amigos de Mik, mas o colocou em seu desenho (Figura 64) para representar o sentimento de

amizade que tem por ele. Assim, pela análise, as crianças não indígenas, ainda que em menor quantidade, desenvolvem a amizade pela criança indígena que convive cotidianamente, conforme as Figuras 63 e 64:

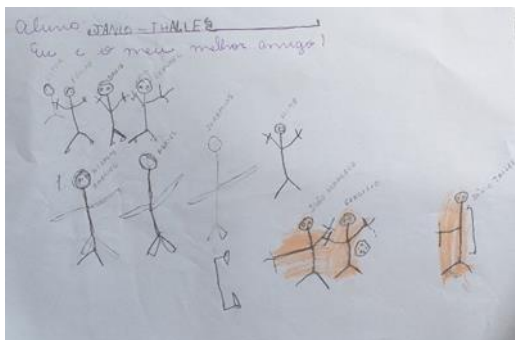


Figura 63: Desenho de Jânio mostrando seus amigos

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Desenho feito por Jânio em sala no dia 16 de outubro de 2019.



Figura 64: Desenho de Nicolas, criança não indígena, mostrando seus amigos

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Desenho feito por Nicolas no dia 16 de outubro de 2019.

Nas Figuras 63 e 64, os meninos desenharam meninos para expressar quem são seus amigos. Já as meninas, quando solicitadas a fazerem a mesma atividade, desenharam meninas nos seus grupos de amizades. Porém, durante as brincadeiras meninos e meninas brincaram juntos. Não houve separação entre aqueles que são considerados amigos e aqueles que não são. A brincadeira predominante na escola pesquisada, polícia e ladrão, por exemplo, abraça todos, independente de sexo. Embora, nem todas as crianças se relacionaram da mesma forma e tenha sido fácil observar que existiram momentos em que as crianças estavam separadas por grupos de meninas e grupos de meninos, isto porque, “o gênero exerce um papel na definição do tipo de amizades que as crianças estabelecem” (TREVISAN, 2007, p. 60). Para a autora “as crianças parecem transferir para os seus próprios domínios construções de gênero que estão presentes na sociedade, nomeadamente, no mundo adulto, e adaptam as suas visões aos seus universos emocionais próprios” (TREVISAN, 2007, p. 53). A separação de pequenos grupos de meninos e meninas pode ser vista tanto nos desenhos acima, quanto nas Figuras 65 e 66:



Figuras 65 e 66: Separação de pequenos grupos de meninos e meninas durante a brincadeira
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Filmagem feita no intervalo da aula no dia 16 de agosto de 2019.

4.3 COM A FORÇA DE UM SUPER-HERÓI

Os super-heróis ocupam lugar de destaque no imaginário infantil, principalmente entre os meninos. As crianças admiram seus poderes sobrenaturais, a força que eles possuem e as aventuras vividas por eles. O super-herói que voa é uma figura de cobiça dos pequenos, pois querem ser um super-herói, poder voar, ter poderes mágicos, viver grandes aventuras. A televisão transmite por meio destes personagens aquilo que a criança gostaria de ser, fazer e viver, portanto, é um elemento que passa pela infância e seu imaginário, constituindo algo de fora pra dentro (objetivo) e de dentro pra fora (subjutivo). Isto pôde ser observado no diálogo abaixo (Diálogo 3), quando Mik afirmou que queria ser o homem de ferro para ser forte e poder voar. Ser forte e poder voar são elementos que constituem muitos dos imaginários infantis. A pesquisadora pergunta à Mik:

- O que você gostaria de ser?
- O homem de ferro.
- O que você mais gosta no homem de ferro?
- O homem de ferro é ferro.
- Você gosta de ferro?
- Sim (Balançando a cabeça).
- Homem de ferro é forte ou fraco?
- É forte.
- Você gosta dele porque é forte ou porque é fraco?
- Porque é forte.
- Qual o movimento dele que você mais gosta?
- Ele voa.
- Se você voasse seria legal?
- Sim (Balançando a cabeça).
- Quando você tivesse lá em cima, voando, você ficaria com medo?
- Não.
- Homem de ferro é adulto (Afirma outra criança).
- Adulto não tem medo?
- Não. Porque a armadura protege ele (Diz o colega de Mik).

(Fontes da Pesquisadora. Diálogo 3. Roda de conversa com as crianças indígenas e crianças não indígenas, realizada no dia 07 de outubro de 2019 na escola pesquisada).

No diálogo acima nota-se que, para a criança, “*adulto não tem medo*”. Essa visão da criança em relação ao adulto demonstra o lugar ocupado por este último: o adulto para a criança é aquele que não tem medo de nada. O fato de ser adulto é suficiente para ter força, enfrentar os perigos, ser destemido. De acordo com Brougère (1997, p. 21), “qualquer que seja, o brinquedo vai propor à criança uma imagem que exalta o adulto, cujos traços e atividades o transformam num personagem que merece interesse”. Isso porque, “quando a criança cresce, ela se distancia da representação que exalta seu estado infantil. Ela é criança e sabe o que isso significa [...]. O mais provável é que ela vá procurar imagens sedutoras de seu futuro estado adulto, por meio da beleza, da riqueza e da aventura” (BROUGÈRE, 1997, p. 20). A imagem do brinquedo traduz, portanto, o desejo de ser adulto e isso a criança desencadeia por meio do seu imaginário.

Outro ponto de destaque no diálogo 3 é o desejo da criança indígena em voar. A ideia de poder voar é muito forte no imaginário infantil. As crianças acreditam que a capacidade de voar e estar em vários lugares ao mesmo tempo a torna mais aventureira em relação aos demais. Mas porque a criança indígena quer ser forte como o homem de ferro e não como o Aruanã (espírito cultural que move sua etnia)? Ser forte faz parte da constituição do ser criança indígena num contexto urbano? Acreditamos que o fato das crianças Iny Karajá quererem ser forte como o homem de ferro não significa que ela desvaloriza a força do Aruanã ou outros aspectos da sua cultura. O que ocorre, a nosso ver, é a reprodução de uma realidade também presente no cotidiano destas crianças, a presença dos super heróis apresentados pela cultura televisiva. Cada criança sujeito desta pesquisa tem seu super-herói preferido, seja o homem aranha, o homem de ferro, o super-homem, algo específico chama a atenção neste ou naquele super-herói. Nando, por exemplo, gosta do homem aranha, Mik prefere o homem de ferro, o favorito de Iwra é o super-homem. Neste contexto, Sarmiento (2000) afirma que a infância não pode ser pensada com a idade da não fala ou da não razão, pois a criança possui outras formas de construir sua razão nas interações cotidianas por meio dos afetos e fantasias.

Mas, por qual razão a criança tem que ter esses heróis? Sem pretender apontar uma resposta conclusiva e definitiva, podemos pensar, juntamente com Salgado (2003), o paradoxo entre o desejo de autonomia da criança e o ser dependente do adulto como recorrente no mundo infantil, faz as crianças desejarem ocupar o lugar de autoridade e poder dos adultos. A figura heroica se apresenta como uma possibilidade de superar o domínio dos adultos ao se identificarem com a coragem expressa por eles, os heróis mirins, de acordo com

a autora, “tornaram-se tão sábios e poderosos quanto os adultos ou, às vezes, mais sábios e poderosos do que eles” (SALGADO, 2003, p. 83).

Estel também demonstra, pelo desenho (Figura 67), sua vontade em poder voar. Ao perguntar o que gostaria de ser, ela desenha um avião:



Figura 67: Desenho de Estel demonstrando sua vontade de voar

Fonte: Acervo da pesquisadora. Desenho feito em sala, no dia 02 de outubro de 2019.

No diálogo 4, Nando cria um personagem transpondo os aspectos do imaginário construído por ele para o seu cotidiano. O imaginário infantil, também, contribui para a constituição do ser criança, seja indígena ou não:

- O que você está vendo na televisão?
- Desenho.
- Qual desenho?
- Do homem aranha.
- Você queria ser o homem aranha?
- Sim.
- Por quê?
- Para mim andar em cima. É porque eu tinha que ter a teia aqui em mim (e mostra o braço, local da teia).
- Você quer andar em cima? Por quê?
- Porque o homem aranha anda em cima. Eu vi vermelho e preto.
- O que iria fazer lá em cima?
- Passear. Passear como o homem aranha assim: tchu, tchu (Faz barulho imitando o homem aranha).
- Será que lá em cima é bom para passear? (Eu pergunto).
- Sim. Porque o homem aranha passeia lá em cima todo dia, bem na tebelizão.
- Quando você for passar lá em cima você me chama? (Balança a cabeça afirmando que sim).
- Você me leva? Como você vai me levar?
- É só nós ligar para o homem aranha ai ele vai levar nós.
- Você tem o telefone do homem aranha?
- Tem não.
- Onde vamos conseguir o telefone do homem aranha?
- É só nós comprar um celular e depois liga para ele. É porque nós tem que ligar para o homem aranha preto.

- É? Então vamos ligar para o homem aranha preto. Você descobre o telefone do homem aranha preto e vamos ligar para ele. E não esquece de me chamar para ir com você.
- Mas eu não tenho teia (Ele diz insatisfeito).
- Não tem o quê? Tênis?
- É porque eu não tenho a teia em mim (Fala levemente irritado).
- Ah sim. A teia. E como a gente vai conseguir essa teia?
- É só falar com o homem aranha: homem aranha vem aqui na minha casa.
- E ele vem? Será que ele vai dá a teia para gente?
- Ele não sabe onde é minha casa. Minha casa é bem aqui.
- Sua casa é bem aqui e ele não sabe? Vamos ter que contar para ele.
- O nome dele é pigue pat. Ele que é o homem aranha, pigue pat. Ele tem fantasia. Então ele que é o homem aranha.
- Então está combinado. Vamos ligar para ele.
- Depois que você for o homem aranha você vai para escola como? (Eu pergunto).
- Eu não sei. É só eu me transformar.
- Transformar em quê?
- Em homem aranha (Ele responde).
- Mas você já vai conseguir se transformar né?
- Não.
- Porquê?
- Porque não. Porque não tem como. Porque eu não tenho nem a força do tamanho do homem aranha.
- Não tem a força dele não? Mas logo você vai ter a força dele.
- Mas eu não vou ter teia. Ele que tem teia, então, ele que vai levar nós (Diz com uma voz firme).
- Ele vai te dar a teia!
- Não. Ele vai nos levar.
- Será que ele aguenta nós dois? (Eu pergunto).
- Ele gosta é de mim.
- Ele só gosta de você?
- Ele vai aguentar só eu.
- Então eu vou ficar né?
- Então, ele leva você e eu fico aqui em baixo.
- Ele me leva e deixa você? Você vai gostar de ficar aqui?
- Sim.
- Mas você não queria passear lá em cima?
- Tinha ter dois homem aranha para levar. Mas eu vi dois na minha tebelizão.
- Então um busca você e o outro me busca (Eu digo para ele).
- É. Eu vou embora com ele.
- Então, eu vou te encontrar lá na escola. Quando o homem aranha chegar lá nós já vamos está na escola.
- Mas ele não vai chegar não. Nando.
- Porque?
- Porque não.
- Ele não tem teia? Então...
- Mas tem que ter o celular para ligar para ele.
- Eu tenho o celular. Olha aqui o celular (E mostro meu aparelho de celular para ele).
- Então porque não liga para ele?
- Eu vou ligar, só falta o número dele.
- É... 8 e 7
- Então eu vou ligar para ele.
- Tchau.

(Fonte da Pesquisadora. Diálogo 4, realizado na casa de Nando, no dia 24 de setembro de 2019.

Neste longo diálogo 4 Nando demonstra interesse em ser como o homem aranha para poder voar. Ele elabora no seu pensamento a ideia de que ter a teia que este super-herói possui e observar o mundo panoramicamente é algo fantástico para se vivenciar. O imaginário da criança acerca da liberdade de poder voar está presente em vários momentos da infância, revela o olhar dela para a leveza de se transportar de um lugar a outro, de agilidade no trajeto. É sair do chão com as asas da imaginação porque, para a criança, se o super-herói voa então voar só pode ser algo legal. Nando demonstrou sua vontade em ser o homem-aranha tanto no diálogo 4, quanto no desenho representado na Figura 68, em que ele retrata dois homens-aranha:



Figura 68: Desenho de Nando demonstrando sua vontade em ser o homem-aranha

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Desenho feito em sala por Nando para responder à pergunta: “se não fosse uma criança, o que gostaria de ser?”, realizado no dia 02 de outubro de 2019.

Neste contexto da imaginação, Iwra expressa, no desenho abaixo (Figura 69), sua vontade de ser um dragão. Diz que gostaria de ser dragão porque gosta do fogo:



Figura 69: Desenho de Iwra expressando sua vontade em ser um dragão

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Desenho feito em sala por Iwra para responder à pergunta: “se não fosse uma criança, o que gostaria de ser?”, realizado no dia 02 de outubro de 2019.

A respeito do diálogo 4, a simplicidade que a criança tem para resolver as situações que o impedem de ter super poderes é um elemento também presente nas brincadeiras e no

imaginário infantil: “é só nós comprar um celular e depois liga para ele” (Nando), simples assim. A infância liberta a criança de complicar a vida, nesta fase ela consegue, por meio da imaginação, da fantasia da realidade e da ludicidade criar mecanismos que a levem a satisfação dos desejos, como “uma criatividade que poderia desabrochar sem obstáculos” (BROUGÈRE, 1998, p. 20), à realização de sonhos impossíveis para o adulto como voar, possuir a teia do homem aranha, ter a força do homem de ferro.

O problema aparece: “mas eu não tenho teia” (Nando), e de imediato apresenta a solução: “é só falar com o homem aranha: homem aranha vem aqui na minha casa” (Nando). Essa leveza diante dos conflitos sanados pelo imaginário infantil é um componente intenso na constituição identitária do ser criança. Ao se imaginar sendo um super-herói a criança quer ter todos os atributos que ele possui, a teia, a força e a roupa para se sentir plenamente realizado, na visão da criança o super-herói é um homem bom e só faz o bem para as pessoas e, por isso, os pequenos querem ser amigo dele: “Ai eu vou para escola voando com o homem aranha” (Nando).

No diálogo 4 Nando traz elementos diferenciados para a conversa e utiliza o poder de argumentação e contra argumentação para colocar sua visão, aquilo que acredita, que imagina, como no trecho: “Mas tem que ter o celular para ligar para ele”. “Eu tenho o celular. Olha aqui o celular”. Percebam que a criança insiste em traçar aspectos do seu imaginário para a conversa, porém, a pesquisadora, adulta que é, ao mostrar seu aparelho celular para Nando chama para algo mais objetivo, que tenha nexos, que faça sentido. Poderia ter utilizado a própria mão para representar o telefone e adentrar no mundo imaginário da criança.

Trago essa reflexão para reafirmar a dificuldade que o adulto tem em dar voz à criança, em ouvir aquilo que de mais subjetivo existe em cada cena do imaginário infantil. Ligar para o homem aranha somente se tiver o número dele evidencia a objetividade do adulto em relação ao universo da criança e mostra a dificuldade existente por parte dos pesquisadores de crianças em adentrar neste universo e captar as singularidades que formam o todo de cada criança. Isso reforça a importância de uma mudança de perspectiva paradigmática que enfatiza a lógica da reprodução social para uma “perspectiva paradigmática que considera a categoria social da infância como suscetível de ser analisada em si mesma, [...] que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos” (SARMENTO, 2007, p. 19). Aprender as culturas infantis, portanto, não constitui tarefa fácil, mas um enorme desafio para pensar o sujeito criança, tanto para os pesquisadores de crianças quanto para os profissionais que lidam com essa demanda.

A Figura 70 retrata o contentamento de Iwra ao ganhar uma mochila da avó com a imagem do super-homem. O presente foi uma recompensa no momento em que ele não queria mais ir para escola. Na foto, Iwra está na cozinha da sua casa, um barracão de lona no fundo do quintal, com um freezer, um fogão e uma barraca de camping utilizada como quarto, onde circulam galinhas, gatos e cachorros. Há um contraste entre o mundo real e o objeto de transposição do imaginário desta criança. A realidade vivida por ele é uma situação concreta que marca as formas de construções identitárias da criança, não sendo possível, portanto, falar em culturas infantis sem a preocupação com as relações sociais reais que atribuem características à infância, os valores econômicos-culturais, as maneiras e os lugares de socialização da criança, como aponta Sarmiento (2008), (des)velam as formas culturais da infância na sociedade capitalista. A imagem midiática do super-herói preenche a lacuna da vulnerabilidade social vivida por Iwra. A criança se ocupa com os processos imaginários envoltos à figura do super-herói como aquele que pode tudo, camuflando sua condição concreta de existência.



Figura 70: Contentamento de Iwra ao ganhar uma mochila da avó com a imagem do super-homem
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia feita na casa de Iwra, na Aldeia Wataú, no dia 08 de outubro de 2019.

4.4 BRINQUEDOS COMO ARTEFATOS E PRODUTOS SIMBÓLICOS

Na ocasião da pesquisa de campo o brinquedo mais utilizado pelas crianças na escola foi o escorregador. Nele, as crianças formaram longas filas, subiram e desceram transformando a brincadeira num momento lúdico, divertido e prazeroso. A fila no escorregador indicou algumas pistas para esta pesquisa: observou-se uma lógica/regra na

sequência na brincadeira (quem escorrega primeiro, quem desce em segundo). Estas regras e combinados feitos pelas crianças mostraram formas de organização durante o ato de brincar e para garantir a diversão. Os dados demonstram, a partir das Figuras 71, 72 e 73, um movimento das crianças de organização pela repetição. Ritos construídos por uma ordem que só as próprias crianças as determinam. Mais do que as regras e a ordem, que lugar ocupa este brinquedo na escola e no imaginário das crianças? Que valor simbólico tem este brinquedo pelas crianças e, em particular, pelas crianças indígenas na escola? Que relações, vínculos e ações são produzidos na interação com este espaço? Essas figuras também reafirmam aquilo que mencionamos acerca dos grupos de meninas e grupo de meninos: somente meninas participam deste momento no escorregador. As duas crianças indígenas sujeitos desta pesquisa, Estel e Naril, brincam com outras três crianças não indígenas. As expressões faciais demonstram alegria, satisfação e diversão durante a brincadeira no escorregador.

Na Figura 73 Estel desce do escorregador de cabeça para baixo para mostrar outras formas de utilizar o brinquedo. Não há a necessidade de escorregar somente sentado, como sugere a padronização. Ela, assim como Naril ao apresentar o carro de bombeiro de cor rosa, se desprende daquilo que é comum, do recorrente, do habitual. Estel ignora as regras postas e utiliza o brinquedo da maneira que concebe satisfazer suas necessidades lúdicas. Essas posições das crianças em relação às mudanças são interessantes do ponto de vista da sociologia da infância ao entendê-las como atores sociais capazes de construir suas próprias culturas da infância. Tal é a defesa de Sarmiento (2008, p. 25): “as crianças como produtoras culturais [...] apresentam uma frontal oposição às teses dominantes que apresentam as crianças como meros receptores passivos e como seres caracterizados pela dependência da razão, das normas e dos valores que os adultos impõem ou ocultam”. É importante, portanto, considerar as crianças como realizadoras de significações culturais específicas, genuínas.



Figuras 71, 72 e 73: Crianças fazem a organização da brincadeira do escorregador
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografias feitas no pátio da escola no dia 23 de agosto de 2019.

Na escola o escorregador ocupa lugar de ludicidade e interação entre as crianças. Foi colocado no pátio com a finalidade de distrair os alunos durante o intervalo e como objeto pedagógico para as atividades extra sala, apesar de não haver acompanhamento docente durante a utilização deste brinquedo. Outrossim, uma reflexão merece aqui consideração: estaria a escola preparada para pensar outros espaços/artefatos para além deste e oportunizar às crianças outras experiências lúdicas? No imaginário das crianças o brinquedo ocupa lugar daquilo que a transporta de um espaço ao outro como, por exemplo, um avião, um carro, em acordo ao demonstrado por Estel ao desenhar um avião para representar sua vontade de voar, como mostra a Figura 67. O escorregador estabelece relações de amizades, fortalece os vínculos afetivos entre as crianças e favorece o desenvolvimento de ações de interatividade entre crianças indígenas e crianças não indígenas. Ao produzir um brinquedo, alguns fatores são considerados para que se efetive a função e o valor simbólico implícito para cada sociedade. O valor simbólico atribuído pelas crianças ao escorregador está em torno da ideia de leveza, de poder voar, de liberdade, presentes no pensamento infantil. O brinquedo tem uma razão de ser, tem uma função na sua existência e, para além disso, agrega signos culturais no instante da brincadeira. O brinquedo para Brougère (1997) é associado à cultura e digno de investimento científico dada a sua importância na constituição da criança no momento em que o utiliza para brincar, sendo um suporte possível para o desenvolvimento infantil. Ele trata da

dimensão social do brinquedo assumida nos presentes de natal, por exemplo, que somente existem por ocasião da data comemorativa. Assim,

uma das funções sociais do brinquedo é a de ser o presente destinado à criança, de forma relativamente independente do uso que se fará dele. O sistema de produção e distribuição social concebe e difunde o brinquedo de forma a que ele possa responder a esta função social (BROUGÈRE, 1997, p. 8).

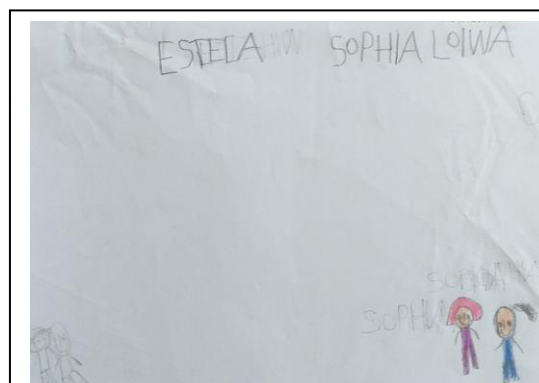
O que o autor propõe juntamente com Sutton-Smith (1997) e Kline (1997) “é considerar o brinquedo como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos” (BROUGÈRE, 1997, p. 7). O escorregador, brinquedo bastante utilizado pelas crianças na escola que foi *locus* dessa pesquisa, merece ser estudado por si mesmo, como aponta (BROUGÈRE, 1997), na tentativa de interpretar a cultura revelada por meio dele. Portanto, se transforma em objeto complexo e importante de análise e compreensão da sociedade e do funcionamento da cultura que o utiliza. Seu lugar ocupa significação na vida e desenvolvimento das crianças, uma vez que “é preciso aceitar o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser. Para que existam brinquedos é preciso que certos membros da sociedade deem sentido ao fato de que se produza, distribua e se consuma brinquedos” (BROUGÈRE, 1997, p. 7).

Por outro lado, ao entendermos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo ser humano, em Brougère, o brinquedo assume outras características por ser portador de significados que remetem ao real ou ao imaginário infantil. Assim, ele é dotado de significado que permite a compreensão da sociedade e da cultura e, por sua vez, a brincadeira é uma maneira de interpretação destes significados contidos no brinquedo. O brinquedo é, portanto, uma imagem a ser decodificada pela criança. Segundo Brougère (1997, p. 9), é o suporte de uma representação que a sociedade tem da criança, porém, “não é uma visão realista, mas uma imagem do mundo destinada à criança e que esta deverá construir para si própria”.

Neste contexto, o brinquedo e a brincadeira são termos diferentes e saber distingui-los é importante para a compreensão que cada um assume no desenvolvimento da criança. A brincadeira é uma atividade vital por meio da qual a criança se expressa de diferentes formas, conhece o mundo e o transforma em seu imaginário. Assim, “a brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo” (BROUGÈRE, 1997, p. 8). O brinquedo, por seu turno, é um objeto lúdico carregado de valor simbólico com objetivo de divertir a criança, sendo um convite à brincadeira, mas não é fundamental para que esta aconteça. O escorregador tem a função de divertir a criança no momento em que escorrega, produzindo emoções que traduzem a sensação de leveza e de poder voar, aspectos bastante considerados pelo imaginário infantil. Nesse caso, o objeto

serve como um complemento à brincadeira. Entretanto, este componente não transmite apenas a função a que se destina para a criança (escorregar). Ele está dotado de valor simbólico atribuído pela sociedade que o produziu. Provocar na criança a liberdade de voar, convidar à socialização, à experiência de trocas com o Outro: “o brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura” (BROUGÈRE, 1997, p. 9). Trata-se de um objeto que a criança manipula livremente, cuja função é a brincadeira. Mas e sua reflexão do ponto de vista da padronização do próprio brinquedo por um mercado que já capturou sua essência e o converteu em produto para as escolas? E sua utilização deslocada de outros recursos lúdicos que deveriam compor o espaço das brincadeiras? E a sua existência como único recurso lúdico no pátio da escola não demarcaria o lugar do descompromisso de políticas públicas com as crianças? Essas questões estão, dialeticamente, em relação às anteriores e ocupam lugar de destaque na análise dos dados.

Os dados da pesquisa mostraram que Estel sempre escolhe ficar perto de Naril, Sophia e Alice. No momento da pesquisa, quando estavam no pátio, brincavam juntas e ficavam no escorregador. Para Estel, além de considerar as colegas como amigas, este era o momento de estar com elas nesse brinquedo. Quando solicitada a desenhar seu amigo favorito, Estel desenha Sophia e Sophia desenha Estel, demonstrando laços de amizade uma com a outra, conforme demonstra as Figuras 74 e 75:



Figuras 74 e 75: Desenhos de Sophia e Estel, confirmando os laços de amizade entre elas
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Desenhos feitos em sala de aula, no dia 16 de outubro de 2019.

Outro aspecto observado no espaço do corredor foi o movimento de meninos e meninas. As interações mais contidas das meninas em relação aos meninos constituem a personalidade feminina durante o brincar porque, como aponta Brougère (1997, p. 21), “o universo feminino parece ficar junto da família e do cotidiano, enquanto do menino, que começa, sem dúvida, com a miniatura do automóvel, traduz a vocação para a descoberta dos espaços longínquos, escapando o peso do cotidiano”. Essa teoria de Brougère possibilita

compreender o motivo pelo qual os meninos gostam tanto dos super-heróis, da possibilidade de voar, de ter muita força, de se aventurar. Eles se desprendem facilmente da vida familiar, enquanto às meninas, no âmbito da cultura familiar da aldeia, esse despreendimento é mais incomum. Ficam no lar com os afazeres da vida cotidiana. Até porque esse ‘ficar em casa’ não é uma opção entre as mulheres, é o que reza a tradição da cultura indígena Iny Karajá. Montandon (2007) verificou em seus estudos que “as manifestações emocionais são mais femininas que masculinas e que a experiência da emoção é também mais feminina. Este facto [...] parece explicar a razão pela qual as meninas detêm um repertório emocional mais vasto que os rapazes, aquando da definição de emoções” (MONTANDON *apud* TREVISAN, 2007, p. 54).

Oportunamente, a boneca foi um dos brinquedos mais utilizados pelas crianças indígenas Naril e Estel, tanto na escola quanto na aldeia. A escola não disponibiliza bonecas para as crianças, elas levaram de casa. As meninas lançaram mão deste objeto para representar o mundo adulto, principalmente a maternagem pelo carinho percebido pelas crianças das mães ao cuidarem dos seus filhos. Da mesma maneira que a mãe cuida dela e da sua irmã, ela agiu com a boneca durante a brincadeira de ser mãe: penteou os cabelos, arrumou a roupa e os sapatos, cuidou do bebê. Cuidar da boneca como sua filha possibilitou transpor aspectos do imaginário infantil para a representação do mundo adulto pelo olhar da criança. Ela fantasiou ser mãe e apresentou sua concepção de como cuidar da filha, como um “espelho da sociedade”, expressão usada por Bougère para tratar da boneca industrializada. Assim como Naril, Estel gosta de brincar com as bonecas e imaginar ser mãe delas. A boneca é um brinquedo que possibilita representar a ação do ser mãe “pelo fato de representar um bebê, uma boneca-bebê desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem” (BROUGÈRE, 1997, p. 15).

O brinquedo padronizado está inserido no âmbito da aldeia. A boneca industrializada ganhou espaço na casa e no imaginário das crianças indígenas apresentada ao universo infantil como uma representação humana. Na Figura 76 a mochila escolar está inserida no contexto da brincadeira. Estel a utiliza como suporte para guardar o brinquedo. A função da mochila, neste cenário, foi resignificada pela criança indígena. O modo de brincar, a maneira como segura a boneca transporta do mundo adulto o cuidar de bebê. No caso de Estel, esse saber cuidar de bebê não foi transmitido somente por meio da boneca industrializada. Ela ajuda sua mãe a cuidar do irmão de três meses de idade, segura, embala, balança na rede, faz a mamadeira. O brinquedo é um elemento que produz na criança ação, ludicidade e, também, constitui-se em volume simbólico. As Figuras 76 e 77 são ilustrativas dessa questão:



Figuras 76 e 77: Fotografia mostrando a ludicidade e o volume simbólico dos brinquedos
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia feita na casa de Estel, na Aldeia Santa Isabel, no dia 7 de outubro de 2019.

As bonecas também possuem a função de despertar na menina o desejo de serem princesas. O diálogo 5 retrata o imaginário de Naril, quando questionada na hora da brincadeira:

- O que gostaria de ser?
- Uma princesa;
- O que você gosta na princesa?
- A coroa.
- E o quê mais?
- O vestido.
- Você quer ter um vestido de princesa ou você já tem?
- Ainda não tenho.
- Você ainda não tem, mas...
- Vai querer (outra criança responde)
- O que mais você gosta na princesa?
- O cabelo.

(Fonte da Pesquisadora. Diálogo (5) em Roda de conversa na escola, no dia 7 de outubro de 2019.

As crianças imaginam o mundo perfeito das princesas. A representação dos castelos e a vida plena que levam as princesas, a imagem da jovem independente e desembaraçada se tornam objetos de desejos das crianças. As meninas querem ter as roupas, o cabelo, os sapatos, as bolsas, tudo que uma princesa tem. A boneca é, portanto, a cristalização de uma infância ideal. O universo da princesa apresentado à criança não condiz com a realidade que ela vivencia, por isso se torna objeto de desejo. As princesas não fazem parte da cultura indígena, logo, não são temas tratados pelos mais velhos acerca dos ensinamentos culturais da etnia. Qual o caminho percorrido pela criança indígena Naril que a levou a desejar ser princesa? Naril é uma criança indígena que nunca morou na aldeia e tem acesso à televisão e aos brinquedos dispostos nas lojas da cidade. Daí o conhecimento sobre as princesas e o desejo de se tornar uma, mas as crianças, indígenas ou não, sobretudo as meninas, querem ter

a vida de princesa para usufruir da beleza, da aventura e do glamour que a mídia transmite acerca do ser princesa, como é o caso da boneca Barbie.

Essa boneca demonstra o estereótipo de beleza ditada pela sociedade: magra, alta, loira, olhos claros etc. A criança indígena se apropria desses padrões de beleza ditados pela sociedade urbana por meio dela. De acordo com Brougère (1997, p. 29), “o que é comum pode ser reflexo de uma estrutura de pensamento próprio à espécie humana, e não reflexo de uma sociedade já determinada”.

Brougère entende a boneca como um espelho deformado da sociedade, não somente pelas características físicas da Barbie, mas, também, pela representação humana oferecida à criança ou criada por ela mesma por meio da boneca. A forma assumida por essa representação varia de acordo com os “sistemas de produção, expectativas sociais e as mentalidades” (BROUGÈRE, 1997, p. 29), por se tratar de uma representação humana e considerar que o ser humano é sempre classificado numa determinada ordem social. O fato é que “aquilo que é espelho ou reflexo não é o que existe em comum a todas as bonecas possíveis, mas ao contrário, é aquilo que as diferencia entre si” (BROUGÈRE, 1997, p. 29). A boneca, desta forma, é o espelho de produção ou de concepção, contudo, um espelho discreto e até mesmo dissimulado que deveria apagar traços da sua origem industrial e entrar no universo da criança que, na nossa sociedade, fica à margem do sistema de produção e, conseqüentemente, da concepção (BROUGÈRE, 1997, p. 32). Ampliando a discussão, ao apagar traços da sua origem industrial, apagam-se também traços da cultura tradicional.

A partir das considerações de Brougère, “pode-se pensar que a boneca é um espelho deformante, um espelho para destinatários certos, um espelho para a criança, espelho ao qual está ligado um reflexo que não é atributo a nenhuma realidade precisa” (1997, p. 34), porque nem tudo reflete o mundo da boneca. Assim, “o espelho é seletivo”. Escolhe determinados objetos do mundo infantil para fixá-los, como a maternagem e os cuidados infantis, como demonstrado na Figura 78, que traz um desenho de Estel acerca da sua brincadeira favorita: brincar de carrinho de bebê.



Figura 78: Desenho de Estel demonstrando sua brincadeira favorita

Fonte: Acervo da pesquisadora. Desenho feito em sala para responder qual a sua brincadeira favorita, no dia 02 de outubro de 2019.

Assim, o ato de brincar com a boneca constitui o ser criança indígena dentro e fora da aldeia. Porém,

pode-se dizer, para permanecer no mundo da Barbie ou da Cindy, que esse mundo é real; certamente existem nesses universos objetos parecidos àqueles que são refletidos, porém tais ambientes, em seu conjunto, mais do que à realidade, não levaria à imagem de uma realidade possível, apoiada no mito de uma felicidade material veiculada por múltiplos suportes (jornais, televisão, cinema etc.) (BROUGÈRE, 1997, p. 35).

O autor infere que o mundo da boneca reflete mais uma imagem social da realidade do que a própria realidade e que esta idealização de um fato serve mais para significar do que representar a realidade. A ludicidade está presente no cotidiano das crianças, seja no escorregador, na brincadeira de polícia e ladrão, na imaginação do super-herói, no uso da boneca, na criança em interação com seus pares ou sozinha. A cultura lúdica e a criança, para Brougère (1998, p. 19) são analisadas como fenômeno cultural com paradigmas de natureza sociológica, na compreensão de que “o espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura” e, portanto, “se brincar é essencial é porque é brincando que o paciente se mostra criativo” (WINNICOTT, 1975 *apud* BROUGÈRE, 1998, p. 19). O problema que se coloca é quando essa brincadeira, brinquedo ou momento lúdico conforma um tipo de conduta ou identidade. Quando, em vez de possibilitar o ato de criação, traduz-se em reprodução. Ao proceder assim, perde seu caráter emancipador e torna alienante.

4.5 PROCESSOS DE LINGUAGEM: ENTRE O SILÊNCIO E O DIÁLOGO

O desenvolvimento da linguagem é um fator presente e fundamental no processo comunicativo entre as crianças. O comunicar-se com o outro leva a criança a explanação das suas ideias, ao contexto das brincadeiras, a escuta do outro, a desenvolver o pensamento e a linguagem no momento do brincar. Esta comunicação não diz respeito somente à oralidade, mas também ao olhar, ao silêncio, à observação. Estar em silêncio também envolve um processo de comunicação. Não conversar, igualmente, mantém a criança em interação com o Outro.

A Figura 77 é ilustrativa daquilo que se quer destacar aqui: silêncios, trocas e formas de expressão. Uma leitura desta figura nos permite evidenciar as maneiras pelas quais as crianças utilizam diferentes formas de linguagem para se interagir com outras ou se mostrar presentes no mundo: linguagem verbal, corporal e por meio da troca de objetos. Na escola Iwra interage com os colegas não indígenas e com a professora, também, por meio do olhar. Seu olhar é um aspecto forte que demonstra processos de interatividade, pouco utiliza a fala no momento da interação e da produção de atividades pedagógicas.

Há momentos em que Iwra olha para as colegas (Figura 79), demonstrando interesse na brincadeira. Ele não brinca, mas seu olhar indica o desejo de uma interatividade com os colegas e com a brincadeira. Em um dos eventos observados na pesquisa foi possível perceber um grupo de três meninas que, ao lado de Iwra, brincavam de salão de beleza. Na ocasião, ele olha para elas e interage por meio do olhar. Nada fala, não sorri. Permanece sozinho em sua carteira enquanto as demais crianças formam grupos e brincam entre si. O olhar de Iwra para o movimento das meninas é um olhar calmo que mostra silenciosamente seu desejo em participar da brincadeira. Elas não perceberam a olhar dele. Estavam concentradas em suas ações reiterativas dos cabelereiros: faziam maquiagem e arrumavam o cabelo da colega enquanto Iwra olhava em silêncio.



Figura 79: Iwra demonstrando interesse na brincadeira das meninas
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Filmagem feita na sala de aula, no dia 14/08/2019.

É uma imagem que mostra ele, índio, sozinho, entre elas, não índias. Ele recolhido, elas em protagonismo. Ele sozinho, elas interagindo. Pela análise da Figura 79, a criança indígena tem sua voz e vez invisibilizada pelas crianças não indígenas e, mais uma vez, não ocupa o lugar de protagonista do âmbito da escola urbana. O silêncio fala. E essa voz precisa ser ouvida pelos adultos. Compreender o diálogo estabelecido por meio do olhar da criança é importante no sentido de explorar o pensamento dela e, a partir desta compreensão, conhecer os processos subjetivos que constituem essa criança, facilitando a interatividade e o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e intelectual do indivíduo naquilo que de mais complexo existe no contexto das brincadeiras. Não se trata apenas de ouvir o dito, mas, sobretudo, de ouvir o que não foi dito, ouvir a palavra que não foi pronunciada verbalmente para adentrar no mundo da criança que pouco fala. Mik, por exemplo, desenha o que gostaria de ser, mas não fala o que desenhou. Opta pelo silêncio em relação ao seu desejo imaginativo:



80: Desenho de Mik

Figura

Fonte: Acervo da pesquisadora. Desenho feito em sala de aula para responder à pergunta: se não fosse uma criança, o que gostaria de ser, realizado no dia 01 de outubro de 2019.

O que há no desenho de Mik? Que formas de compreensão do mundo e de si mesmo estão expressos em seu desenho? Por que para as crianças desenhar é, às vezes, a melhor forma de dizer o que pensa?

A Figura 81 é uma sequência de cena da Figura 79, onde Iwra, após observar a brincadeira das meninas sentado e recolhido, busca outras formas de comunicação com as crianças não indígenas. Nesta figura percebemos que ele apresenta uma maneira diferente de interagir com as outras crianças. Para ver de perto o que as meninas faziam e do que brincavam, ele se levanta, fica em pé entre a carteira e observa. Mesmo com essa aproximação de Iwra ao espaço do “salão de beleza” as meninas não perceberam ou ignoraram sua vontade em participar da brincadeira. Ele continuou ali, seguiu observando as maneiras do brincar das meninas:



Figura 81: Iwra busca outras formas de comunicação com as crianças não indígenas
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Filmagem feita em sala, no dia 14 de agosto de 2019.

O lugar ocupado por Iwra expressa um modo de se colocar e ser colocado no mundo. Fato que pode estar relacionado com as determinações sociais, com a estereotipia de gênero, relacionada a comportamentos considerados apropriados para homens e mulheres em uma determinada cultura. São “preferências e atitudes somados a expectativas sociais, estabelecendo uma relação entre normas prescritas culturalmente e comportamento individual” (BICHARA, 2001, p. 20). De acordo com a autora “apesar de provavelmente a experiência com os pais e outras pessoas ser o mais potente fator de influência para as crianças, a forma como o fazem é influenciada pelas normas e valores da estrutura sociocultural da sociedade em que vivem” (BICHARA, 2001, p. 26). A sociedade determina quais são os brinquedos de meninas e de meninos.

Perguntei qual a brincadeira preferida de cada criança. Uma a uma respondeu do que gosta de brincar quando não estão na escola. As respostas foram as mais diversas

possíveis: pega-pega, super-herói, boneca, esconde-esconde, carrinho. O que me chamou a atenção nesta conversa foi quando um menino disse que gosta de brincar de boneca e as outras crianças começaram a sorrir dele, com deboche. Perguntei por que estavam sorrindo. Me disseram que menino não pode brincar de boneca. – Por quê? (Eu perguntei) A resposta foi unânime: somente menina brinca de bonecas, meninos não. Perguntei o que acontece quando um menino brinca com boneca. – Ele vira mulher.

(Fonte da pesquisadora. Diálogo 6. Roda de conversa na escola, no dia 30 de setembro de 2019).

No caso de Iwra, implica, sobretudo, perguntar se esses processos são interativos ou de socialização ou integração. Mais ainda, se não são formas de integração ou exclusão. Quais as barreiras e limites estão postos nos modos objetivos e subjetivos de Iwra para não avançar o limite do silêncio? Por que ele não se move e realiza seus desejos de brincar e estar junto com as colegas?

Como aponta Vygotsky:

os modos sociais de interação, incluindo a função comunicativa da fala e a coordenação das relações sociais, são internalizados pelo indivíduo que passa a usar esses mesmos modos para organizar e atuar sobre a sua própria atividade. Nesse processo de internalização de signos e práticas sociais, os seres humanos desenvolvem a fala interior, o pensamento verbalizado, preservando a função social das interações na sua atividade individual (VYGOTSKY *apud* SMOLKA; GÓES, 1993, p. 37).

Com esse pensamento de Vygotsky ficou mais claro compreender as atitudes de Iwra nos processos de interação com seus pares. Ele não gosta de conversar com os colegas, porém, concordando com Vygotsky, isso não significa que a criança não elabora suas formas de compreender a realidade circunscrita. Para Vygotsky, a fala egocêntrica é um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior.

Se por um lado o silêncio e o distanciamento constituem modos de regulação, por outro, observa-se também modos de transformação e mudança em torno das regras de socialização. Em um dos episódios observados na escola, uma colega da sala de Iwra escreve no quadro. Ele sobe ao lado dela para escrever também. Ela olha para ele e diz: “- Ai, Iwra!”. Ele não diz nada e começa a escrever a letra E. Mesmo sem ele dizer uma palavra, há uma forma de comunicação entre a criança indígena e a não indígena. Uma forma marcada pela negação e pela afirmação: Isto pode ser visto nas Figuras 82 e 83.



Figuras 82 e 83: Reação da criança não indígena à aproximação de Iwra
Fonte: Acervo da pesquisadora. Filmagem feita em sala, no dia 14 de agosto de 2019

Estar com outras crianças da cidade contribui para a constituição da identidade da criança indígena em contexto urbano. O Outro constitui o Eu durante as brincadeiras. Entretanto, a interatividade entre as crianças acontece de maneira coletiva ou individual.

Os estudos de Vygotsky acerca da linguagem oral e escrita para exemplificar a importância dada pelos adultos à oralidade da criança, à expressão feita por meio da língua falada e sua importância no processo de desenvolvimento da criança, principalmente na alfabetização, são importantes na definição do papel da escola e a apropriação da língua. Concordamos com proposições que consideram o silêncio da criança neste processo de aprendizagem na língua escrita e também no desempenho social, bem como na alteridade com as outras crianças e com os adultos. Dito de outra forma, a criança também aprende sem representar os sons da fala. Ela também se socializa ao estar só; e este fato precisa ser considerado pela escola e pelos adultos que fazem parte da vida dessa criança.

Este capítulo trouxe algumas reflexões a partir da análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo na escola. Essas reflexões foram em torno das proposições teóricas apresentadas nos capítulos 1 e 2 acerca daquilo que evoca a singularidade nos estudos da criança em relação às culturas infantis, em especial da infância Iny Karajá. O capítulo seguinte toma como marcas da particularidade a análise de dois dos sujeitos da pesquisa: Mik e Iwra. Cada um, a partir daquilo que os constitui, expressa um modo particular das culturas infantis no contexto da Interculturalidade.

CAPÍTULO V

CRIANÇAS INY KARAJÁ NA ESCOLA URBANA: A INVISIBILIZAÇÃO DOS SUJEITOS E SUAS CULTURAS

O presente capítulo tem por objetivo compreender, na *particularidade* das culturas infantis de duas crianças Iny Karajá, o lugar ocupado pelas crianças indígenas na escola urbana, a fim de elucidar as marcas e (in)visibilidades que contribuem ou dificultam a construção da alteridade destas crianças. Trata, portanto, de focar na escola urbana em que a criança indígena estuda e desvelá-la como espaço educativo e escolar em seus ritos, espaços e relações. Para tanto, foi destacado nos dados da pesquisa a questão da *interatividade como um dos elementos mais recorrentes*. Em particular, chamou a atenção o lugar ocupado por duas crianças indígenas que demonstraram, durante a pesquisa, marcas características de um processo em que a dialética estar só e estar com o outro na escola precisam ser compreendidos por outras mediações simbólicas e subjetivas.

A instituição escolar é um espaço de elementos constitutivos das relações sociais. Nessas relações são produzidos os fenômenos educacionais, os processos históricos e os grupos compostos por adultos e crianças, abarcando as particularidades, as singularidades e as universalidades presentes neste campo de ensino, por consequência, um espaço coletivo. Nessa discussão, Charlot traz reflexões pertinentes para pensar a relação da escola com a criança indígena a partir do seu olhar sobre a mistificação da escola e seus processos de ideologização. O autor afirma que a educação é bastante política, transmite valores e normas comportamentais que a criança deve seguir, inculca no aluno ideais que formam a sociedade e constroem sua identidade. Esses aspectos constituem a educação como um fenômeno socialmente determinado. Assim, “a educação efetivamente recebida pela criança, bem como o poder político, está, antes de tudo, a serviço da classe dominante” (CHARLOT, 1979, p. 21). A sociedade não é composta apenas por diferentes classes sociais, mas por classes que se confrontam entre si, onde uma se coloca suprema em relação a outras. As crianças indígenas, sujeitos desta pesquisa, vivem entre valores e ações diferentes em cada sociedade que participam, prevalecendo o aspecto dominante do modelo social da sociedade capitalista, a qual engendra comportamentos, valores e atitudes com interesses definidos. A escola se apresenta, neste cenário, mascarando a significação política da educação, como uma mistificação pedagógica.

5.1 OFÍCIO DE CRIANÇA E ALUNO: TENSÕES QUE SE COLOCAM NO CAMPO INDÍGENA

O “ofício de criança” e o “ofício de aluno” são categorias que permeiam o campo escolar, interpretadas como uma infância e uma criança construídas socialmente. A escola, neste cenário, é o lugar da criança, lugar no qual “ela deve exercer seu “ofício” e comportar-se de acordo com a natureza de sua “identidade infantil” tal como esta emana da definição socialmente dada à infância” (MARCHI, 2010, p. 190). Isto se traduz no enquadramento da criança, na institucionalização da infância. O “ofício de aluno” trazido por Philippe Perrenoud (1995) é compreendido como aquele em que a criança aprende e se conforma com o conteúdo e com as regras impostas pela escola. Aquela criança que não perturba a ordem social institucional, que não chama a atenção para si individualmente, sempre age no coletivo em acordo com as exigências da cena pedagógica. A Sociologia da infância, entretanto, entra em cena para transformar o lugar ocupado pela infância e pela criança no âmbito escolar, a partir de uma compreensão de infância como uma construção histórica e social e não uma infância naturalizada e universalizada das sociedades humanas. A Sociologia da infância toma para si o conceito de “ofício de aluno” e desvela que, como cita Marchi (2010, p. 192) “tanto ‘dentro’ do ‘aluno’ (não mais como um papel institucionalizado e um dado estatístico) quanto da ‘criança’, mora o ator social, co-produtor e não somente reproduzidor do mundo”. Assim, a criança passa a ser vista como ativa em seu processo de socialização e compreensão do mundo e não mais como sujeito passivo às determinações do processo de escolarização.

O conjunto de ações e comportamentos que se espera da criança, o chamado “ofício de criança”, inicialmente entendido como “ofício de aluno” (SIROTA, 1993 *apud* SARMENTO, 2011; PERRENOUD, 1995), é reconfigurado a partir das mudanças sociais contemporâneas, da expansão escolar, das transformações familiares, da multiplicidade de saberes periciais sobre as crianças. Essas e outras injunções da administração simbólica da infância se mostrou paradoxal da autonomia da criança e refinou seus dispositivos de controle (SARMENTO, 2011). Reconhecemos a mudança na condição social da infância, contudo, há ainda uma desigualdade nesta mudança em seus aspectos socioculturais, como afirma Sarmiento (2011, p. 587): “as mudanças na condição social da infância são desigualmente experimentadas pelas crianças e, elas próprias exprimem as transformações dos seus grupos sociais, étnicos e culturais de pertença”, desigualdades percebidas durante o desenvolvimento desta pesquisa com as crianças indígenas.

No âmbito desta pesquisa, as crianças Iña Karajá matriculadas nas escolas regulares da rede pública de ensino exercem o que Perrenoud (1995) chama de “ofício de aluno”, em que precisam trabalhar para aprender, para serem avaliados e contribuir com o bom funcionamento didático. A escola precisa absorver a pluralidade das infâncias, as múltiplas particularidades e singularidades existentes e conectá-las à pluralidade de relações sociais presentes em seu ambiente.

Tratar da educação como campo institucional coletivo é impossível sem dar visibilidade para os sujeitos envolvidos neste contexto, adultos e crianças. A escola é um espaço repleto de singularidades e de particularidades e, portanto, partícipe das tensões e conflitos oriundos da homogeneização das diferenças e da pluralidade étnica e cultural existente na sociedade, em especial no ambiente escolar. O debate sobre essas tensões é atual e permeia as instituições educacionais no tempo presente. E, neste contexto, a criança Iny Karajá é participante desta escola na qual a invisibilidade e a desvalorização do seu pertencimento étnico e cultural se fazem presentes.

Ao compreendermos a escola como um ambiente que agrega múltiplas particularidades, chama-nos a atenção os modos como esta instituição aborda a criança indígena enquanto indivíduo singular num contexto social coletivo, porque “a combinação entre a escolarização para todos e a socialização universalizada de infância produziu uma criança e uma infância imaginada. Nesse imaginário não estiveram presentes as tensões de classe e a origem étnico-racial [...]” (VEIGA, 2010, p. 32). É preciso compreender o que a escola considera enquanto marcas das particularidades da criança e o que considera marcas universais no processo educativo, respeitando as diferenças, sem desconsiderar a igualdade no tratamento das crianças.

A escola pesquisada carrega uma visão etnocêntrica do conhecimento, desconsiderando a complexidade cultural que a criança indígena traz consigo para o espaço escolar urbano, negando o jeito de ser das crianças indígenas Iny Karajá, suas vivências, seus processos de aprendizagem e produção do conhecimento, impondo a maquinação ideológica da sociedade hegemônica no campo educacional. Todas as crianças indígenas devem adaptar-se aos moldes da escola urbana imposto por um modelo de educação que não faz emergir as diferentes experiências da infância, relativos à classe social, grupo étnico, religioso e processo histórico.

As crianças Iny Karajá são penalizadas pela sociedade hegemônica, são vulneráveis aos problemas sociais e à discriminação cultural, fatos comprovados, entre outros, pela pouca participação na escola, pela superficial abordagem acerca da cultura dos povos indígenas,

resumida, principalmente, no dia 19 de abril, e por serem crianças mais propensas a enfermidades pelo descaso com a saúde indígena.

Além disso, participam de uma educação configurada para situar e enquadrar a vida das crianças, em especial das crianças indígenas. Neste cenário, os elementos presentes na cultura da infância Iny Karajá que os diferenciam das demais crianças da cidade são reconfigurados diante de uma educação modeladora. Esses são elementos culturais que, conforme Mubarak Sobrinho (2014, p. 115), “caracterizam os seus jeitos de viver a infância. Jeitos esses talvez ainda pouco compreendidos ou incompreendidos, pela nossa cultura dominadora, mas que, para elas e seu povo, faz sentido e garante a condição de ser diferente”. Ao longo da pesquisa foram evidenciados apontamentos sobre as (05) cinco crianças pesquisadas e seus aspectos singulares nas culturas infantis Iny Karajá. A partir de agora, ressaltamos o lugar ocupado por Iwra e Mik na escola. Eles foram escolhidos por suas especificidades: ambos têm pai e mãe indígenas; os dois têm contato com a cultura Iny Karajá; um mora na cidade e outro mora na aldeia; Iwra mais introvertido, Mik mais extrovertido; Mik brinca mais com outras crianças, ao passo que Iwra brinca sozinho. Estes contrapontos entre as duas crianças Iny Karajá instigaram a pensar a alteridade com vistas nestas particularidades. Neste sentido, compreendemos que analisar os modos de viver e de pensar das crianças Iny Karajá, compreender seu modo de ser, agir, ver, sentir, é uma maneira de entender estas crianças como parte de um grupo humano etnicamente definido, os Iny Karajá. No bojo deste movimento, concebemos as crianças Iny Karajá com competência para falarem, em diferentes linguagens, sobre si e sobre a cultura do seu povo.

5.2 EU NO MUNDO, EU SOZINHO: MARCAS DO IWRA

Iwra é uma criança de cinco anos de idade, estudante da turma A. É filho de pai e mãe Iny Karajá, neto do cacique da Aldeia Wataú. Seus pais não mantêm relação matrimonial, moram em aldeias diferentes, separadas geograficamente por três quilômetros de distância. Iwra mora na aldeia, na casa dos avós com a mãe e o padrasto que não é indígena. Na casa moram também outras duas filhas do cacique com seus filhos com idades entre seis e dezesseis anos, somando um total de onze pessoas na mesma residência.

Kussina, a mãe de Iwra, o matriculou na escola indígena, mas ele não gostou. Chorou e pediu para estudar na escola da cidade. Desta forma, para estudar, ele atravessa o Rio Araguaia todos os dias, ida e volta, de voadeira (espécie de canoa), como mostra a Figura 84, cada travessia leva cerca de trinta minutos. Seu padrasto, responsável por realizar esse trajeto,

é o piloto da voadeira, inclusive é a pessoa que ouve os recados da professora, coordenadora e diretora da escola a respeito da criança. Ele é a ponte entre a escola e a mãe de Iwra que pouco sai da aldeia.



Figura 84: Iwra atravessando o Rio Araguaia de “voadeira”, espécie de canoa, para chegar na escola
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia feita pela pesquisadora em frente à escola pesquisada, no dia 26 de agosto de 2019.

Iwra é o mais velho dos filhos e tem um irmão de 10 meses. Passa os dias úteis da semana com a mãe e os finais de semana com a família do pai na Aldeia Santa Isabel. Sua mãe nos contou que ele é uma criança com “personalidade forte”. Quando quer algo insiste, briga, fica nervoso e sossega somente quando consegue. Pelas observações durante a pesquisa, apesar da pouca idade, ele é decidido no que quer e também bastante mimado pelos avós.

Iwra faz as atividades propostas pela professora, quando ela senta ao seu lado e mostra cada letra que ele precisa escrever. Esse fazer as letras acontece de maneira solta, não há uma sequência na escrita das palavras, coloca cada letra numa parte da folha. Iwra não acompanha os conteúdos escolares da mesma maneira que os demais alunos porque, de acordo com a professora, ele falta muita aula e não compreende bem o português, porém ela afirma que ele é uma criança esforçada. Iwra gosta de brincar com os desenhos de super-herói da sua mochila e observa bastante as brincadeiras dos colegas. No início da semana ele fica um pouco tímido com as outras crianças e com a professora, mas, no decorrer da semana, ele se sente mais à vontade e interage com os colegas na sala de aula. Quando falta um dia de aula, no dia seguinte fica retraído, no seu cantinho, interage pouco e demora fazer as atividades propostas pela professora. Age como se estivesse emburrado, com expressão de raiva de algo ou de alguém.

Quanto ao desenvolvimento escolar, devido ao grande número de faltas, justificadas pela mãe por ele estar doente, Iwra tem dificuldades para acompanhar os outros colegas. Todavia, compreende o que é solicitado, tenta fazer as tarefas e, na maioria das vezes, consegue. Sua professora não é indígena, porém, já morou na aldeia quando esteve casada com um Karajá. Esse contato da professora com os indígenas possibilitou o conhecimento, de maneira superficial, da língua Inyã, fato que ajuda bastante o contato com Iwra e favorece o desenvolvimento da criança nas atividades pedagógicas propostas por ela.

As Figuras 85 e 86 mostram momentos em que Iwra encontra-se sozinho na brincadeira e no escorregador. Seu lugar no chão, embaixo do brinquedo, esperando todas as outras crianças saírem para começar a escorregar, mostra atitudes de solidão, exclusão, espera ou sozinhos. Será que este estar sozinho demonstra sua preferência em brincar sozinho? E mesmo sozinho, Iwra interage com as outras crianças? Seu olhar, seus gestos, seu corpo indicam formas de interação? O estar só para ele também se constitui em uma diversão? Estas questões nos permitem muitas inferências e não podem ser analisadas isoladamente a partir das figuras abaixo. Precisam ser contextualizadas à luz de outras mediações como: o lugar que Iwra ocupa na família, na escola, na aldeia; os modos subjetivos com os quais ele se relaciona com os outros; o lugar do corpo e suas expressões como forma de linguagem etc.



Figuras 85 e 86: Iwra brincando sozinho na escola

Fonte: Acervo da pesquisadora. Filmagens feitas no pátio da escola pesquisada, nos dias 26 e 27 de agosto, respectivamente.

A partir desta opção de Iwra por brincar sozinho pode-se compreender que as interações sociais dependem dos contextos físico e social que a criança participa e, ainda, a existência de uma evocação às ações compartilhadas no âmbito da cultura de pares aos modos de agir, pensar e comportar que são convencionados pelas próprias crianças para organizar e regular o jeito de ser individual e coletivo. Esta peculiaridade de Iwra foi analisada tanto nas

figuras apresentadas acima (85 e 86), quanto nas observações da pesquisadora expostas em seu diário de bordo. Estas observações são interessantes para entender o contexto vivenciado pela criança indígena e compreender as posturas, ações e comportamentos de Iwra no interior da escola:

Hoje Iwra chegou à escola chorando. Seu padrasto disse que ele foi picado por um maribondo assim que desceu da canoa, talvez por isso Iwra hoje estava mais sério, não conversou com os colegas, fez sua tarefa com a expressão fechada, sem brincadeiras, nem diálogo. O amiguinho que senta de frente pede emprestado um lápis para Iwra, pede por favor, mas ele faz gesto (balançando a cabeça) que não vai emprestar. O colega insiste e ele resolve emprestar, procura dentro da mochila, pega um lápis vermelho, mas continua procurando outro, diz que tem dois desta cor. Mesmo após esse pequeno diálogo Iwra continuou sério, cabeça baixa, diferente dos demais alunos da turma que conversavam, levantavam da carteira, brincavam. Teve um momento que Iwra escondeu o rosto com o caderno e ficou alguns minutos com rosto tampado para que ninguém o visse (Trecho extraído do diário de bordo da pesquisadora, do dia 26 de agosto de 2019).

Este trecho reafirma a importância de conhecer o universo da criança indígena antes de rotulá-la; dizer que não conversa porque é índio, que não sabe interagir com outras crianças ou qualquer outra expressão pejorativa para se referir às particularidades de Iwra. É importante conhecer a contextualização que envolve a criança, sua cultura, seus modos de ser e agir para facilitar o trabalho com a interatividade, ludicidade e desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A postura peculiar de Iwra, mostradas nas Figuras 85 e 86, também pode ser entendida sob dois prismas: o primeiro, como uma “quebra de acordo” estipulado pelas crianças e pelos adultos de que a ludicidade se acessa em contato com o Outro. Iwra, neste caso, desacorda a interação entre pares como única via possível para diversão durante as brincadeiras; em segundo, também, pode ser visto como uma forma de exclusão entre as crianças por não o convidarem para brincar juntos.

Para Brostolin e Cruz (2011, p. 159), “a cultura define o modo de pensar a vida e de se colocar no mundo. É a maneira peculiar de como vemos o outro e é construída conforme os símbolos e significados aprendidos com o grupo de pertença”. A identidade de Iwra é, portanto, marcada pelo seu lugar de falas simbólicas e gestuais e pelas interações socialmente construídas.

A postura de Iwra, de querer ficar só e usufruir do brinquedo sozinho mostra uma outra preocupação. Pelas observações diárias em campo, em nenhum momento durante a pesquisa houve a mediação pedagógica por parte dos professores para direcionar esta criança ao contexto de socialidade. Seus comportamentos, positivos ou negativos frente aos eventos do cotidiano pedagógico, foram ignorados pelos docentes. Nota-se que, mais uma vez, a

invisibilidade do processo de construção identitária da criança Iny está longe da escola e dos processos educativos por ela empreendidos.

A sozinha de Iwra pode ser compreendida quando Ferreira (2004) afirma que:

não excluindo a co-existência de estilos mais individualizados de ser criança e de estar no JI* – extremados pela sua excessividade em determinadas ações e/ou tipos de discursos, ou pela estranheza, mutismo e/ou sozinha – pode, ainda, não ser imediatamente aceito e integráveis nos padrões de conduta tolerados pelo(s) grupo(s) (ou subgrupos dominantes), vindo, quiçá, a ser objeto de processos de estigmatização (FERRERIA, 2004, p. 65). * Jardim da Infância.

Na aldeia, Iwra também tem preferência por estar só ao tomar banho no rio e em outros momentos de diversão. Isso pôde ser observado nas Figuras 87 e 88, quando o ato de tomar banho no rio constitui numa atividade social prazerosa e carregada de significados, com estreito vínculo entre a comunidade e o Rio Araguaia. Apesar disso, em alguns momentos, Iwra opta por ficar sozinho. Esse fato impossibilita a afirmação de que a criança indígena se sente deslocada no âmbito da escola urbana por ser indígena e/ou morar em um espaço diferente culturalmente e acessar informações culturais distintas daquelas apresentadas na escola que frequenta. Não é o contexto urbano que isola Iwra das outras crianças e favorece o seu silêncio. É algo mais complexo constitutivo da sua identidade, do seu modo de ser, pensar e agir sobre a sociedade. Faz parte da sua particularidade e esta não pode ser desconsiderada quando se pensa que o sujeito só se constitui de maneira coletiva. Dentre as crianças que foram sujeitos desta pesquisa, Iwra é a única que demonstra essas particularidades. As demais crianças indígenas estudantes na escola urbana utilizam a oralidade como forma de expressar-se, tanto as que moram na cidade, quanto as que moram na aldeia, como é o caso de Iwra.



Figuras 87 e 88: Iwra tomando banho de rio e optando por ficar sozinho

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Filmagem feita na aldeia JK, às margens do Rio Araguaia, no dia 09 de outubro de 2019.

Interessante mencionar que, mesmo que Iwra esteja maior parte do tempo desacompanhado de outras crianças ou de um adulto, ele tem sentimentos de amizade por

alguém. Quando solicitado a desenhar seu melhor amigo (Figura 89), ele desenha João Vitor, um colega da sua sala que pouco fala com ele e na hora do intervalo não brincam juntos, todavia, por algum motivo, Iwra o considera seu amigo:



Figura 89: Desenho de Iwra para representar quem é seu amigo favorito
Fonte: Acerco da Pesquisadora. Desenho feito em sala de aula, no dia 16 de outubro.

Diante do exposto, alguns questionamentos são pertinentes para reflexão acerca do comportamento isolado e da pouca fala da criança na escola. Será mesmo que Iwra gosta de ficar sozinho? Ou, dada a sua personalidade, sua cultura diferente, sua pouca familiarização com os colegas, sua timidez, não encontra outra opção? Será que ele não gostaria de brincar com outras crianças, de interagir coletivamente com seus pares iguais e com seus pares diferentes? Dizer que esta criança gosta de ficar sozinha parte de um olhar raso para o fato dela estar desacompanhada dos colegas no ato do brincar. Porém, há a possibilidade de ser apenas um olhar para uma realidade muito mais complexa culturalmente. Como já mencionado, de acordo com Trevisan (2007, p. 12), a importância que a criança atribui é uma das características comuns da amizade, entretanto, “para os que tenham dificuldades em ter amigos [...] a necessidade e vontade de “ter amigos” torna-se mais importante”.

Estando inserida num contexto intercultural a criança adota um tempo e espaço peculiar, particular, pois trata-se de uma criança indígena que passa a viver na cidade e, assim, conhecer uma nova cultura, sem, no entanto, abandonar suas tradições e memórias indígenas. Portanto, a fronteira do tempo (passado e presente) e do espaço (aldeia/cidade) é uma ponte entre uma cultura e a outra, expressa no discurso da criança, nos desenhos, na fantasia do real, o que permite transitar de uma ponta espacial ou temporal a outra, apresentando aspectos de um discurso híbrido.

Neste sentido, considerando a compreensão de que o contato com o Outro contribui para o desenvolvimento psicossocial da criança é preciso intervenção da escola no sentido de direcionar as atividades lúdicas durante o intervalo a fim de esclarecer se Iwra, de fato, tem preferência por brincar sozinho ou se falta estímulo por parte dos adultos e das crianças para que ele se sinta à vontade no contexto da escola urbana.

5.3 EU NO MUNDO, EU COM O OUTRO: MARCAS DO MIK

Mik tem 5 anos de idade, estuda na turma B. É filho de pai e mãe indígenas Iny Karajá, mora e estuda na cidade. Morou pouco tempo na aldeia, pois seu pai trabalha no Distrito de Saúde Indígena que fica na cidade e preferiu alugar uma casa para morar perto do trabalho ao invés de atravessar o rio todos os dias e gastar dinheiro com combustível. E, também, porque prefere que seus filhos estudem na escola urbana. Sua mãe cuida dos afazeres domésticos. A família tem um casal de filhos, Mik e Tuan de 6 anos.

A casa que mora é simples, com poucos móveis e bem pequena. Na sala tem apenas uma mesa com TV, não tem sofá nem cadeiras. A família senta-se no chão para assistir e fazer outras atividades como a confecção de artesanatos e desenhos da cultura tradicional. Aos finais de semana a família vai para aldeia passear na casa dos parentes e para manter o vínculo com a cultura indígena. A irmã de Mik disse que prefere brincar na aldeia à cidade, pois lá tem mais amigas e brinquedos (bonecas industriais), têm as suas bonecas e as das primas e amigas. Mik tem preferência pelas brincadeiras que acontecem na rua da sua casa, como andar de bicicleta.

Na escola, Mik é uma criança tímida, fala pouco, participa das brincadeiras com os colegas, sorri para eles, interage por meio do olhar e do sorriso. Quando os demais alunos estão brincando na sala, seja qual for a brincadeira, ele entende, embora não levante da sua carteira para participar, e também brinca. Têm dificuldades de fazer as tarefas de sala porque não entende bem o português. Quando a professora explica a atividade ele parece distante, não compreende bem, porém, quando observa os colegas fazendo ele faz igual, copia. Gosta bastante das atividades de pintura e desenho. Ele entende melhor a fala dos colegas do que da professora. No intervalo, interage bem com os demais colegas, brinca, corre, joga futebol, conversa e participa ativamente das brincadeiras juntamente com as crianças não indígenas, principalmente com os colegas da sua turma.

Em casa, Mik gosta de desenhar no período extra escolar. Faz desenhos daquilo que vê: árvore, caju, pessoas. Não tem muitos colegas perto de casa e brinca com o filho da

vizinha que vai à sua casa. Eles andam de bicicleta, sobem no pé de caju em frente à sua casa, brincam de desenhar. Em alguns momentos, senta-se com seu pai para aprender aspectos da cultura indígena que devem ser repassados pelo homem para os meninos, enquanto a mãe ensina a filha a confeccionar artesanatos com plumas e sementes.

Na escola, durante a aula, os sujeitos que mais aparecem junto à criança indígena é José, o colega que senta na mesa ao lado, e a professora. Mesmo sentado em dupla, Mik não conversa com o colega do lado. Não emite o som da voz, porém, brinca com o amigo, se distrai das tarefas e não realiza, de imediato, a atividade proposta pela professora, talvez por não ter compreendido ou por não querer fazer. Primeiro ele observa as tarefas dos colegas que vão tirar dúvidas com a professora ou mostrar como ficou sua atividade. Esta observação contribui para o aprendizado de Mik, pois a partir dela a criança começa a fazer sua atividade pedagógica. A professora diz que ele é sempre assim, tem preguiça e não gosta de fazer tarefa. O que observei neste fato é que Mik não tem preguiça de fazer as atividades propostas, mas que não compreende a explicação da professora ao que é solicitado, porque, depois de ver o que as outras crianças fazem ou quando um colega o explica como fazer, ele realiza a sua tarefa. A questão da linguagem se mostra importante na relação Eu e o Outro e Mik não compreende bem o português.

A turma de Mik é composta por crianças de cinco anos de idade. Ele é a única criança indígena desta turma. Na Figura 90 observa-se que Mik senta-se ao fundo da sala. Esta imagem é simbólica pois nos permite perguntar: mesmo em ambientes coletivos, quando e em que situações a disposição que nos colocam ou somos colocados mostram o lugar que ocupamos nestas relações?



Figura 90: Mik sentado no fundo da sala

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Filmagem feita em sala de aula, no dia 29 de agosto de 2019.

Quando estão juntos fazem atividades pedagógicas, jogos e assistem desenhos escolhidos pela professora e estabelecem relação de amizade com as outras crianças, são

considerados amigos, apesar do pouco vínculo estabelecido entre eles. A Figura 91 ilustra esta afirmação:



Figura 91: Mik junto com os colegas, interagindo no momento das atividades
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia feita em sala de aula, no dia 01 de outubro de 2019.

A Figura 91 mostra que, ao realizar atividade em grupo com meninas, Mik também opta pelo silêncio. O mesmo ocorre nas demais atividades da sala feitas com meninos. Este fato nos permite compreender que não é uma questão de gênero, mas diz sobre a particularidade dele, sobre aspectos da sua personalidade. Isso nos permite questionar: o que ele pensa, sente e elabora quando observa as crianças não indígenas durante a realização das atividades e das brincadeiras? Apesar de interagir bem com os amigos por meio dos gestos, do olhar e da reciprocidade nas brincadeiras, porque ele não usa a linguagem oralizada?

Estudos e pesquisas de Mubarak Sobrinho (2011, p. 187) com as crianças Sateré-Mawé, no estado do Amazonas, trazem um posicionamento pertinente para esta reflexão: “além do papel de agentes no seu contexto social, as crianças também são importantes no processo histórico de seu povo por meio de sua participação e ação contribuem para trazer a novidade para a sociedade”. Neste sentido, para compreendermos as particularidades de Mik relativamente ao seu silêncio é preciso ampliação do olhar “a partir da produção de um arsenal de características que lhes são próprias” (MUBARAC SOBRINHO, 2011, p. 187).

No pátio, as crianças de várias turmas brincam com Mik. Elas gostam de brincar com ele de polícia e ladrão: o chamam para participar das brincadeiras. Há interatividade entre Mik e as outras crianças, são relações de amizade porque se considerarem assim. Diferente de Iwra, Mik não tem dificuldade de estabelecer relação de amizade entre seus pares. A respeito da amizade entre as crianças Ferreira (2004, p. 76) afirma que as relações de sociabilidade contribuem para a compreensão da experiência social entre as crianças “manifestas na sua competência para estabelecer e nutrir uma rede de alianças e solidariedades em que o apoio de

amigos se afigura fulcral e está na base daquilo que vulgarmente os adultos designam como relações de amizade entre pares”.

São essas relações de amizades de pares que ajudam Mik a realizar as tarefas propostas pela professora. Ele compreende melhor quando é ensinado por outra criança. É como se houvesse uma linguagem específica na qual somente as crianças compreendem. Isto pôde ser observado na Figura 92:



Figura 92: Mik sendo ajudado por um dos colegas na explicação da atividade escolar
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Filmagem feita em sala de aula, no dia 29 de agosto de 2019.

Os espaços onde ocorrem a interatividade desta criança indígena com seus pares é principalmente na escola. Mik frequenta todos os ambientes de interação dispostos na escola: a sala de aula, o refeitório e o pátio. Isto pôde ser observado nas Figuras 93, 94 e 95:



Figuras 93, 94 e 95: Mik em diferentes ambientes de interação da escola
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Filmagem feita em diferentes ambientes da escola.

Ao participar dos diversos contextos de integração, as crianças consideradas *amigos* interagem e trocam múltiplos afetos e ações comuns necessárias para a afirmação da rotina da cultura de pares, tal como afirma Ferreira (2004, p. 77): “daí que ter um/a *amigo/a* com quem se desenvolvem ações comuns possa ser entendido como sinônimo de ter acesso à cultura de pares e/ou de aí manter e prolongar as atividades preferidas, estabilizando ou complexificando as suas rotinas de ação”. A interação e desenvoltura de Mik com as crianças não indígenas também foi observada pela pesquisadora e escrita em seu diário de bordo. O trecho extraído do diário de campo serve para ilustrar aspectos das particularidades de Mik no contexto da escola urbana com seus pares:

Mike se mostrou mais extrovertido que Iwra. Ele interagiu melhor com os outros alunos, apesar da aparente timidez ele conversou mais, brincou com os colegas, participou das brincadeiras. Durante a atividade ele olhou o caderno do colega e copiou a tarefa, conversou com o amigo do lado, sempre em voz muito baixa, sorriso vergonhoso e poucos gestos, diferente dos demais da turma. Pedi para tirar uma foto dele, ele deixou e fez gesto com o dedo polegar, se sentiu satisfeito, olhou a foto, sorriu para mim, gostou de se ver na imagem do celular. No intervalo, Mike também brincou mais, conversou com crianças não indígenas, foi mais desenvolto nas brincadeiras, gostou de correr junto com os colegas. Ele mora na cidade, talvez esse fato favoreça sua melhor interação com os colegas (Trecho extraído do diário de bordo observado na escola campo, do dia 22 de agosto de 2019).

Embora participando dos ambientes de interatividade na escola e estando em constante contato com as crianças não indígenas, Mik age como se fosse o Outro no ambiente escolar por se comportar de maneira diferente dos demais colegas. Opta pela linguagem não verbal ao invés da linguagem verbal, o que traduz as marcas trazidas por Mik da cultura diferente a que tem acesso: a questão da linguagem. Pode-se dizer que “*brincar* requer a *interação verbal e não verbal* alternada em sequência, o que reitera as interações como base para o desenvolvimento de ações comuns” (FERREIRA, 2004, p. 89).

O fato é que a criança indígena ainda não elaborou totalmente o bilinguismo do qual faz parte. Ele não houve a língua Iny na instituição educacional, mas é a linguagem presente nas vivências com seus familiares. O português está aos poucos sendo assimilado por Mik. Desta feita, a compreensão da linguagem é um fator fundamental para a constituição da criança indígena no contexto da escola urbana. Hall (2000) colabora com esse entendimento ao expressar que:

as identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos (HALL, p. 108).

O que Hall (2000) se refere ao tratar da identidade que revisita o passado histórico é a um diálogo entre a cultura e a tradição num processo dinâmico de transformação, no qual busca-se a identidade conferida em seus discursos. A Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, aprovada em 13 de setembro de 2007, garante, entre outros, a existência digna aos povos indígenas e a manutenção da cultura tradicional (NAÇÕES UNIDAS, 2008). Este direito está sendo violado quando as famílias são obrigadas, devido à precariedade das escolas indígenas, a matricularem seus filhos em escolas urbanas. Isto é, em instituições escolares fora da aldeia, reforçando o hibridismo cultural. Nesse caso, não é um hibridismo que acolhe a diferença sem hierarquia, há uma imposição por parte das identificações fixas.

Os processos de interatividade de Mik acontecem de maneiras diversas. Seja em silêncio, vendo televisão, em roda de conversa participando de jogos e brincadeiras ou sozinho interagindo por meio da observação e da compreensão do brincar dos amigos. Isto pôde ser observado nas Figuras 96 e 97. De acordo com Ferreira (2004, p. 76) “fazer *amigos/as* pode ser visto como uma forma de, ao estar com alguém, se criarem proximidades afectivas e sociais, que convergindo na partilha de um sistema de significados e entendimentos comuns, permitem tornar o mundo institucional [...] simultaneamente predizível e transformável”. Situações distintas provocam movimentos de interatividade na criança indígena em contato com os pares iguais, criança/criança.



Figura 96: Interação das crianças enquanto assistiam televisão em sala de aula
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia feita em sala, no dia 20 de agosto de 2019.



Figura 97: Interação das crianças durante jogo pedagógico em sala de aula
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia feita em sala de aula, no dia 14 de agosto de 2019.

As figuras acima retratadas (96 e 97) demonstram, conforme Ferreira (2004), que os núcleos sociais baseados na dependência mútua proporcionam um sentido para a identidade e estimulam a reiteração de ações comuns e intervêm na estrutura de redes de sociabilidade. Assim, “as redes de amizade podem ser vistas, na sua expansão, como importantes contributos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, porque é com outras crianças que a criança brinca, conversa, troca ideias, constrói e expande sua cultura” (FERREIRA, 2004, p. 77).

As crianças nos seus grupos de pares são capazes de sentirem emoções coletivas tendo em conta o mundo adulto e a cultura da infância, a amizade entre as crianças se apresenta como um elemento socializador em suas diversas formas e estratégias de comunicação e interação. Assim, “podemos encontrar, simultaneamente, um valor simbólico para a amizade – aplicável a todas as crianças – mas também experiências diferentes na sua vivência. A amizade, enquanto valor simbólico significativo, nem sempre é fácil de alcançar por parte das crianças” (TREVISAN, 2007, p. 56). Em alguns momentos, Mik apenas observa a brincadeira das outras crianças. Porém, esse fato não o impede de interagir com elas e demonstrar sentimentos de alegria ou prazer de estar entre pares. Isto pôde ser observado na Figura 98:



Figura 98: Mik observando as crianças durante jogo pedagógico

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia feita em sala de aula durante jogo pedagógico, no dia 14 de agosto de 2019.

A Figura 98 mostra Mik no meio dos colegas. Há que se destacar que a situação da atividade também foi favorável a esta condição. Ou seja, todos assistiam à TV, atividade proposta pela professora e que, para o momento, o silêncio e a disposição no centro da sala era adequado e não envolvia muitos processos de interação. Já a Figura 99 mostra outra situação. Em atividade livre, no corredor, o lugar ocupado por Mik, junto aos colegas, tem outro sentido. Que elementos podem ser compreendidos para as crianças estabelecerem processos de inclusão ou exclusão durante as atividades? Que regras ou condutas sociais e simbólicas as crianças constroem quando estão em processos de interação? Que lugar ocupam os pares diferentes (os adultos) na construção ou fortalecimento destes padrões?



Figura 99: Mik em atividade livre, afastado e observando os colegas durante a brincadeira

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia feita no pátio da escola durante a recreação, no dia 14 de agosto de 2019.

Fora da escola, os sujeitos que aparecem junto à criança indígena, além da família, são o motorista do transporte escolar e os auxiliares que cuidam dessas crianças no ônibus. As relações que estabelecem são profissionais, uma relação respeitosa e de confiança: “a relação entre adultos e crianças é dinâmica e aberta” (MUBARAC SOBRINHO, 2014, p. 116).



Figura 100: Mik descendo do ônibus escolar

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia de Mik, no dia 01 de outubro de 2019.



Figura 101: Mik com os colegas, dentro do ônibus escolar

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia de Mik, no dia 01 de outubro de 2019.

No contexto a família, a criança que mais interage com Mik é a irmã dele, Tuan. As duas crianças acordam por volta de 10h da manhã, têm pouco tempo para brincar em casa, porque logo precisam tomar banho para ir à escola. Estudam na mesma escola e horário, entretanto, ele não brinca com ela durante o intervalo na escola. Em casa, eles brincam de escolinha, desenham, pintam, escrevem o próprio nome. Esse fato nos leva a questionar: por

que Mik, mesmo considerando Tuan sua amiga, não brinca com ela na escola? Será que a criança opta por aquele que é novidade durante a brincadeira? Ou prefere aproveitar ao máximo a companhia dos amigos que só encontra na escola? Será que Mik elabora em seu pensamento o tempo disposto para estar com cada uma dessas crianças? Já sabemos que não se trata de opção por gênero porque Mik brinca com outras meninas da escola. A partir das observações de campo, em nossa análise, entendemos esse comportamento dele com base, no já exposto no capítulo três, no qual as meninas formam grupos com as meninas e os meninos formam grupos entre si. Porque a irmã de Mik também prefere brincar com as meninas da escola, não segue o irmão nas brincadeiras, ela opta por brincar com outras crianças. Em casa, por brincarem somente os dois irmãos, na escola preferem a coletividade para os momentos de interação e ludicidade.

Mik é morador da cidade, fato que favorece a brincadeira de escolinha e não outra da sua cultura. Ele internaliza o contexto cultural vivenciado e, como afirma Vygotsky, “é através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igual sua natureza psicológica” (2012, p. 27). Nesta lógica, o sujeito é constituído e constituinte do meio social. Na sua brincadeira de escolinha não existe a figura do professor. Cada um escolhe o que quer desenhar. Essa liberdade de escolha durante a brincadeira é uma forma da criança indígena dizer o que gostaria de fazer na escola, de poder escolher as atividades sem interferência do adulto, de ter mais autonomia nas suas escolhas. E ao escrever o próprio nome reafirma sua identidade enquanto sujeito no mundo. O nome se refere ao Eu, é uma maneira de afirmar que este é o seu desenho e não de outro. Isto pôde ser observado na Figura 102:



Figura 102: Mik em sua casa, interagindo com sua irmã

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia feita na casa de Mik, no dia 10 de setembro de 2019.

A interação com a família acontece de maneira diferente das famílias que moram na aldeia. As crianças na cidade passam boa parte do tempo vendo televisão ou desenhando árvores e animais. É oportuno mencionar que quando uma família indígena sai da aldeia em busca de melhor escolarização para seus filhos, devido à precariedade das escolas indígenas, estamos falando de exclusão social na infância.

A interação entre os membros da família de Mik acontece principalmente nos momentos em que a mãe confecciona artesanatos ou o pai conta as histórias de Aruanã e o desenha transmitindo os ensinamentos da cultura para os filhos, conforme pôde ser observado na Figura 103:



Figura 103: Momento de interação do pai de Mik contando histórias sobre Aruanã para ele e a irmã
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia feita na casa de Mik, com seu pai e sua irmã, no dia 10/10/2019.

A memória e a cultura indígena passada de geração a geração possuem enorme importância dentro deste grupo étnico. O papel dos pais e dos indígenas mais velhos é fundamental para perpetuação da cultura Iny; é por meio deles que a cultura é transmitida como preparação das crianças para a vida adulta. Ao pai cabe ensinar o filho sobre como pescar, caçar e manter sua família e os aspectos culturais da casa de Aruanã¹⁹. À mãe e às outras mulheres da aldeia é destinado transmitir os ensinamentos para as meninas acerca dos afazeres domésticos, da primeira menstruação, da confecção das bonecas de barro²⁰, a qual se constitui em enorme significação simbólica para o grupo, elas modelam, queimam, pintam e

¹⁹ A história de Aruanã é orientada pelo estreito vínculo que os Karajá mantêm com os mortos, com os espíritos e com o mundo sobrenatural. O espírito de Aruanã é para os *Iny Mahãdu* um espírito forte, que orienta a vida indígena. Tem intensa ligação com o mito fundador do povo das águas e suas histórias fortalecem os vínculos com a cultura Iny.

²⁰ O capim dourado e as bonecas de barro são aspectos que fortalecem a cultura Karajá. As bonecas constituem uma das representações culturais mais significativas para o povo Karajá. De acordo com o Departamento de Patrimônio Imaterial (DPI) do IPHAN (2012), o ofício, além de referência cultural, representa, muitas vezes, a mais importante fonte de renda das famílias. Na língua nativa as figuras de cerâmicas são chamadas de *ritxòkò*, na fala feminina, e *deritxòdò* na fala masculina, sua confecção envolve técnicas tradicionais que são transmitidas de geração a geração.

comercializam essas bonecas, assim como o artesanato feito com capim dourado, que são fontes de renda e representam o acervo cultural dos Iny Karajá.

Na televisão, pela Figura 104, Mik assistia a um canal que trata da vida dos animais. Devido à constante presença do povo Iny *na cultura urbana*, a TV é um objeto que já está incorporado no cotidiano das famílias indígenas da aldeia e da cidade. Assim, a televisão se apresenta para esta família como meio de distração e informação. Mik escolheu um canal que transmite o reino animal. Ele optou por conhecer melhor a vida dos animais. Quando brincavam de escolinha sua irmã desenhou um animal e ele desenhou uma árvore. Pela observação dos dados, percebemos que a importância da relação entre a criança indígena que mora na cidade e a natureza é transmitida pela família, porque mesmo morando em contexto urbano esta criança indígena mantém um estreito e importante vínculo com os elementos da natureza. Na ocasião da pesquisa, na casa de Mik, o pai senta-se com os filhos e fala da pertinência de preservação da natureza para manutenção da espécie humana. Ensina-lhes, também, as histórias culturais da etnia, como o Aruanã, inclusive é o desenho que o pai faz enquanto estou em sua casa. Esse dado é interessante do ponto de vista da perpetuação cultural dos Iny Karajá e da preservação da natureza, entendendo que esta é um meio de sobrevivência do grupo. Enquanto o pai trouxe os ensinamentos para o filho, a mãe sentou ao lado e confeccionou artesanatos com sementes e capim dourado para comercialização, isso marca interações. Pelos dados observados, entendemos que há uma questão econômica e social presentes na família Iny, e as crianças neste processo interagem com a família e apreendem os significados de ser criança indígena nesses momentos de interação e aprendizado. As Figuras 104, 105 e 106 mostram as situações vivenciadas:



Figura 104 e 105: Mik assistindo TV em sua casa. Artesanato feito pela mãe de Mik.
Fonte: Acervo da Pesquisadora. Filmagem feita na casa de Mik, no dia 24 de setembro de 2019.



Figura 106: Na casa de Mik, sua mãe faz artesanato com sementes

Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia feita na casa de Mik, no dia 10 de outubro de 2019.

Pelo exposto e pela análise das nossas observações, concebemos uma criança indígena de contexto urbano carregada de aspectos culturais vivificados pela família, com peculiaridades que precisam ser consideradas em suas tradições, memórias, histórias, formas de viver e perceber a sociedade. Neste cenário, é o particular compondo o universal, mas, ao mesmo tempo, é o universal marcando a construção da subjetividade e da identidade particular.

Essa tensão dialética precisa ser considerada, a fim de se considerar uma sociedade mais justa e igualitária, onde a voz da criança seja ouvida. Onde a criança não seja objeto de investigação, mas, acima de tudo, sujeitos da investigação onde elas próprias devem trazer as leituras que fazem da sociedade em que vivem, bem como dos problemas sociais que se deparam. É preciso ver a criança por ela mesma e não somente por meio das lentes dos adultos: “os filtros aplicados à ordem social dos adultos serão com certeza distintos daqueles que são aplicados à ordem social das crianças, pois o que confere identidade a uns não confere a outros” (FERNANDES, 2009, p. 88). Portanto, concordamos com Fernandes ao compreender a necessidade de escutar a criança em seu processo cultural, social, étnico e histórico, pois entendemos a criança como um ator competente e participativo além de um excelente mecanismo para a legitimação de sua participação seja nos discursos sociais ou científicos.

5.4 A CRIANÇA INDÍGENA NA ESCOLA URBANA

Ao trazer neste capítulo as marcas das particularidades das crianças indígenas no contexto da escola urbana foi possível retomar aqui a discussão acerca das instituições de

educação que lidam com a demanda indígena fora da aldeia. Diversos são os motivos que levam à mudança de crianças indígenas da aldeia para a cidade: jovens motivados a dar continuidade aos estudos; famílias em busca de melhor qualidade de vida devido a escassez no interior das aldeias; famílias que tentam superar a dor da perda de um parente para o suicídio ou para evitar novos casos no grupo, fato recorrente em algumas etnias; preferência pelo modo de viver não indígena; conflitos religiosos, políticos e familiares. Enfim, por motivações distintas, é cada vez maior o índice de famílias indígenas que deixam a aldeia para viver na cidade.

As instituições educacionais e sua articulação com as culturas infantis se configuram num debate pertinente acerca dos estudos da criança e da infância do ponto de vista da Interculturalidade. Este conceito constitui hoje um tema relevante nas instituições para a infância, principalmente a escola. Esta importância advém do papel destinado pelas políticas educacionais às crianças indígenas, sobretudo àquelas oriundas²¹ de contexto culturalmente distinto das escolas regulares de ensino, a criança do entre-lugar. A Interculturalidade é um conceito relevante ao tratar das questões indígenas atuais, e a escola desafiada a promover processos de desconstrução que naturalizam o lugar da criança indígena em relação aos diferentes grupos socioculturais e suas realidades, como aponta Candau (2012):

trata-se de questionar esta realidade. Também é fundamental desvelar e questionar os sentidos de igualdade e diferença que permeiam os discursos educativos. Outro aspecto imprescindível é problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares (CANDAU, p. 246).

O que Candau (2012) defende é a necessidade de desconstruir e reconstruir a lógica que configura a cultura escolar para que haja aprofundamento da interculturalidade. A autora aponta uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica, na qual todos os atores sejam afetados pelas dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. Uma das primeiras propostas do conceito Interculturalidade foi formulada pela Unesco. O termo ganhou novo sentido com os intensos movimentos sociais indígenas, sobretudo no processo de escolarização em defesa da manutenção de suas identidades e culturas. Corroboramos com Candau (2012) ao afirmar que a interculturalidade é uma proposta que nos permite ir além das categorias modernas e pôr em prática o reconhecimento da identidade e diferença da criança indígena, que proporcione o diálogo e a interação, e não o enfiamento de diferentes conflitos nas relações de poder.

²¹ Ao mencionar crianças indígenas tem-se elaborado a obviedade de que todas são oriundas de aldeias, porém existem crianças indígenas que nasceram no contexto urbano e nunca estiveram na aldeia, inclusive duas das crianças pesquisadas.

Vieira (2015), em sua tese de doutoramento sobre criança indígena no espaço escolar urbano, salienta que:

como a interculturalidade é um projeto ainda em construção e suas ações vão se formando cotidianamente no coletivo por meio do diálogo, da troca, do intercâmbio, das negociações e das traduções, é possível pensar a interculturalidade como uma longa estrada que nunca termina, ou seja, um extenso deserto em que as crianças indígenas precisam no dia a dia marcar a sua presença para garantirem um espaço de discussão da diferença (VIEIRA, p. 70).

Concordamos com Vieira (2015), Candau (2012) e outros estudiosos que defendem a interculturalidade, pois trata-se de um conceito onde é possível pensar o fortalecimento da identidade étnica e a manutenção das culturas. Porém, no curso da pesquisa de campo fizemos uma reflexão sobre a essência do termo. É intercultural para quem? Para os povos indígenas somente? Porque a criança indígena é “obrigada” a aprender a falar o português, enquanto às crianças não indígenas não é solicitado o aprendizado da língua materna de alguma etnia? Se a convivência é recíproca, porque a língua falada não é? Há uma supremacia entre o português e a língua indígena? Outra observação feita neste contexto é que, diferentemente das outras crianças, a criança indígena é “obrigada” pelos adultos e forçada pela sociedade dominante a frequentar escola fora do seu ambiente cultural. Esta leva consigo sua cultura, sua marca étnica, seus ritos, significados, a simbologia da sua existência. Aspectos que foram desconsiderados pela escola que compartimentalizou os saberes disciplinares, e invisibilizou as questões culturais das crianças indígenas, seus olhares e sentimentos foram silenciados. A sociedade que “obriga” crianças indígenas a frequentar espaços institucionais alheios à aldeia, não é a mesma que adota posicionamento crítico no trato do aprendizado e convivência dessas crianças. A expressão ‘obriga’ é utilizada porque nesse processo não é considerada a vontade, o pensamento, o sentir e o agir da própria criança indígena, mas uma imposição adulta em mantê-la na escola urbana. A voz da criança neste desenho, dito intercultural, é desconsiderada.

O pensamento de Candau sobre educação intercultural pode ser visualizado na Figura 107 a seguir:

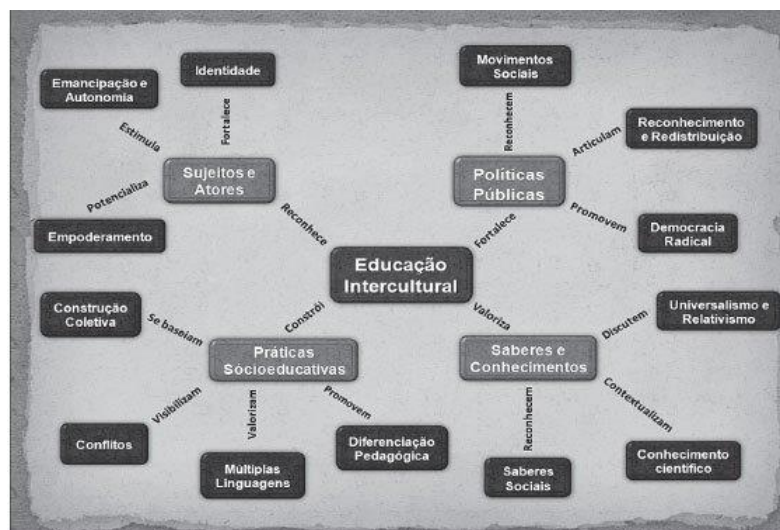


Figura 107: Mapa conceitual trazido por Vera Candau (2012) na discussão do seu texto “Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos”
Fonte: Candau (2012)

Pelos dados da Figura 107, a educação intercultural constrói práticas socioeducativas, valoriza saberes e conhecimentos, fortalece políticas públicas e reconhece os sujeitos e atores. Este reconhecimento fortalece a identidade, estimula a emancipação e autonomia e potencializa o empoderamento daquele que participa de processos culturais distintos. A Figura 107 mostra também que, quando a escola valoriza saberes e conhecimentos, ela reconhece os saberes sociais, contextualiza os conhecimentos científicos e discute universalismo e relativismo. A educação intercultural, ao fortalecer as políticas públicas, promove a democracia, reconhece os movimentos sociais e há a articulação entre reconhecimento e redistribuição. Ao construir práticas socioeducativas, este tipo de educação valoriza as múltiplas linguagens da criança indígena, baseadas numa construção coletiva, além de visibilizar os conflitos e promover diferenciação pedagógica para as crianças indígenas do entre-lugar, como os sujeitos desta pesquisa. O entre-lugar diz do que é e, ao mesmo tempo, não o é. Pode-se dizer que “O entre-lugar é um lugar intersticial”. O interstício, como afirma Losso (2010, p. 987), “vem como uma passagem, um movimento presente de transformação ou transposição, onde uma coisa não é mais ela mesma, mas não totalmente outra”, formando, assim, uma identidade híbrida, ou seja, uma identidade produzida por uma mistura de culturas diferentes, que não tem apenas uma raiz ou matriz, onde há a interação entre culturas.

A infância é um campo de estudo que, categoricamente, abriga diferentes olhares epistemológicos. Ao mesmo tempo em que é vista de forma romantizada, cristalizada, inocente, criança-anjo, é também ovacionada como uma fase da vida na qual existe um

processo de autonomia, independência, protagonismo infantil. Diversos constructos teóricos colocam a criança e a infância como núcleo de investigações científicas, dando a elas um espaço protagonizado no qual suas vozes são, efetivamente, ouvidas e consideradas no processo de produção do conhecimento. Este é o caminho para a inserção de políticas públicas educacionais e de uma pedagogia da infância voltadas para o interesse das crianças. Assim, o que demarca o lugar da infância neste contexto é a manutenção da cultura e a condição social que singulariza a criança e constrói ou destrói sua identidade.

Percebemos a infância como um tempo de constituição da criança que é pensado num discurso histórico e social que marca o indivíduo na sua elaboração identitária, envoltas nas particularidades, nas singularidades e universalidades de cada criança. Nesta perspectiva de infância como tempo social e histórico, podemos pensar também que a constituição singular e universal da criança exacerba além da condição social e histórica, a concepção cultural. Portanto, a manutenção da cultura e dos vínculos tradicionais é interessante para pensar a formação da subjetividade do indivíduo, pois ela se torna um elo importante entre o indivíduo e a sociedade, mesmo que a transmissão cultural seja uma forma de demonstração da soberania adulta sobre essa temporalidade da vida. Portanto, a subjetividade e a cultura dizem respeito à universalidade e a particularidade na configuração humana.

Este trabalho reafirma o pressuposto da criança na qual a identidade é constituída a partir do contexto cultural e social em que vive. Ou seja, apesar de concordar com a validade dos direitos da criança e entendê-los como fundamentais para proteção e defesa infantil, defende-se também a ideia de criança como ator social, como sujeito histórico e cultural. Diversas crianças vivenciam culturas diferentes da sua origem: refugiadas, imigrantes, ciganas, entre outras. Aqui, tratamos das crianças indígenas em contexto intercultural, destinadas a viverem culturas e histórias distintas.

No caso da criança indígena que participa da vida escolar em instituição fora da aldeia, os dados da pesquisa mostram que foi desconsiderado o seu contexto social e cultural, sua norma axiológica e gnosiológica, sua história de vida. A escola pesquisada não trabalhou a cultura Iny, embora receba anualmente um quantitativo considerável de crianças Karajá, desde o berçário até o ensino médio. Essa ausência de valorização cultural prejudica a alteridade das crianças da aldeia e o seu processo de ensino aprendizagem, pois pouco compreende as atividades pedagógicas por falta de qualificação docente e políticas públicas educacionais voltadas para o atendimento a essa demanda dentro da escola não indígena.

As crianças indígenas que moram na cidade não deixam de ser indígenas, mas não acessam sua cultura da mesma maneira que as crianças moradoras da aldeia. Ao conviver com

uma forma cultural diferente, essas crianças passam por um processo de transformação em sua maneira de ver, sentir e perceber a sociedade. Essa mudança pode não ser positiva para sua construção identitária, visto que o ‘entre-lugar’ está presente na sua realidade individual como um interstício. Portanto, analiticamente, infere-se que a criança indígena, mesmo tendo o direito garantido em relação à manutenção da cultura, sofre prejuízos culturais em virtude da violação desse direito no âmbito da escola da cidade.

Deste modo, os discursos da criança indígena nem sempre deixam claro para o Outro (criança não indígena) e para si mesmo os elementos participativos da composição do seu ‘eu’, da sua identidade. Essa identidade formada entre duas culturas tem a ver com a concepção que Bhabha (1998) tem sobre o processo identitário:

a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. 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 (BHABHA, p. 20).

O que Bhabha defende aqui é que falar de identidade é falar de um processo em movimento, no qual essa articulação social se torna dinâmica, de troca cultural na busca por uma identidade própria construída a partir desses hibridismos culturais e mais distantes da fixidez tradicional. Portanto, não é possível compreender essa criança sem considerar o dinamismo que compõe esse indivíduo, pois o entendimento que toma como base apenas as identidades fixas estabelecidas pela tradição não são suficientes para dar conta da complexidade que envolve a pessoa que participa de culturas diferentes. Hall (2000) fortalece essa ideia ao afirmar a dinâmica da identidade:

essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, p. 108).

Neste sentido, pode-se afirmar que essa duplicidade identitária, esse caráter fragmentário da criança e a dependência que a reprodução do seu ‘eu’ tem em relação ao mundo cultural que o indivíduo circunscreve. Parafraseando Losso, pode-se pensar a identidade mais como um processo que como um conceito. Ossami de Moura (2006, p. 46), em sua análise sobre a representação que a comunidade Tapuia tem sobre aldeamento Carretão, afirma que “a evocação de uma identidade permitiu aos Tapuios a criação de um “nós coletivo”, reafirmando sua alteridade”, o que serviu como uma estratégia política para marcar a diferença do grupo como “povo distinto” da sociedade envolvente (OSSAMI DE

MOURA, 2006). Daí a importância de reafirmação étnica no contexto das relações interétnicas.

O que os dados expressos neste capítulo demonstram é que a escola precisa, de fato, realizar um trabalho a partir da interculturalidade. Ou seja, valorizar as culturas diferentes do modelo europeu, tidas como superiores e aceitas pela sociedade nacional. Para tanto, é preciso que haja formação profissional docente específica para trabalhar com crianças indígenas e, ainda, a inserção da língua indígena nos conteúdos da escola regular, uma vez que a criança indígena é obrigada a aprender o português e adentrar numa cultura diferente da sua origem, à criança não indígena também é importante conhecer a língua Iny para, assim, respeitar e apreender a cultura dos povos indígenas que permeiam a sociedade urbana. A questão que se coloca ao término deste capítulo é: quando a criança indígena será protagonista nesta sociedade hegemônica que prima pela homogeneização? Cabe à escola a consideração da cultura, da linguagem dos povos indígenas e do olhar atento às crianças indígenas de modo a reconhecer suas subjetividades em contextos plurais e diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa sobre as culturas infantis das crianças Iny Karajá vem somar-se a tantos outros estudos que intentam desmistificar o lugar subalterno da criança indígena e colocá-la em posição de destaque no universo infantil e na sociedade nacional de modo geral. Sua fertilidade está justamente nas perspectivas de diálogos com tantos outros trabalhos acadêmicos que têm como mote os estudos da criança, em especial das crianças indígenas, a fim de compor o mosaico que enriqueceu esta tese. Não haveria outro propósito para esta tese, se não aquela em que se pudesse empreender esforços para a auscultação da criança indígena e contribuir para reafirmar suas particularidades culturais e retirá-las da invisibilidade social a que sempre estiveram sujeitas.

Estudar crianças indígenas é um trabalho que demanda inúmeras dificuldades, principalmente quando o adulto que pesquisa também desconhece a essência da cultura na qual esta criança está inserida. Dizer sobre a criança indígena pelo ponto de vista de um pesquisador indígena facilita o olhar porque há um refinamento cultural a partir da própria vivência deste pesquisador. Ao contrário, quando o estudioso de criança indígena não é indígena ele realiza sua pesquisa com base no que é dito, no que é ouvido, nas suas observações, apreensões, anotações, no que seu olhar de pesquisador aponta diante da situação que se apresenta, o que não corresponde à essência da infância indígena, tanto por ser adulto falando sobre o mundo das crianças quanto por ser um membro externo às questões culturais, sociais, étnicas, históricas desta população indígena.

De modo geral, a síntese teórica desta pesquisa encaminha suas reflexões para dois caminhos importantes: a) o primeiro reafirma pressupostos que são caros aos estudos da infância e que devem continuar a balizar novas pesquisas e produções teóricas. Trata-se de considerar aquilo que a criança Iny Karajá *traduz, constrói e participa*. Este movimento está no campo do *por vir*. Do necessário. Daquilo que almejamos enquanto horizonte e defesa; b) o segundo, pela negação daquilo em que ela ainda permanece. Esse movimento está no campo da *denúncia*. Daquilo que negamos e combatemos. A Figura 108 a seguir traduz esses dois movimentos:

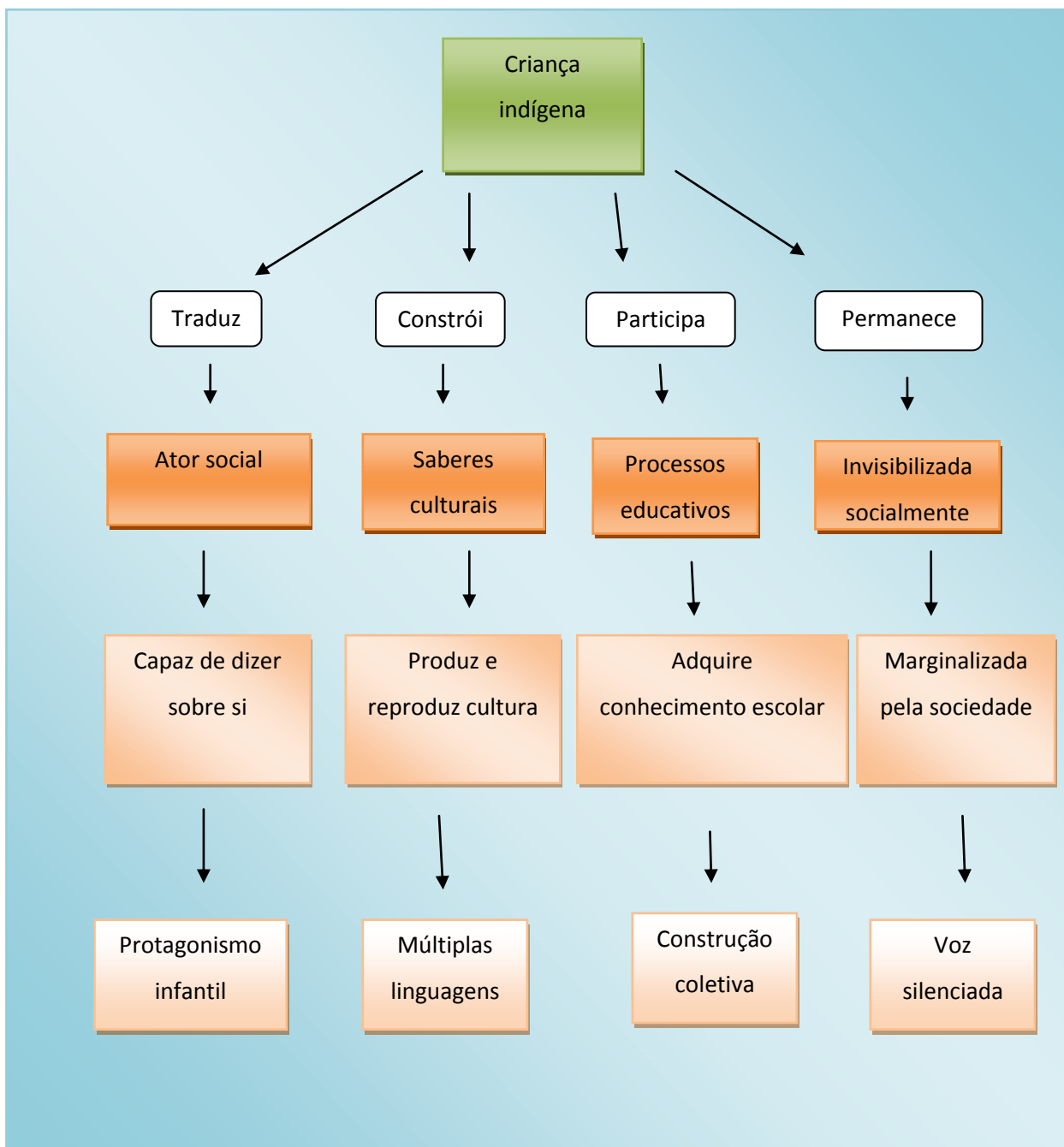


Figura 108: Perspectivas Sistematizadoras do Estudo
Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere ao primeiro movimento, este trabalho reafirma a importância de valorização das *culturas infantis indígenas*. Como sugere o próprio método de análise, há que se trazer para estas reflexões a relação entre aquilo que é universal, o que é singular e aquilo que é particular. Sendo assim, esta pesquisa faz o cotejamento entre aquilo que o tema enseja e aquilo revelado nos dados.

A ideia de culturas infantis vem se constituindo contemporaneamente e ocupando espaço nas produções acadêmicas devido às suas análises e mediações possibilitarem a

compreensão dos sujeitos (as crianças) e a temporalidade da vida na infância. Esta cultura traz em seu bojo o reconhecimento do modo pelo qual as crianças constroem seus processos de interatividade nas relações com outras crianças, considerando seu conjunto sociocultural, as condições materiais concretas, o tempo histórico, a linguagem, o espaço, classe, etnia, os símbolos, sentidos e significados atribuídos por crianças e adultos nesta interação.

Dentre os vários aspectos constitutivos das culturas infantis, a brincadeira e a interação possibilitam movimentos de invenção e recriação da realidade vivenciada pelas crianças. São nesses contextos que precisam ser valorizadas a autonomia, a criatividade e inventividade das crianças. Assim, as culturas infantis “constituem-se nas interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos” (SARMENTO, 2004, p. 21). As teorias que tratam dos estudos sociológicos da infância lidam com a criança numa perspectiva de apropriação, reinvenção e reprodução, diferente do modelo Durkheimiano de socialização. Para Corsaro (2011), somente as atividades coletivas e conjuntas com crianças não são suficientes para construir uma sociologia da infância. Aliás, o autor prefere não utilizar a expressão *socialização*, e, sim, *reprodução interpretativa*. Segundo Corsaro, “o termo interpretativo abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade” (2011, p. 31). Portanto, para o autor, ao se apropriar de maneira criativa de informações do mundo adulto como trânsito para lidar com suas próprias preocupações, a criança constrói sua própria e exclusiva cultura de pares.

Na defesa pelo termo *reprodução interpretativa*, Corsaro (2011) vai além ao explicar que *reprodução* indica não somente a internalização da sociedade e da cultura, mas a participação ativa das crianças na construção e transformação do cenário cultural e social, ao contrário da visão tradicional de socialização na qual a criança possui uma função essencialmente passiva. Essa visão tradicional, contudo, serviu como uma lente para redirecionar o olhar às crianças como agentes ativos das culturas da infância e do adulto. Ou seja, na reprodução interpretativa a infância é encarada como um fenômeno social, sendo resultado de ações coletivas entre crianças e adultos e criança com criança. Assim, nasce uma nova sociologia da infância salientando que “as crianças afetam e são afetadas pela sociedade” (CORSARO, 2011, p. 57).

Desta forma, a criança interpreta, dá sentido e participa da sua cultura e, assim, de acordo com Corsaro (2011), a vida infantil produz coletivamente seus próprios mundos e cultura de pares, atribuindo sentido ao mundo do adulto. E mesmo interagindo no mundo adulto, as culturas infantis são inovadoras e criativas e, portanto, as duas culturas – das

crianças e dos adultos – são complexamente interligadas. No entendimento de Corsaro (2011), a criança é membro de um grupo social inserida numa estrutura social mais ampla.

Em seu livro *Sociologia da infância*, Willian Corsaro contrasta suas proposições acerca da reprodução interpretativa com os métodos tradicionais de socialização e de desenvolvimento infantil apresentando um modelo de teia global de desenvolvimento da criança integrado com o conceito de reprodução interpretativa. Nesta obra, Corsaro coloca a nova sociologia da infância num contexto histórico e cultural, com revisão detalhada dos clássicos da história da infância, introduz a nova história da infância, além de considerar as relações entre culturas de crianças e da infância nas sociedades.

Sarmiento (2004, p. 23) afirma que há um desafio científico, teórico e epistemológico aos que se dedicam aos estudos da criança: a “inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância”. De acordo com o autor, esse esforço científico necessita caminhar junto com os quatro elementos estruturadores das culturas da infância, quais sejam: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Na perspectiva de Corsaro (2011) e Sarmiento (2008), o olhar sobre as culturas infantis denota a maneira mais profícua da interação entre as crianças: a brincadeira e a fantasia. É por meio destas que a criança atribui significados às coisas do mundo. Ou seja, a imaginação permite a transposição do real para a reconstrução da sociedade que a cerca. Neste sentido, as culturas infantis são entendidas como a capacidade da criança em, por meio da imaginação e de um modo particular, produzir e reproduzir com significação o contexto social que a circunda, baseado nas produções culturais adultas e nas produções culturais das próprias crianças nas interações com seus pares.

Para Sarmiento (2004), é necessário que consideremos a perspectiva da criança como ator social. Na condição de atores sociais as crianças aprendem valores e estratégias a partir do contato com diferentes realidades que contribuem para sua formação identitária, pessoal e social. Deste modo, apreender as culturas infantis em seus aspectos gerais e específicos foi o ponto fundamental para discorrer sobre a maneira como as crianças indígenas interagem com os seus pares nos distintos ambientes culturais que vivenciam. Neste sentido, a experiência cultural dessas crianças e os aspectos simbólicos trazidos das interações entre seus pares no ambiente familiar da aldeia requer o reconhecimento de estratégias de pertença das crianças indígenas e não indígenas em seus contextos sociais, pois a apropriação e reprodução criativa e coletiva, tal como aponta Corsaro (2011), contribuem para a inovação da cultura de pares.

Neste sentido, ao trazer a voz da própria criança indígena, voz aqui entendida para além da oralidade, este trabalho acadêmico revelou as estratégias pessoais (das crianças) e

institucionais (da escola) para tensionar a alteridade no contexto sociocultural em suas comunidades de origem e das suas vivências na cidade. Mubarak Sobrinho (2009, p. 4), ao explicitar alguns dos resultados obtidos em sua pesquisa com as crianças Sataré-Mawé, reforça a importância de ouvir essa voz: “dar voz às crianças é, sem dúvida, criar a possibilidade de sedimentar um projeto de sociedade que seja construído com elas e para elas, o que contraria a visão adultocêntrica e burguesa que, historicamente, tem negado a presença da criança enquanto construtora de conhecimentos e de história”. O autor traz uma reflexão acerca do papel da criança indígena na participação e construção de significados para a sociedade que a circunda: “assim, o discurso e a fala da criança indígena constituem elementos destacados na construção de sua imagem” (MUBARAC SOBRINHO, 2009, p. 4), tal como apregoa Sarmiento ao tratar da criança como ator social. Segundo ele, manter contato com realidades diferentes colabora para a formação da identidade pessoal e social da criança. É neste campo dialético entre a cultura de pares indígena, marcada pelo contato com os pares iguais (índio) e pares diferentes (não índio e com os adultos) que esta pesquisa buscou apreender as especificidades de uma infância marcada historicamente pelo a-sujeitamento e pela negação da identidade que lhe é própria.

Mas de fato, em que medida as categorias dos estudos de Corsaro (2011) nos permitiram aproximações e nexos com a questão da alteridade na infância e na criança? Para o autor, estas são categorias, dentre tantas outras, a partir das quais a criança pode ser (re)velada na sua ação mais candente: a brincadeira. De modo geral, o autor estabelece 04 (quatro) categorias centrais para desenvolver seus estudos: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. Como esta pesquisa buscou compreender os processos de alteridade das crianças nas culturas infantis, outras dimensões serão aqui apresentadas.

a) Processos de expressão não oral

Pela pesquisa de campo, acompanhamos as crianças Iny Karajá em seus diversos momentos escolares e extra escolares. Percebemos comportamentos distintos em cada criança, diferentes formas de expressar-se com as outras crianças e com os adultos. O silêncio constituiu uma dessas formas. O não dito também se responsabilizou por transmitir a mensagem ao receptor, a linguagem não oral foi uma das maneiras utilizadas pelas crianças indígenas para se expressarem diante das crianças não indígenas, da pesquisadora e dos demais adultos da escola urbana. O reconhecimento da completude desta forma de linguagem foi possível porque concordamos com Orlandi (2007, p. 35) que “quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o ‘pensamento’, a introspecção, a

contemplação”. Por vezes, as crianças Iny Karajá lançaram mão da expressão não oral para dizer o que a verbalização não dava conta, os olhares, o sorriso, os gestos serviram como interlocutores na transmissão de seus pensamentos, gostos, desejos.



Figura 109, 110, 111 e 112: Expressão de Mik e Estel para responder à pergunta: O que gostaria de ser quando crescer?

Fonte: Acervo da pesquisadora: Roda de conversa no dia 9 de outubro de 2019.

Mik olha para os lados, sorri, faz movimentos com a mão. Ele não verbaliza o que gostaria de ser quando crescer, mas quando um amigo diz que ele quer ser um super-herói, Mik balança a cabeça em sinal positivo confirmando a fala do colega. De igual maneira, Estel também não verbaliza seu desejo quando se tornar adulta, ela faz expressões corporais, olhar interessado na conversa, sorriso tímido. A amiga ao lado diz que ela quer vender roupas, ela apenas sorri confirmando. É o interlocutor silenciado. Tudo isso é para dizer as outras formas encontradas pelas crianças Iny Karajá, que não a linguagem verbal, para se comunicar no âmbito da escola urbana e que necessita ser compreendido em sua completude.



Figuras 113 e 114: Expressão de Iwra para dizer qual a sua brincadeira favorita
Fonte: Acervo da pesquisadora: Roda de conversa nos dias 30 de outubro de 2019.

Para responder qual a brincadeira que mais gosta, Iwra olha para o desenho na sua camiseta, o símbolo do Capitão América. As outras crianças entendem a mensagem passada por ele e gritam: “Ele gosta de brincar de Capitão América”. Essas expressões de Iwra reafirmam a consolidação da linguagem não oral como forma de expressar-se no mundo, de demonstrar o pensamento acerca dos gostos, saberes, posicionamento, tal como aponta Orlandi (2007, p. 37), o “silêncio, mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras”. A criança, portanto, possui sua cultura própria e a expressa por meio da linguagem oral, não oral e dos símbolos, e nesse movimento ela constitui suas particularidades nos diferentes espaços que ocupa.

b) Afeto, amizade e pertencimento

A demonstração de afeto e amizade entre as crianças foi algo percebido no âmbito da pesquisa de campo. As crianças Iny Karajá têm suas formas de demonstrar carinho e amizade com os colegas, seja por meio de gestos, falas ou olhares. A amizade é uma importante forma de socialização e a criança Iny Karajá tem autonomia para escolher seus amigos no âmbito da escola urbana, não há interferência dos adultos na determinação de quem será amigo de quem. A escolha se dá por critérios elencados pelas próprias crianças Iny Karajá, são motivações e critérios individuais. Os dados nos mostraram que nem todos os aspectos envolvidos nas culturas infantis, dentro da escola urbana, acontecem a partir da imposição, interferência ou aconselhamentos dos adultos. A autonomia na escolha de suas amizades torna-se, assim, um fator positivo no reconhecimento das particularidades das crianças. Esta livre escolha das

amizades pode acontecer, de acordo com Lisboa (2005, p. 32), a partir de variáveis relativas à “características individuais dos amigos, atividades compartilhadas, valores compartilhados, contexto da amizade, estabilidade da amizade e fatores de atração”.

Em umas das rodas de conversa falamos sobre amizade. Cada criança expôs quem são seus melhores amigos, se gostam de brincar sozinhos ou acompanhados, qual o lugar que mais preferem brincar, na escola ou em casa. Ao perguntar às crianças: Quem gosta de ter amigos?



Figura 115: As crianças levantam o dedo para afirmar que gostam de ter amigos
Fonte: Acervo da pesquisadora. Filmagem da roda de conversa, no dia 8 de outubro de 2019.

Todas as crianças presentes nesta roda de conversa, incluindo Naril, Estel e Iwra (que aparecem na imagem acima) levantam a mão demonstrando sinal positivo e começam a dizer nomes daqueles que consideram seus amigos. Naril diz: “Eu tenho a Borokixim, que ela é Karajá, que ela é minha amiga. Ai eu tenho o João Lucas. Ai eu tenho mais um, Axui e Takai”.

A alegria em ter amigos foi perceptível no rosto das crianças, cada uma queria falar sobre seus amigos e como brincam quando estão juntos. De maneira geral, pelos dados apresentados, as crianças preferem brincar com amigos a brincarem sozinhas. Assim, a amizade é uma tradução do pertencimento da criança ao universo infantil. Na imagem Figura 116 abaixo, Iwra passa a mão no cabelo do colega como uma demonstração de afeto com ele. Este fato aconteceu na mesma roda de conversa que falamos sobre amizade, perguntei quem gosta de ter amigos, quem são os melhores amigos, se estes melhores amigos estão na escola ou fora do ambiente escolar. Quis compreender se as crianças tinham mais contato com seus amigos quando estavam em casa ou na escola para refletir sobre a importância que a

instituição escolar ocupa no desenvolvimento das amizades entre as crianças e por ser, a família e a escola, dois contextos sociais complexos intimamente relacionados a amizades.

Iwra disse, nesta roda de conversa, que gosta de brincar mais com seu amigo da aldeia, pertencimento étnico, assim como Naril que aponta os amigos indígenas como seus melhores amigos mesmo sem morar na aldeia. Essas falas de Naril e Iwra representam o pertencimento étnico destas crianças em relação aos sentimentos de amizades por seus pares iguais.



Figura 116: Iwra demonstra carinho com o colega

Fonte: Acervo da pesquisadora. Filmagem da roda de conversa, no dia 8 de outubro de 2019.

Estes dados apresentados pela pesquisa de campo se encontram com as proposições de Corsaro (2011, p. 133) ao apontar que “o conceito de *amigo* deixou de ser simplesmente um título atribuído à uma criança específica. Em vez disso, a noção de amizade diz respeito às atividades compartilhadas observáveis – brincadeiras coletivas em áreas específicas e proteção da brincadeira”. Ainda sobre a amizade entre as crianças, o autor afirma que “nas pré-escolas, como discutimos, o compartilhamento e a amizade são frequentemente ligados às tentativas das crianças de gerar, proteger eventos interativos compartilhados” (CORSARO, 2011, p. 133), reafirmando a importância das amizades na vida das crianças.

c) Invenção e recriação

Conversar com as crianças Iny Karajá no decorrer da pesquisa de campo nos permitiu ouvir suas vozes no que diz respeito, também, aos seus processos de invenção e recriação da realidade a partir das culturas infantis. Colocar as crianças indígenas na posição de interlocutoras de si mesmo, ao invés de ouvir os pais ou professores falarem sobre elas, foi

interessante por fornecer elementos constituintes das próprias crianças Iny Karajá. Essas crianças inventam e recriam aspectos da sociedade ou das sociedades que vivenciam. Nando, ao ser questionado sobre o que gostaria de ser quando crescer, responde:

- Quero ser motorista.
- Você conhece algum motorista? (Pergunto a ele).
- Sim (Balançando a cabeça em sinal positivo).
- Quem?
- Meu pai.
- Você acha bonito ser motorista?
- Quero ser motorista igual ao super-herói.
- Você quer ser motorista igual ao seu pai?
- Não (Responde balançando a cabeça).
- Você quer ser motorista como?
- Quero ser assim ó: *pius, pius* (faz movimentos com as mãos).
- Igual ao homem-aranha. O meu pai fica lá em baixo. Quero trabalhar rápido igual ao homem aranha (Trecho extraído da roda de conversa do dia 9 e outubro de 2019).

Pelo diálogo, reafirmamos a capacidade de invenção e recriação da criança. O desejo de ser motorista é uma condição concreta que Nando vivencia em sua realidade, seu pai é motorista. Ele recria esta realidade quando insere neste desejo a vontade de ser rápido como o homem-aranha ao executar a ação de dirigir. Perceba que ele não quer ser igual ao pai que dirige apenas na terra, aqui embaixo. Nando quer ir além, que ser motorista que sai do chão. O ser motorista no pensamento de Nando fortalece a ideia da competência infantil na reinvenção, na reelaboração da sociedade na qual faz parte.

d) Cultura lúdica, memória e tradição

Realizar esta pesquisa entre os Iny Karajá foi interessante do ponto de vista do conhecimento cultural adquirido no decorrer da pesquisa de campo e da contribuição deste trabalho ao conjunto de pesquisas *com* crianças indígenas. Os saberes dos mais velhos passados de geração em geração e ressignificados pelas crianças por meio da brincadeira foram aspectos observados com entusiasmo pela pesquisadora. A maneira como essas crianças valorizam os conhecimentos dos anciãos é um fator importante para manutenção do ser Iny Karajá, o que reforça a ideia de que a constituição da pessoa se dá de acordo com a sociedade que a envolve, as crenças, os costumes, a tradição, os saberes, os valores, e o todo complexo que efetiva a singularidade de cada povo. Desta forma, conhecer os processos culturais dos Iny Karajá e acompanhar as crianças nos distintos espaços que frequenta, a aldeia e a cidade, se mostrou fundamental para perceber o quão invisível são as crianças Iny Karajá em interação com às crianças não indígenas no espaço escolar urbano.

No que se refere ao segundo movimento de síntese, há que se registrar aqui aquilo que este trabalho denuncia como achados na pesquisa. São aspectos que ferem as perspectivas esboçadas e defendidas nos estudos da infância e mostram a necessidade de luta permanente.

O primeiro aspecto diz respeito à dialética de integração da criança indígena na escola urbana. Cada grupo étnico possui sua singularidade apesar da constante afirmação por parte da sociedade nacional que apresenta a unidade dos povos indígenas. Os Iny Karajá possuem sua própria forma de organização cultural, sua estrutura social, sua história, sua tradição, valoriza a preservação dos seus aspectos étnicos, culturais e sociais. As crianças Iny Karajá ocupam lugar importante do âmbito da cultura deste povo, participam efetivamente das atividades cotidianas favorecendo a perpetuação cultural do seu grupo.

A interação entre essas crianças nos possibilitou pensar os modelos de vida desses dois grupos de crianças. Destaca-se aqui o papel da comunidade Iny Karajá em reconhecer, nas crianças, “potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade” (TASSINARI, 2014, p. 23). De forma holística, estas concepções integram todas as esferas da vida social das crianças, inclusive para sua integração ao mundo do adulto.

O que foi apreendido nos dados foram processos de integração, conforme tratado no corpo deste trabalho, como um princípio de exclusão no conceito da sociedade ocidental. A escola urbana para as crianças Iny Karajá cumpriu seu papel como instituição escolarizante quanto tratou de entender que seu papel era “por para dentro” aquilo que, em princípio, estava “fora”. O sentido de interação foi convertido em integração que acolhe e converte o diferente em igual.

Em decorrência da violência do contato acometida às sociedades indígenas por volta da década de 1970 os grupos indígenas passaram por um processo de mudanças culturais, o que possibilitou o surgimento de teorias acerca do contato interétnico e de conceitos como aculturação, assimilação e integração. Assim, entender a integração como princípio de exclusão tem a ver com essas teorias às quais tinham como um dos focos “integrar” os povos indígenas à comunhão nacional por meio da política indigenista. Integração aqui entendida como sinônimo de assimilação. No campo antropológico, esta integração era entendida como o processo no qual um grupo étnico se incorpora noutro e, com esta incorporação, a sociedade nacional negava às sociedades indígenas suas peculiaridades culturais e identitárias porque a integração tinha a ver com uma roupagem de assimilação que além de “integrar” pela periferia negava sua identificação étnica anterior.

Contudo, do ponto de vista nefasto da exclusão, quem ousaria ser contrário à integração? Existe uma integração vista de forma positivada. Aquela que respeita as

diferenças das populações indígenas. Por este viés, os indígenas não querem ficar isolados das tecnologias dispostas, dos bens industrializados, dos conhecimentos escolares e universitários da sociedade nacional. O problema não é a integração, mas quando esta integração acontece de forma assimilacionista. E a escola, neste sentido, como um instrumento de veiculação da ideologia dominante, veicula uma ideologia assimilacionista que consiste em anular e apagar identidades e em homogeneizar as diferenças.

Os Iny Karajá querem dominar os códigos dos não indígenas e aprender o português para saberem, entre outras coisas, a defender seus direitos. Eles não abrem mão dos produtos industrializados da sociedade ocidental que proporcione conforto e agilidade como celular, televisão, moto, carro. Outras etnias também percebem a necessidade de conhecer melhor a cultura ocidental para ficarem a par das normas do discurso hegemônico como a reivindicação do líder da aldeia cachoeirinha, da etnia Terena, apresentada a Cardoso em seus primeiros contatos com essa população indígena: “o que nós queremos é aprender o regulamento dos civilizados...” (CARDOSO, 2000, p. 227). O regulamento a que esta liderança indígena se referia, de acordo com Cardoso (2000), era a expressão do desejo em “se inteirar das formas de vida da população regional e urbana com quem eram obrigados a conviver, graças à migração para o trabalho que realizavam fora da reserva indígena a fim de complementarem suas economias de subsistência” (CARDOSO, 2000, p. 228).

Toda essa reflexão é por entender a importância e o cuidado que devemos ter ao estudar o outro. Principalmente quando este outro faz parte de populações indígenas que, historicamente, são vistos pela sociedade ocidental de forma preconceituosa, pejorativa ou idealizada. Neste sentido, estudar o Outro é uma atividade complexa que demanda esforço intelectual e ético, bem como respeito à cultura do Outro. Inclusive porque estamos lidando com sociedades diferentes, de um lado é preciso reconhecer as diferenças entre sociedades indígenas e sociedade ocidental, de outro, as diferenças entre as próprias sociedades indígenas.

Em relação à primeira diferença, sociedades indígenas e sociedade ocidental – nós e eles – esta trata-se de dois modelos de vidas opostos, dois modos de viver completamente distintos. Em relação às diferenças entre os próprios povos indígenas, cada grupo tem seu próprio modo de vida e maneiras próprias de conceber e lidar com a infância e outras questões culturais, étnicas e sociais. Porém, ao comparar os modos da vida indígena com os da sociedade ocidental percebemos, na pluralidade de estilos de vida indígena, semelhanças entre essas sociedades, inclusive em suas concepções de infância e não somente diferenças, como os cinco aspectos apontados por Tassinari (2014) que parecem recorrentes nas concepções

indígenas sobre a infância, são eles: 1) o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão; 2) o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos; 3) a educação como produção de corpos saudáveis; 4) o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas; 5) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais.

É importante a compreensão de que para os povos indígenas, ao contrário da sociedade ocidental que tem suas esferas fragmentadas, todas as esferas da vida social estão interligadas: religião, educação, política, economia, organização social com seu sistema de parentesco. As esferas da vida social e cósmica estão integradas. Para compreender cada parte da vida social é preciso entender a totalidade cultural da qual faz parte como o casamento, o parentesco, a educação, os conselhos dos mais velhos, os rituais de iniciação por meio dos quais se apreende melhor a relação com a infância. Dialogando com a questão da diversidade cultural, de modo geral, podemos dizer que é a partir de um modelo holístico que se dá a integração/interação da criança na vida da comunidade e da comunidade na vida da criança.

É também pelo viés da diversidade cultural que percebemos a constituição da identidade no contraste. O Brasil é uma sociedade pluricultural. É constituída essencialmente por brancos, negros e pelas mais de duzentas etnias indígenas, somando sua complexidade socioeconômica e etnocultural. Nesta sociedade há a predominância de um conjunto de relações sociais governadas por uma estrutura cultural ditada pelas classes hegemônicas. Neste conjunto há a existência de subconjuntos étnicos que possuem seus modos próprios de ser e pensar, que têm suas histórias e culturas peculiares, e suas linguagens específicas. São nestas situações que, de acordo com Roberto Cardoso (2000, p. 7), “se atualiza a identidade étnica como identidade contrastiva – de conformidade”. No caso das crianças Iny Karajá que participam da vida escolar em instituição fora da aldeia, isso tudo é desconsiderado: seu contexto social, cultural, sua história de vida. A identidade das crianças Iny Karajá, assim como dos demais sujeitos, é construída numa relação de contraste, de conformidade com as imposições do modelo de vida europeu. As minorias étnicas têm suas identidades coletivas submetidas frequentemente às relações de poder, assim, concordando com Cardoso (2000, p. 9), “há, portanto, o que se pode reconhecer como a sujeição dos processos identitários a um sistema social estruturalmente segmentado em etnias”.

A criança se reconhece no outro, afirmando sua identidade. É nesse processo de reconhecimento da identidade que se evoca a alteridade. Deste modo, há uma relação de interdependência entre os sujeitos, essa relação resulta na alteridade. A escola, neste cenário de contraste, de identidade, de alteridade, deveria ser um espaço concreto de fortalecimento

do respeito às diversidades étnicas, sociais, culturais, políticas, econômicas, históricas. O que se espera é um projeto educativo em que a escola se reafirme nas diversidades existentes dentro do seu espaço, centrada no processo de aprendizagem que considere os diferentes modos de ensinar e aprender. Uma escola que considere práticas e posturas pedagógicas que respeitem as singularidades e as particularidades de cada criança nos seus modos de apropriação do conhecimento.

Os sujeitos desta pesquisa, as crianças Inỹ Karajá, fazem parte da sociedade indígena e da sociedade ocidental. São sociedades representadas por modos de vida e de cultura distintos. Na sociedade indígena essas crianças participam de rituais, têm parentesco social, casamento, ligação com o espírito dos mortos, chefia (dimensão de poder), abordadas de maneiras diferentes da sociedade não indígena. No contexto da aldeia, os rituais acontecem ao longo do ano com a participação efetiva das crianças Inỹ Karajá em suas cerimônias como o *Hetorokỹ*, no qual há a celebração das colheitas, as festas de iniciação e as visitas entre os membros das aldeias. Além de participar da cerimônia é também uma forma de viajar para outros lugares, seja pelo rio, de canoa, ou por terra, de moto ou carro para encontrar os parentes.

Na festa de iniciação ao mundo do adulto, de acordo com Toral (1992, p. 114), “quando o menino entra na adolescência é o momento de ser formalmente separado das mulheres e crianças e iniciar o processo que terminará com sua introdução no *Hetokrè* e no mundo masculino”, tem o corpo pintado com jenipapo e o cabelo cortado acima da orelha durante um ano. O *Hetorokỹ* é ritual que acontece somente no âmbito da sociedade indígena. Do lado de cá do rio esse evento de extrema importância para o povo Inỹ Karajá perde sua força, é desconhecido ou não ocupa lugar de destaque na vida das crianças não indígenas. Para essas crianças (não indígenas) as viagens acontecem principalmente nas férias escolares ou em comemorações como o natal que reúne as famílias para celebrar o calendário cristão.

Os parentes na sociedade não indígena são aqueles determinados por condições biológicas, pai, mãe, irmãos, primos, tios, avós. Na sociedade indígena, contudo, para além dos parentes dados biologicamente existem o parentesco social formado a partir de eventos ritualísticos e cosmológicos como aponta Toral (1992, p. 95): “nas maiores e mais antigas aldeias de ocupação contínua existe um “pai do povo”, o *ixytyby* (*ixy* = as pessoas, coletividade/*tyby* = pai de) a quem cabe receber os *worosy* de outras aldeias, bem como diversas outras categorias de seres cosmológicos que visitam a aldeia”. Geralmente os Inỹ Karajá se pautam pelo parentesco social, mais que o biológico: na iniciação, por exemplo, a socialização não depende só dos pais biológicos, mas da comunidade, ou dos parentes do lado do pai ou dos parentes da mãe, ou de um dos clãs em interação com as crianças.

O casamento é outro ponto de diferenciação entre a sociedade nacional e a sociedade Iny Karajá. Nesta última, após o casamento, o marido passa a morar na residência dos pais da mulher ou bem próximo, assim, rapazes e homens são incorporados ao novo local de moradia passando a fazer parte da família dos sogros. Essa é uma regra rigorosa entre os Iny Karajá para, de acordo com Toral (1992, p. 43), “se manter ou aumentar o número de habitantes em cada um dos grupos locais e para garantir o sustento da família da noiva”. Além dessa regra, “o intercâmbio social e casamentos, não obstante o tamanho dos grupos, são feitos principalmente com membros do mesmo grupo local, depois com famílias vizinhas [...]. São comuns casamentos entre primos paralelos e cruzados” (TORAL, 1992, p. 42) combinados pelos pais quando os noivos ainda eram crianças.

O nome da criança também tem uma significação cultural para os Iny Karajá porque “após o casamento e o nascimento do primeiro filho, adotam o nome da criança seguido de – sè, “mãe de fulano”. Assim *Ibijawasè* é o nome da mulher cujo primeiro filho se chama *Ibijawa*, da mesma forma que entre os homens” (TORAL, 1992, p. 118).

Em contraponto, na sociedade ocidental os casamentos dificilmente acontecem entre parentes e, ao casarem, procuram outra casa para morar que não necessariamente precisa ser próximo à casa dos pais da noiva. Cada casal escolhe o local que deseja residir. Os nomes das crianças são escolhas aleatórias, os pais decidem o nome que dará a seus filhos, as vezes fazem homenagens aos seus pais, avós ou um parente querido, mas não mudam seus nomes em virtude dessa escolha.

Outra diferença que destacamos entre as duas sociedades é a relação com o espírito dos mortos. Os *Worosy*, como são chamados os mortos pelos Iny Karajá são constantemente representados pelos descendentes vivos e influenciam no local de moradia de cada família, como menciona Toral (1992, p. 73): “o território Karajá aparece assim associado não só às parentelas dos vivos que ocupam suas partes, mas também associado aos que o ocuparam anteriormente, os mortos, permanentemente lembrados e representados por seus descendentes vivos”. Neste sentido, “os mortos de cada aldeia Karajá são os referenciais que discriminam a ancestralidade territorial de seus descendentes” (TORAL, 1992, p. 91). O que mostra que “os Karajá vivem em contato contínuo com seus mortos. Seja representando-se como seus descendentes específicos, seja contando com a possibilidade de trazê-los, continuamente, de volta ao mundo dos vivos” (TORAL, 1992, p. 119).

Entretanto, para os não indígenas, de maneira geral, a relação com o espírito dos mortos não acontece de forma tão estreita quanto entre os Iny Karajá. Os mortos ocidentais não determinam o local que seus parentes devem morar, quando morre um ente ele é

enterrado num cemitério, em sua maioria, distante das residências. Não há uma determinação territorial para se fixarem após a morte de um parente. Em algumas religiões da sociedade ocidental, como a espírita, o contato com o espírito dos mortos é mais frequente. Neste caso, se trata de grupos religiosos específicos e não de práticas amplamente difundidas na sociedade ocidental.

Em relação à ocupação de cargos de chefia entre as duas sociedades também existem notórias distinções entre ambas. A chefia é um elemento que está interligado com a vida social na sociedade indígena, a dimensão de poder nesta sociedade é relacionada a aspectos como as virtudes de seu prestígio e de suas palavras, dos conselhos, dos conhecimentos tradicionais da cultura. Um chefe Iny Karajá não é aquele que faz uso da força ou de posturas autoritárias com seu povo, ou aquele que tem poder na comunidade.

Líder cultural na comunidade Iny Karajá é a pessoa que possui atributos culturais para comandar as diferentes manifestações ritualísticas e liderança dos diversos seres cosmológicos que rodeiam a aldeia, sendo sua atribuição limitada à conduzir as cerimônias e fazer a ligação entre os assuntos cosmológicos. Este é o chefe ritual, chamado também de cacique da tradição ou *Wedu*, na língua Iny. De acordo com Karajá (2015, p. 27), “desde criança pequena o escolhido era transformado num novo líder, sendo treinado para diversas modalidades de lideranças, para que assumisse essa responsabilidade que era herdada dos ancestrais”.

Existe outra liderança entre os Iny Karajá, o cacique político. Este se ocupa de questões ligadas à parte administrativa da aldeia e de assuntos relacionados aos *torí*. Antes esse cargo era preenchido por escolha do cacique da tradição, hoje, é feito por meio de eleição na comunidade. O cacique da aldeia precisa buscar benefícios para as famílias com necessidades e traduzir a linguagem dos visitantes da aldeia. Os dois caciques se empenham em conduzir as decisões que beneficiarão o seu povo, como afirma Karajá (2015, p. 31), “os dois sempre serão “*wedu*” pra nós. O *wedu* significa o dono, o líder, o chefe. Por exemplo, Iny *wedu* consideramos “*ixydinõdu*”, porque consideramos como liderança de todo povo Iny. Tori *wedu* ou cacique é “*ixydinõdu*”, porque é o líder que se relaciona o mundo dos torí”. Outras lideranças também estão presentes na comunidade Iny Karajá como, de acordo com Toral (1992, p. 89), a “líder das mulheres, *hawyydinodu*, o líder do povo da aldeia, *ixydinodu*, o líder dos rapazes recém iniciados, *werybodinodu* etc.”. No caso das mulheres essa ocupação “tem expressão apenas durante a ação cerimonial, designando tarefas, lugares e papéis rituais” (TORAL, 1992, p. 89).

Diferente deste formato de liderança, na sociedade ocidental o chefe ocupa lugar de poder, de autoridade, de comando, toma decisões relacionadas a questões que influenciarão diretamente a vida das pessoas comandadas por ele. O poder nesta sociedade diz da posição ocupada e das decisões tomadas representadas por diferentes esferas de intervenção na vida pública como as instituições escolares, por exemplo.

As dimensões de poder são um todo complexo marcado por tensões como autoritarismo e democracia, passado e presente, dominação e subordinação, por ser um tema sujeito a contradições pela constante necessidade da sociedade civil e dos movimentos sociais em tornar efetiva sua participação nas tomadas de decisões. O poder central, engendrado pelas políticas federais, por vezes, atropela o poder local, representado pelas políticas estaduais e municipais. A escola, nesta perspectiva, incorporada pelo poder local, é compreendida como espaço cotidiano de ensinar e aprender, mas também exerce a função de formar cidadãos para o convívio em sociedade.

Todos esses apontamentos acerca da distinção entre a sociedade indígena e a sociedade ocidental não é para colocar uma em supremacia à outra, não é para dizer qual destas sociedades apresenta a forma correta de viver ou tampouco para minimizar a importância delas para seus participantes. O que trazemos são reflexões acerca da diversidade existente entre ambas e que a constituição da pessoa se dá a partir da cultura na qual circunscreve. É também para compreendermos que as crianças Iny Karajá, ao participarem desses dois espaços profundamente distintos histórico, cultural, social, político e etnicamente, se apropriam dos saberes das duas sociedades e levam consigo aspectos de uma para o âmbito da outra. São reflexões para reafirmar a importância e a necessidade de respeitar e valorizar os saberes culturais destas crianças em interatividade com outras crianças, principalmente no espaço escolar urbano, por ser este, em tese, um ambiente que preza pela educação e diversidade presentes em seu contexto.

Destaca-se também, a denúncia em relação à dialética *Individualização x individuação*. A primeira refere-se a constituição de um sujeito individual, solitário, ensimesmado. A segunda refere-se à constituição de um sujeito referente na alteridade. A escola tem como principal e mais complexa tarefa a formação da identidade individual, sendo indispensável compreender o processo em que esta formação se constitui na perspectiva de uma educação emancipatória. Na contramão disso, a escola, as políticas públicas educacionais e a própria sociedade vão segregando, excluindo e reafirmando posturas que direcionam os sujeitos a processos de individualização.

Pelos dados, conhecemos um espaço escolar ineficaz para o desenvolvimento das identidades das crianças Iny Karajá no sentido de não realizar ações durante o processo educativo que minimizem os casos de indiferença ao outro e de desvalorização das diferenças culturais. A escola deixou uma lacuna quanto à valorização do pertencimento étnico e cultural ao não desenvolver atividades pedagógicas voltadas para a compreensão do outro igual e do outro diferente, reforçou posturas de invisibilização em relação às crianças Iny Karajá. O lugar das crianças indígenas nesta escola é um lugar subalterno, antagônico, invisível. O problema, contudo, não é apenas daquele espaço escolar específico, acontece de maneira mais ampla, começando pelas políticas direcionadas à educação. A desatenção do poder público às crianças indígenas estudantes nas escolas urbanas é também um fator a considerar quando se trata de desvalorização às culturas dos povos indígenas. Esse descaso é reproduzido pela escola e pela sociedade.

A qualificação e capacitação dos professores não indígenas que atuam com crianças indígenas matriculadas regularmente em escolas urbanas deve ser pauta das políticas públicas educacionais para que os docentes desenvolvam seus trabalhos considerando a diversidade cultural existente em suas salas de aula, a fim de que as crianças indígenas sejam reconhecidas e valorizadas como crianças indígenas que são, que tenham suas identidades culturais reconhecidas na sua formação individual.

Em relação às crianças Iny Karajá, o tema da alteridade, da subjetividade, da interculturalidade se mostrou ausente na escola. E, neste sentido, é interessante a reflexão trazida por Guimarães (2008) sobre o cuidado de si mesmo (de alunos e professores) e o cuidado com o outro nesta relação professor/aluno. A ausência das temáticas é constatada pelos dados da pesquisa de campo quando, no decorrer do trabalho docente, não há a escuta dessas crianças, não há o diálogo como forma de observação e compreensão de suas subjetividades, isso porque “quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (especialmente quando as crianças não se expressam verbalmente) indicam que seus gestos e expressões têm um valor” (GUIMARÃES, 2008, p. 66), no sentido de “não dirigir as crianças, mas incentivá-las a dirigirem-se, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de cuidarem do cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si” (GUIMARÃES, 2008, p. 67). Indo mais além, não se trata somente da atenção da criança sobre si, mas também refletir se as práticas das crianças, indígenas e não indígenas, convocam à atenção ao outro inscrito num contexto de respeito e valorização e não de repressão e dominação no âmbito das interações cotidianas ocorridas

dentro da escola, perspectivando o que Guimarães (2008) chama de ética da atenção a si e ao outro.

A escola enquanto espaço intercultural deve cumprir sua função social de formação do seu alunado como seres históricos e políticos, contribuindo para a conquista da autonomia das crianças indígenas para que estas atuem de maneira crítica e consciente nas duas culturas que estão inseridas, respondendo tanto aos anseios da comunidade indígena quanto aos da sociedade ocidental, prevalecendo o respeito às diferenças. A escola precisa estar preparada para receber alunos oriundos de culturas diversas, que trazem consigo modos próprios de perceber e ressignificar o mundo e não reafirmar posturas que coloquem uma cultura como superior à outra com sujeitos ensimesmados, que desconsiderem às diferenças existentes na sociedade.

Refletir sobre os conceitos de individualização e individuação contribui para entender questões relativas à educação atual e refletir sobre a educação no complexo contexto que permeia a sociedade contemporânea. Repensar as políticas públicas voltadas para o campo educacional em função dos processos de individualização. Assim, a escola assumiria novo papel de contribuir com a formação de indivíduos numa sociedade, por um lado, esclarecida e democrática, por outro lado, não perder de vista que se trata de uma sociedade heterogênea, competitiva, ambivalente. Apropriar-se deste entendimento de sociedade e sua aplicabilidade no trabalho pedagógico rompendo com instituições tradicionais e com as mudanças não planejadas e desmedidas na estrutura organizacional é um passo fundamental para aplicar na prática os fundamentos da educação.

Os dados da pesquisa também permitem fazer uma crítica em relação ao *lugar dos professores*. Ser professor não é uma tarefa fácil, exige comprometimento com a educação, com os educandos e com a sociedade. O trabalho diário do ofício docente é carregado de tensões, conflitos, cansaço e, por vezes, desesperança, provocados, inclusive, pelas transformações existentes no campo da educação. O que se desenvolve hoje pode não fazer sentido amanhã, o ritual escolar de antigamente é questionado nos dias atuais. Não estamos com isso difamando as mudanças ocorridas na educação, pelo contrario, elas são necessárias. Trago a reflexão sobre o árduo trabalho docente para reafirmar o quão comprometido um professor deve ser para exercer sua função de maneira eficaz, de forma que faça sentido a seus educandos.

Quando um professor se ausenta do ponto de vista pedagógico, pessoal, no campo da atenção, da valorização da diversidade, como foi o caso dos professores da pesquisa, inclusive por falta de capacitação profissional adequada para lidarem com os modos próprios e

específicos das crianças indígenas aprenderem e interagirem, ele também deixa de lado as exigências do fazer docente para uma educação integral, uma educação que considere as especificidades de cada criança. Ser ausente é uma forma de negligenciar uma educação para emancipação, uma educação que predomine o respeito às diversidades culturais, étnicas, econômicas, sociais, históricas. Valorizar e respeitar o outro em suas singularidades e particularidades são elementos necessários para derrocar as imposições sobre os modos “corretos” de se viver em sociedade, principalmente quando o outro é uma criança.

É importante compreender que não é somente o fato de ter um professor indígena dentro da escola urbana que resolverá todas as imposições desta escola. Um professor indígena para ensinar a língua materna contribuiria no sentido da melhor compreensão do outro por meio da linguagem e da valorização da cultura indígena fora do contexto da aldeia, mas é necessário considerar outros aspectos para que aconteça um efetivo protagonismo das populações indígenas, como aceitar sem etnocentrismo a diversidade cultural presente na nossa sociedade.

Concordamos com a obrigatoriedade da Educação Infantil para as crianças indígenas desde que os profissionais do processo educativo conheçam profundamente a realidade sociocultural dos povos indígenas, de maneira que organizem seus currículos integrando áreas do conhecimento, garantindo a qualidade socioeducativa de modo intercultural, considerando suas formas tradicionais, sua língua, sua localização geográfica, suas maneiras próprias de conceber sua cultura.

Diante do exposto, é perceptível o instigante desafio proposto à escola e, conseqüentemente, ao professor que lida diretamente com o Outro no espaço escolar, seja o aluno, o pai, o diretor, o secretário, o merendeiro, o porteiro; mas não somente o professor perpassa por esse encontro de alteridade, todos que fazem parte da comunidade escolar adentram no mundo do Outro e participam, em menor e maior grau, da relação Eu-Outro. A questão que se coloca é que, frente a uma educação oriunda de uma sociedade hegemônica na qual há a supremacia de valores e normas, em quais alicerces se assentam o trabalho do educador na constituição dos sujeitos para que não haja a negação da identidade em detrimento da diferença.

Quando se afirma que há um desafio no desenvolvimento do trabalho docente diante da problemática aqui apresentada, não significa dizer que é atribuída à escola toda responsabilidade pela formação, construção e constituição do indivíduo. Entendemos que o ambiente escolar favorece a preparação do ser humano para o mundo em que vive, é formadora de opinião. Entretanto, existem outros espaços de sua vivência social nos quais este

sujeito se apropria do seu contexto cultural e isso permite, também, a constituição da sua subjetividade. E a escola, portanto, não se intitula como único agente responsável pela construção da intersubjetividade humana. Inclusive, quando há a invisibilização das crianças indígenas estudantes de escolas urbanas não significa que esta aconteça por vontade dos professores, o que ocorre é falta de formação profissional qualificada para lidar com esta demanda.

Contudo, ao reproduzir interesses da cultura hegemônica, a escola contribui para reforçar estereótipos sobre os outros, promovendo o domínio, aculturação e a invisibilização dos sujeitos. Neste sentido, é importante que a escola não trate as crianças como uma tábua rasa para fixação do conhecimento, como sugerem os empiristas. E que, embora o professor desempenhe seu trabalho a partir de um sistema de ensino elaborado por outros, é preciso desenvolver estratégias de valorização e respeito aos tantos outros envolvidos no processo educativo que contribuam com a ampliação da visão de mundo, com a humanização das relações, com ênfase nas inter-relações, nas singularidades, nos inacabamentos, sendo assim comprometida com a complexidade do reconhecimento humano e esclarecedora de posições dogmáticas, levando o educando a permitir que o Outro seja o Outro, fortalecendo as interações onde cada um viva sua diferença, numa relação respeitosa e sem preconceitos.

Novas perspectivas de estudos

O caminho percorrido até aqui foi enriquecedor. Entendemos que este caminho ~~não~~ está aberto, porém não é uma estrada larga e sem buracos, pelo contrário, o caminho não está dado. É necessário ir abrindo passagem a cada descoberta em meio aos percalços que uma pesquisa científica exige, sobretudo no trecho da infância indígena, o que tornou gratificante a realização deste trabalho.

Concluir um trabalho que tem a infância e a criança indígena como mote para reflexões sobre as culturas infantis deixa muito mais perguntas do que respostas e aponta novos questionamentos que demandariam outra tese para responder. Ainda há muito a ser investigado neste campo temático, e nossa esperança é que outros trabalhos interculturais como o nosso possam contribuir no desvelamento de questões sobre a infância indígena, independente da etnia pesquisada. As crianças indígenas querem ter voz e serem ouvidas e suas vozes têm muito a nos dizer, basta aceitar o desafio de se debruçar na infância indígena.

Apesar de pouco debatido neste campo, o tema da alteridade é interessante para pensar o movimento proposto pela educação de valorização do Outro, da possibilidade de encontros

entre o Eu e o Outro, percebendo o Outro enquanto tal, como diferença e não como mais do mesmo, como algo que eu mesmo crio, tal como aponta a filosofia moderna de Descartes, que toma o Outro como produto do próprio pensamento. Portanto, já é sabido que a educação lida com o Outro. O que precisa ser esclarecido, debatido e objeto de reflexão é a maneira como acontece a relação Eu-Outro, como este é percebido pela educação.

Assim, outros questionamentos podem surgir em torno da temática das culturas infantis e da alteridade indígena, como: todos são iguais no interior dos processos educativos ou há uma supremacia do Eu sobre o Outro? Como formar sujeitos que respeitem o Outro na sua diferença religiosa, étnica, social, cultural? Indo mais além, de que modo a educação, em especial a educação escolar, trabalha conhecimentos e valores numa sociedade que, antes de perceber o Outro, faz prevalecer seu ponto de vista, impondo suas crenças, valores e formas de comportamento com padrões convencionalmente aceitos como legítimos por essa sociedade? E mais, a atual educação brasileira se compromete com a valorização do Outro em suas singularidades, sem negar as identidades que fogem dos padrões “legitimados”?

Por fim, este trabalho assevera a importância da construção de novas pesquisas que se somem à esta e às anteriores para afirmarmos um campo de defesa das crianças e das infâncias indígenas. Este campo precisa demarcar espaços de lutas e conquistas nas políticas públicas e garantia dos direitos sociais para a população indígena. Deve ser, também, um marco político de reconhecimento da criança enquanto sujeito e sua visibilidade como cidadão de direitos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A infância analisa a educação básica. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 35, n. 2, p. 293-300, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20639>. Acesso em: 19 jan. 2020.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ALENCAR, Eudes; FRANCISCHINI, Rosângela. *A construção do eu e a alteridade: diálogos entre a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e a psicologia psicogenética de Henri Wallon*. Natal: 8 editora, 2016.
- ALVES, Rozane Alonso. *YA KA NA ÃRA WANÃ, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO)*. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2017.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, Maria Cristina S. *Estudos da infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis/RG: Vozes, 2008.
- ARRUDA, Angela. O Ambiente Natural e seus habitantes no imaginário brasileiro. In: ARRUDA, Angela. (org.). *Representando a Alteridade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*. 1925, Trad. Carlos Alberto Medeiros, Jorge Zahar. Rio de Janeiro: Editora, 2005.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BICHARA, Ilka Dias. Brincadeiras de meninos e meninas: segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. *Temas em Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2001. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2001000100003&script=sci_abstract. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BRANDAU, Ricardo; MONTEIRO, Rosangela; BRAILE, Domingo M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. *Revista Brasileira CirCardiovasc.*, São José do Rio Preto, v. 20, n. 1, p. 7-9, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-76382005000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação

dos profissionais da educação e dar outras providências. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 304 de 09 de agosto de 2000. Resolve: Aprovar as seguintes Normas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos – Área de Povos Indígenas. 2000.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Educação Infantil*. SEB/SEDUC/UNDIME/CEE/CME. Mato Grosso, 2018.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone de Figueiredo. Criança Terena: algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais. In: NASCIMENTO, Adair Casaro do (org.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber livro, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. 2. ed. Adaptação de Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O brincar e suas teorias*. Ver cidade: Cengage Learning Editores, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Maria Vera (org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-185. jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Revista Educação & Sociedade. Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Ação indigenista, eticidade e o diálogo interétnico. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 213-230, dez. 2000. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300018. Acesso em: 19 jan. 2020.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Os (des) caminhos da identidade. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 07-21, fev. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092000000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2020.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. De amigos formais e pessoa: De companheiros, espelhos e identidades. *Boletim do Museu Nacional, nova série, Antropologia*, Rio de Janeiro n. 32, 1979. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/pessoa%3Acunha/cunha_1979_kraho.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.

CHARLOT, Bernad. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COHN, Clarice. *Culturas em transformação: o índio e a civilização. São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 36-42, abr./jun. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392001000200006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2019.

COHN, Clarice. Concepções de infâncias e infância: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478/10826>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CORSARO, Willian A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre. RS: Artmed, 2011.

COSTA, Márcio Luis. *Lévinas: uma introdução*. Tradução de J. Tomas Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DESCARTES, Rene. Discurso do Método, Meditações, Objeções e Respostas, As Paixões da Alma, Cartas. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Col. Os Pensadores).

DICKEL, Kátia Simone Müller. *Experiências interculturais: estudantes Kaingang numa escola não-indígena*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88122/000911474.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FERNANDES, Natália. *Infância, Direitos e Participação. Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do Brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem (ens) social (ais) instituinte (s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Coleção Foco. 1. ed. Portugal: Asa editores, 2004.

FERREIRA, Manuela; MADUREIRA, Cristina. A floresta das adivinhas...ou os meandros da interação social entre crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. *Revista Eletrônica Zero – a – seis*. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância. Florianópolis: NUPEIN, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista o professor visto de perto. In: CIAVATA, Maria (org.). *Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates*. Perfis da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FRANCISCHINI, Rosângela; MATIAS, Hugo Juliano Duarte. *O que é contextualizar? A ideia de contexto como categoria integradora de uma metodologia de pesquisa em psicologia*. Resumo do XIV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

GAITÁN, Lourdes. *Sociologia de la infancia: nuevas perspectivas*. Madri: Editorial síntesis, 2006.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina S. *Estudos da infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação, Rio de Janeiro, Brasil, 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 41-78, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a02.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 11ª Ed. 2006.

HANAWALT, Barbara. *Growing up in medieval London*. New York: Oxford University Press, 1993.

HARDMAN, Charlotte. Can there be an Anthropology of Children? *Journal of the Anthropological Society of Oxford*. v. IV, n. 2, p. 85-99, 1973.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ISA. Instituto Socioambiental. Disponível em:

https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 10 nov. 2019.

JUSTINO, André Filipe. Por uma abordagem antropológica da infância e da deficiência: duas categorias sob o olhar de um antropólogo. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2017. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23223/1/2017_Andr%C3%A9FilipeJustino.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

KARAJÁ, José Hani. *As madeiras e seus usos no universo socio-cultural do povo Inyã*.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil, 2015.

KLING, Stephen. Out of Garden. In: BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. Versão adaptada por Gisela Wajskop. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares. *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar editora, 2001.

LEITÃO, Rosani Moreira. Educação e Tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal/TO. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil, 1997. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert__Rosani_Moreira_Leit%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Diálogo com p. Nemo. Lisboa: Edições 70, 1982.

LÉVINAS, Emmanuel. [1947]. De l'existence à l'existant e Le temps et l'autre. In: LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: Ensaios de alteridade*. Coordenador da tradução Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1975.

LIMA, Sonia Filiú Albuquerque. *Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios*: identidades/ diferenças indígenas produzidas na universidade estadual de Mato Grosso Do Sul. Tese (Doutorado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, 2013. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/12765-sonia-filiu-albuquerque-lima.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6875/000536824.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LOSSO, Rhiago. *O sujeito do “entre-lugar” na literatura portuguesa: um diálogo entre Bhabha e Lobo Antunes*. Publicado no II colóquio de Pós-Graduação em Letras. São Paulo, 2010. Disponível em:

<http://www.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/ColoquioLetras/rhiagolosso.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

MABULEWE, Karajá. In: POLEK, Lydia (org.). *Ijasò Ijyy: História de Aruanã*. Coleção textos indígenas. Série cultura. Projeto de Educação Indígena para o estado do Tocantins. Goiânia: BC/UFG, 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw [1922]. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental: Introdução: objeto, método e alcance desta investigação*. São Paulo: Abril, 1984.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872010000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 17 fev. 2018.

MATTOS, Rafael Arosa de. *De Mercator ao Googlemaps: mapas colaborativos digitais no ensino e aprendizagem de geografia*. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2014. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7827. Acesso em: 25 dez. 2019.

MEAD, Margareth; METRAUX, Rhoda. *Aspectos do presente*. Rio de Janeiro: Alves, 1982.

MENEZES, Débora Paz. *Fenômeno da leitura e dimensão educativa das histórias em quadrinhos*. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1600/1/D%c3%a9bora%20Paz%20Menezes.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

MIRANDA, Marília Gouvea. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley (orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Porque estudar representações em Psicologia? *Revista Estudos: vida e saúde da Universidade Católica de Goiás*, Goiânia, v. 30, n. 1, jan. 2003.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. *As crianças indígenas nas cidades: outros desafios para as pesquisas sociais*. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Artigo. 2009. Disponível em: <https://portal.anpocs.org/index.php/encontros/papers/33-encontro-anual-da-anpocs/gt-28/gt16-24/1942-robertosobrinho-as-criancas/file>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Os saberes da “escola do branco” e as culturas das crianças indígenas: uma prática pedagógica dos (des)encontros. In: NASCIMENTO, Adair Casaro. *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber livro, 2011.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Ser criança indígena: vozes que ecoam suas culturas da infância. *Textura Revista de Educação e Letras*, Canoas, n. 32, p. 102-123, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1248/937>. Acesso em: 10 jan. 2020.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Legislacao-Fundamental/ONU-13-09-2007.pdf

NUNES, Ângela. *Brincando de ser Criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à Antropologia da Infância*. Tese (Doutorado em Antropologia) - Departamento de Antropologia, ISTC. Lisboa, Portugal, 2003. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847236/mod_resource/content/1/NUNES%2C%20C3%82ngela.%20Brincando%20de%20ser%20crian%20C3%A7a%20Contribui%20C3%A7%20B5es%20da%20Etnologia%20Ind%20C3%ADgena%20Brasileira%20C3%A0%20Antropologia%20da%20Inf%20C3%A2nci.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

NUNES, Eduardo Soares. *No asfalto não se pesca: parentesco, mistura e transformação entre os Karajá de Buridina (Aruanã/GO)*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2012.

OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. *As ações do PIBID e a formação docente na perspectiva dos acadêmicos bolsistas da pedagogia/UCDB*. 106 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.

OSSAMI DE MOURA, Marlene Castro. Aldeamento Carretão: “marco zero” da história das relações interétnicas dos tapuios. *Dimensões*, v. 18, 2006.

OSTI, Andréia; SILVEIRA, Cristina Andrade Ferreira; BRENELLI, Rosely Palermo. Representações Sociais – Aproximando Piaget e Moscovici. *Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 5, n. 1, jan./jul. 2003.

PERRENOUD, Phillipe. *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatagy. Cultura e representações, uma trajetória. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan./dez. 2006.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *A função social do mito na revitalização cultural da língua Karajá*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2001.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; ROCHA, Leandro Mendes (orgs.). *Linguagem especializada: mitologia Karajá*. Goiânia: Editora UCG, 2006.

PINHEIRO, Clara Virgínia de Queiroz. Indivíduo e sociedade: um estudo sobre a perspectiva hierárquica de Louis Dumont. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 1, n.1, p. 94-105, set. 2001. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482001000100006#:~:text=Dumont%20analisa%20as%20ideologias%20a,englobamento%20do%20contr%C3%A1rio%22%2C%20que%20consiste. Acesso em: 10 set. 2019.

PIOVEZANA, Giovana Didoné. *A Vida Cotidiana das Crianças Indígenas que Circulam na Cidade*: investigando o trabalho, a cultura lúdica, a violência e os maus tratos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, Santa Catarina, Brasil, 2016.

POLLOCK, Linda. *Forgotten children*. New York: Cambridge University Press, 1983.

POSTMAM, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Tradução de: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUEIROZ, Helen Aparecida. *A poesia em territórios improváveis*: jovens de periferia em cena. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2017. Disponível em:

<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2017/tHelenQueiroz.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. *Da Investigação às práticas*, v. 6, n. 1, p. 31- 49, 2016. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2182-13722016000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2020.

ROCHA, Everaldo P. Guimarães. *O que é Etnocentrismo*. 11. ed. Coleções Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RODRIGUES, Patrícia Mendonça. *A caminhada de Tanyxiwè: uma teoria Javaé da história*. Tese (Doutorado) - Departamento de Antropologia, Universidade de Chicago, 2008.

SALGADO, Raquel Gonçalves. “Eu tenho a força!”: os super-heróis mirins nos desenhos animados e na vida. In: SOUZA, Solange Jobim e (org.). *Educação pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano*. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

SANTOS, Luiz Cesar Teixeira dos. *Concepções, Tempos e Espaços do Brincar no Primeiro Ano do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, 2017.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. *Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, Brasil, 2014.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manoel Jacinto (coords.). *As Crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manoel Jacinto. *Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias*. Cadernos do Noroeste, Porto, v. 13, p. 145-164, 2000.

SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.) *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto/Portugal: Asa editores, 2004.

SARMENTO, Manoel Jacinto et al. *Globalização, Educação e (Re) Institucionalização da Infância Contemporânea*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro em Ciências Sociais. Anais... Coimbra/ Portugal, 2004.

SARMENTO, Manoel Jacinto. *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Modernidade*. In: SARMENTO, M. J; CERISARA A. B. (orgs.) *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto/Portugal: Asa editores, 2004.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Apresentação do livro. In: FERNANDES, Natália Soares. *Infância, Direitos e Participação: representação, práticas e poderes*. Braga, Portugal: Edições Afrontamentos, 2005.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

SARMENTO, Manoel Jacinto. *A reinvenção do ofício de criança e de aluno*. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

SCOTT, J. (2000). Children as respondents: The challenge for quantitative methods. In: CHRISTENSEN, Pia Monrad; JAMES, Alisson (eds.). *Research with children: Perspectives and practices* (p. 98-119). London: Falmer Press, 2000.

SEDUC/MT. *Orientações Curriculares: concepções para educação básica*. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.

SEEGER, Antony; DA MATA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, E. B. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional. Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 32, 1979. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2843918/mod_resource/content/1/seeger_matta_castro_1979_pessoa.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

SILVA, Antônio Carlos Seizer da. *Kalivôno Hikó Terenôe: Sendo criança indígena Terena do/ no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações*. Tese (Doutorado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/131048934-Kalivono-hiko-terenoe-sendo-crianca-indigena-terena-do-no-seculo-xxi-vivendo-e-aprendendo-nas-tramas-das-tradicoes-traducoes-e-negociacoes.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da; NUNES, Ângela (orgs.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Marcela Guarizo da. *Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados – MS: a educação na perspectiva intercultural*. Dissertação (Mestrado)

– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil, 2013.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Cultura, subjetividade e infância. *Educativa*, Goiânia, v.10, n. 1, p. 97-105, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/177/140>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SIQUEIRA, Romilson Martins. *Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2011.

SMOLKA, Ana Luisa; GÓES, Cecília (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1993.

SUTTON-SMITH, Brian [1986]. Toys as culture. In: BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. Versão adaptada por Gisela Wajskop. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Práticas corporais indígenas em espaços interculturais: entre o ritual, o trabalho e o esporte. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDIZ, Nicanor Rebolledo (orgs.). *Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

TORAL, André Amaral de. *Cosmologia e Sociedade Karajá*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 1992.

TREVISAN, Gabriela. Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TREVISAN, Gabriela de Pina. *Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós*. Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. Tese (Doutorado em Estudos da criança) - Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal, mar. 2014. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35121/1/Gabriela%20de%20Pina%20Trevisan.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

TYLOR, Edward. Primitive Culture. In: LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. 1871.

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. In: SOUZA, Gisele de (org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. *A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferença*. Tese (Doutorado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, 2015.

VYGOSTSKY, Levy. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, XXI, v. 71. Campinas: Papirus, 2000. p. 23-44.

VYGOTSKY, Levy. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Levy. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, Levy. *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madri: Machado Grupo de distribuição, 2012. p. 11-46.

WALTER, Fernanda Omelczuk. *O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?* 281f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2017.

WANDERLIND, Fernanda et al. Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. *Paidéia*, v. 16, n. 34, p. 263-273, ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2006000200014&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=Estes%2C%20em%20compara%C3%A7%C3%A3o%20com%20meninas,sem%20brinquedo%20do%20que%20meninas. Acesso em: 10 jan. 2020.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ZANELLA, Andrea Vieira. Subjetividade, alteridade, educação infantil: problematização à luz da teoria histórico-cultural. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 245-258, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3089>. Acesso em: 15 mar. 2020.

APÊNDICES
APÊNDICE A
ANÁLISE DOS DADOS


IWRA

Interatividade

Que aspectos são retratados na escola que mostram a interatividade das crianças e suas relações?

Na sala – Quem são os sujeitos da escola que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações estabelecem?	
Duração: (vídeo 01170 ao 01177)	
<p>Análise</p> <p>1. Os sujeitos da escola que mais aparecem junto à criança indígena se constituem pela figura da professora e das outras crianças da sala.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que tem nas lentes na câmara que chama a atenção da criança indígena? qual sua intenção ao fazer caretas para a câmara? - ao observar os colegas com o lápis de cor, Iwra interage por meio do olhar. - Ao se aproximar da professora Iwra compreende melhor a atividade. - A língua materna favorece a interação entre a criança indígena e a professora. - O sono e o cansaço de Iwra são processos que dificultam a interação entre as crianças. <p>2. Os sujeitos da escola que mais aparecem junto ao Iwra são os dois colegas que estão sentados à sua frente e a professora. Durante toda a observação Iwra não conversa, com os alunos, e bem pouco com a professora, sempre calado, em silêncio e sozinho.</p> <p>O silêncio é uma das ferramentas utilizadas por Iwra para interagir com os pares.</p> <p>A ausência do sorriso também é marcante nele.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A relação que estabelece é uma relação de colegas de sala, não são considerados amigos. E com a professora uma relação amistosa. - Nas peças do quebra cabeça existiam 	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>1. Iwra realiza sua tarefa sozinho enquanto os demais colegas estão sentados em dupla ou em grupo. Certo momento, Iwra olha atento para o diálogo da dupla sentada atrás dele. O diálogo é o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Você vai apontar com o que?</i> - <i>Ele pegou o apontador</i> (mostra o colega perto da professora). Iwra se vira para sua mesa, coça a cabeça, faz uma expressão de tristeza pelo colega. <p>Em seguida, ao olhar para câmara, fixa os olhos nas lentes e faz caretas para a filmagem. Seu olhar é fixo na câmara por quinze segundos. Depois volta a fazer sua tarefa sozinho, enquanto a professora orienta os outros alunos.</p> <p>Um dos colegas detrás (vídeo 1171) joga um lápis de cor e acerta a mesa de Iwra, ele pega o lápis e devolve para o colega. Ele se distrai observando os colegas brincarem com seus lápis de cor, mas logo volta a realizar sua atividade, sozinho e em silêncio.</p> <p>Mas uma vez ele olha para câmara e fica distraído por alguns segundos. A professora pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fez a tarefa, Iwra?</i> Ele dá um sorrisinho de leve acenando a com a cabeça um sinal de positivo e recomeça a tarefa. A professora senta à sua frente para auxiliar no exercício, ele dá sorriso e fica feliz com a presença dela. <p>Aos poucos (vídeo 1172) Iwra começa a interagir com PJ. Olha a tarefa dele e sorri para o colega, mas, rapidamente, volta para sua atividade, mas na maioria das vezes é sério e não há diálogo.</p> <p>A professora explica a atividade em pé (vídeo 01175), mas Iwra não compreende, observa, mas não faz a tarefa. A professora novamente senta à sua frente e o explica o exercício. Ao final, (1'57" a 2'45") ela o elogia na língua portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Muito bem, menino esperto!</i> e ele não esboça nenhuma reação, continua a atividade com a cabeça baixa. Quando ela o elogia na língua Iny: - <i>Awiri, menino!</i> ele abre um sorriso de alegria por ter recebido o elogio da professora. <p>(Vídeo 01176) A professora senta atrás de Iwra para ensinar a tarefa</p>

<p>animais e objetos. A escolha de Iwra pelo GALO e GALINHA demonstra a afinidade dele com os animais, principalmente aqueles que mantem contato.</p> <p>3. quando a professora pede o caderno de Iwra ele não compreende o que ela diz, mas quando ela fala para as colegas não pegar os brinquedos ele entende. Qual processo de compreensão da linguagem de Iwra? Porque a palavra <i>brincar</i> ou <i>brinquedo</i> lhe chama a atenção?</p> <p>Iwra constitui uma relação de respeito e submissão pela professora, demonstrada quando ao realizar a atividade proposta por ela pinta com a mesma cor que ela indicou como exemplo, sem exercer sua vontade e preferência própria.</p> <p>4. Os sujeitos da escola que mais aparece junto à criança indígena são as crianças não indígenas da sua turma. Iwra não conversa com elas, não emite som de palavra, mas seu silêncio diz algo. E, embora sentado em grupo, ele segue agindo individualmente.</p> <p>As relações que estabelecem são de colegas de sala, e a formação de dupla ou grupos são feitas pela professora e não por afinidades.</p> <p>Esconder o rosto é uma forma de dizer sua preferencia pelo está só.</p>	<p>para um grupo de crianças, ele se vira e observa a explicação da professora. Outra criança se aproxima da professora para ir ao banheiro, ela o orienta sobre isso, o que e chama a atenção de Iwra que olha fixamente para os dois, e principalmente para o colega até sua saída da sala. Iwra boceja, parece cansado e com sono (vídeo 01177). E assim segue até o horário do intervalo.</p> <p>2. (vídeo 01262) Iwra está sentado em frente a duas crianças JP e Valda. A professora descreve a atividade e Iwra observa atento e em silêncio. Enquanto as crianças conversam, Iwra se mantém calado olhando para a professora e para as outras crianças. (Vídeo 01263) A professora conversa com os alunos:</p> <p>- <i>...Quando crescer, quando casar, quando tiver filhos...quando eram bebezinhos o pai de vocês não carregam vocês no colo?</i> Todas as crianças dão gargalhadas da professora, mas Iwra se mantém sério e em silêncio.</p> <p>A professora pede para as crianças a pegarem peças do quebra cabeça para montar palavras diversas. Iwra se levanta, começa a procurar peças no chão, monta a primeira palavra: GALO. Ele continua a procurar a segunda palavra e monta novamente a palavra GALO. Quando encontra duas palavras senta na sua carteira e observa a colega da frente a montar seu quebra cabeça junto com a professora (vídeo 01264).</p> <p>Apesar de sentarem próximos aos dois colegas, Iwra não conversa com eles, mas olha suas atividades.</p> <p>A professora senta ao lado de Iwra para auxiliar a escrever a as palavras que ele encontrou. Ela mostra a letra e ele copia. Na segunda palavra ele abre a boca para falar com ela, mas não emite som, apenas mostra que a letra que vai fazer. Depois ele diz:</p> <p>- <i>Aqui ó.</i> Mostrando para a letra G e olha para a professora esperando sua confirmação. Ela diz:</p> <p>- <i>Isso, muito bem...</i> Este é todo o diálogo oral com ela.</p> <p>A professora o orienta a procurar mais uma palavra. Ele se mostra cansado, com sono, boceja, mas levanta e começa a procurar outras peças. Desta vez ele está sozinho no monte de peças, pega uma, pega outra, analisa...monta a palavra GALINHA. Quando retorna para sua mesa, a colega da frente está com a mão nas suas peças do GALO, ele puxa para sua mesa e diz:</p> <p>- <i>Esse aqui é meu.</i> (Vídeo 01266)</p> <p>3. Iwra está sentado sozinho enquanto os demais colegas estão em dupla. A professora pede o caderno dele para conferir a atividade. Ele não ouve ou não entende o que a professora fala, um colega vai até a sua mesa e diz:</p> <p>- <i>A professora está chamando.</i> Iwra com o caderno na mão chega perto da professora, ela diz:</p> <p>- <i>Pega sua caixa de lápis de cor.</i> Ao retornar o mesmo colega volta</p>
--	--

	<p>junto para ajudá-lo entender o que é lápis de cor. A professora pega um lápis de cor azul e o ensina a pintar a letra L, ele volta para sua carteira e pinta a tarefa com o mesmo lápis azul mostrado pela professora. A professora me diz que a criança indígena tem muita dificuldade na compreensão da linguagem.</p> <p>Quando um aluno pega um brinquedo e começa a brincar na sala, a professora diz:</p> <p>- <i>Não é hora de brincar, não é hora do brinquedo.</i></p> <p>Iwra entende essa fala da professora e olha para traz observando os colegas que brincam.</p> <p>4. (Vídeo 00552) Iwra está sentado em dupla na ultima carteira da fila. Ele observa o papel com números na parede. Não conversa com o colega, sempre em silêncio. Em determinado momento, ele esconde o rosto com o caderno.</p> 
--	--

Fora da sala (pátio, refeitório)	
Duração: (vídeo 01181 e 01195)	
Análise	Descrição de trechos da filmagem
<p>1. Fora da sala, no refeitório, os sujeitos que mais aparecem junto às crianças são os professores das turmas do período e a merendeira, sendo um homem e cinco mulheres, prevalecendo a figura feminina nas instituições escolares.</p> <p>No pátio, as relações são estabelecidas entre crianças.</p> <p>E mesmo sozinho Iwra interage com as outras crianças por meio do olhar e da compreensão da brincadeira, o está só para ele é também uma diversão.</p> <p>2. no refeitório, além dos professores do período, os sujeitos que mais aparecem junto às crianças são os demais colegas das outras salas. Este ambiente favorece a interação entre as crianças de outras turmas, pois sentam misturadas. O ato de comer é uma atividade prazerosa e por isso proporciona bom</p>	<p>1. No refeitório, O lanche já está na mesa, as demais crianças chegam e sentam onde querem, Iwra não encontra lugar para sentar, enquanto as crianças conversam entre si entusiasmadas, ele procura um assento. É o único que está em pé, a professora o orienta e encontra um lugar para ele. Quando encontra começa a comer, olha o que tem dentro da vasilha e do copo de suco, come bem.</p> <p>No pátio, (vídeo 01189) Iwra está no escorregador com outra criança indígena que não é da sua sala. Eles sorriem um para o outro, mas logo Iwra fica sério observando outras crianças ao seu redor. A criança indígena da sala pergunta a Iwra:</p> <p>- <i>Você quer escorregar?</i> Ele dá um sorriso dizendo que sim. Eles começam a brincar escorregando como se tivessem apostando quem chega primeiro na escada do escorregador. Durante essa brincadeira Iwra sorri e mostra feliz.</p>

envolvimento das crianças entre si. Iwra, porém, se mantém calado, embora sentado perto de várias crianças, com expressão de satisfação, não conversa com os colegas.

No pátio, as relações são estabelecidas entre **crianças**.

O ato do brincar se torna mais divertido quando há o envolvimento de crianças. A interação entre os **pares iguais** possibilita melhor desenvolvimento das brincadeiras.

Não há nenhuma interferência dos professores nas brincadeiras das crianças.

3. Mesmo sozinho Iwra interage com as outras crianças por meio do olhar e da compreensão da brincadeira, o **está só** para ele é também uma diversão.

4. No refeitório, Iwra interage mais com os colegas, corre, come, faz oração, mas no pátio brinca sozinho.

- porque os meninos preferem ficar separados das meninas no refeitório? O que pensam quando dizem: *aqui sentam os homens?*



O colega cansa de brincar e Iwra senta no escorregador e espera para brincar com ele, depois ele desce e senta ao lado desse colega. Ao descer, outras crianças ocupam o brinquedo, ele corre para outro lado na tentativa de alcançar outro escorregador desocupado. Como não consegue, volta para o que estava antes, aguarda um minuto até ser desocupado e recomeça a brincar, sobe e desce várias vezes escorregando, quando cansa ele descansa sentado sozinho no escorregador observando as outras crianças, sem conversar com ninguém.

Mais tarde, (vídeo 01193) outras crianças ocupam este escorregador, Iwra para de brincar, fica desapontado e quando vê outro brinquedo desocupado, corre e começa a escorregar sozinho.



Em alguns momentos ele senta sozinho no escorregador, olha para os lados e para a câmara filmadora sério, sem expressão de alegria. (Vídeo 01194).

Toca o sino para as crianças retornarem à sala de aula, todas saem correndo para tomar água e entrar na sala, Iwra continua por alguns minutos no escorregador, observa as crianças correndo de volta para suas salas e vai até a porta da sala da criança indígena que começou a brincar com ele no início do recreio. Fica um tempinho em pé nessa porta, não fala nada e, depois, retorna à sua sala de aula.

2. (Vídeo 01270) No **refeitório**, como o lanche na mesa Iwra corre rápido e senta no mesmo cantinho de sempre. Hoje ele não ficou procurando lugar para sentar, chegou rápido, sentou e ficou olhando os outros chegarem. Quem senta ao seu lado é a criança indígena Kuka, da outra turma. Iwra não canta a música do lanche, mas fecha os olhos e repete a oração da professora.

No pátio, (vídeo 01274) Iwra corre de um lado para o outro junto

com outras crianças de várias turmas. Uma criança tenta pegar as outras e elas correm dela.

Depois, ele vai para o escorregador e espera um menino sair para ele subir (Vídeo 01294). Gosta de subir do lado de escorregar e descer pela escada. De cima ele observa os colegas brincarem. Desce do escorregador em direção a outra criança faz sinais de luta com as mãos, mas não se aproxima de nenhuma criança. É como se estivesse brincando sozinho.

(Vídeo 01295) ele procura a criança indígena Kuka para brincarem. Começam a brincar de lutinha. Faz gestos e expressões como se estivesse lutando de verdade. Iwra tem amarrado às duas pernas um tecido indígena que significa a força do homem, que é um homem forte.



Brincam por alguns minutos e ele volta para o escorregador, depois volta a brincar de luta com Kuka. Em seguida, encosta na parede e observa os colegas correrem.

3. No pátio, Iwra brinca sozinho no escorregador enquanto as outras crianças conversam entre si. Ele sobe e desce sozinho várias vezes. Quando vê outras crianças correndo, inclusive uma criança indígena, ele se levanta, considera a possibilidade de ir com eles, mas desiste e fica no escorregador (Vídeo 00197)



Em outro momento, ele encosta na parede e observa os colegas brincarem de polícia e ladrão.

4. (Vídeo 00569) no refeitório, os meninos chegam primeiro e dizem:

- *Aqui, aqui...!* (sobre o local para sentar)

- *Os homens sentam aqui.* E escolhem um lado da mesa.

Iwra senta junto com eles.



(00559) no pátio, Iwra sozinho no escorregador.



Em alguns momentos, ele fica embaixo do escorregador esperando outras crianças saírem para ele subir no brinquedo e brincar sozinho.



De pares – quem são as outras crianças que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações elas estabelecem? Que idade elas têm? O que fazem quando estão juntas?

Duração:

Análise

1. e 2. As crianças que mais aparecem junto a Iwra é o Kuka (uma criança indígena de outra sala), tem seis anos de idade. As demais brincam esporadicamente com ele, elas possuem entre 4 e 6 anos.

- Porque será que a criança que mais aparece junto à Iwra é também uma criança indígena?

3. na sala são as crianças da turma que mais aparecem junto à criança indígena. Elas estabelecem uma relação de colega, não são considerados amigos pela pouca proximidade entre

Descrição de trechos da filmagem

1. (Vídeo 01189, 01193 e 01194)


Kuka está próximo de Iwra. Nos demais momentos, Iwra está sozinho, não fala nada, sorri pouco


2. (Vídeos 01274 e 01295)

As crianças de outras turmas correm de um lado para o outro.

Kuka e Iwra brincam de luta

3. Iwra perto dos colegas da turma e da professora.

<p>elas, mas mantêm uma relação amistosa. São crianças de 5 anos. Quando estão juntas fazem atividades pedagógicas, lúdicas e jogos propostos pela professora.</p> <p>A figura da professora também é constante na cotidiano de Iwra.</p> <p>4. Quando estão na sala as crianças que mais aparecem junto à criança indígena são as que sentam próximos a ele, cada dia uma criança diferente, decidido pela professora. Todas as crianças têm a mesma faixa etária, 5 anos. Quando estão juntas fazem tarefas, conversam e brincam (as crianças não indígenas, porque Iwra não conversa, apenas interage com o olhar).</p> <p>No pátio, brincam juntas as crianças do período, com idades entre 4 e 6 anos. Quando estão juntas correm, brincam, escorregam, conversam, observam.</p>	 <p>(Vídeo 00185)</p> <p>4. As crianças da sua turma (na sala) e as das outras turmas (no pátio).</p>
--	--

<p>Comunitárias – quem são os sujeitos da comunidade/bairro/igreja/agrupamentos sociais que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações elas estabelecem?</p>	
<p>Duração: FOTO</p>	
<p>Análise</p> <ul style="list-style-type: none"> - O padrasto de Iwra não é indígena. Ele é responsável pela travessia diária da criança indígena até a escola urbana. - A relação que estabelecem é de respeito. 	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Os sujeitos que mais aparecem junto ao Iwra é o padrasto que o leva e busca da escola no trânsito aldeia/cidade, de canoa e a tia que trabalha na cidade e faz esse percurso com ele.</p> 

<p>Atividades sociais – que tipos de atividades sociais as crianças indígenas fazem quando estão na companhia de outras pessoas?</p>	
<p>Duração:</p>	
<p>Análise</p> <p>Tomar banho no rio é uma atividade social desempenhada por Iwra na companhia de primos, primas, tios, vizinhos, avós.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Banho no rio</p>

Que aspectos da cultura de pares são retratados nas filmagens que mostram os processos de interatividade das crianças indígenas?

<p>Relações de amizade</p> <p>Duração: (Vídeo 01189, 01193 e 01194)</p>


<p>Análise</p> <p>A interatividade entre as crianças acontece de maneira coletiva ou individual. A brincadeira em grupo contribui para a interação da mesma maneira que o está só no escorregador possibilita interação e ludicidade.</p> <p>Não há relações de amizades.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>1. A brincadeira no escorregador. (Vídeos 01189, 01193 e 01194)</p> <p>2. Correr junto com as outras crianças, a brincadeira no escorregador e a luta com Kuka. (Vídeos 01274, 01294 e 01295)</p>
---	---

Relações e espaços de interatividade – em que lugares/espacos/ambientes ocorrem	
<p>Análise</p> <p>A maioria dos espaços de interatividade entre as crianças e os adultos ocorre na escola entre alunos e professores e entre as crianças. A brincadeira é um fator preponderante de interatividade entre as crianças. E a escola um ambiente propício ao desenvolvimento dos processos de interatividade.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>As interações acontecem, principalmente no pátio da escola, no momento do intervalo onde acontecem as brincadeiras. E, de maneira moderada, na sala de aula. (Vídeos 01262, 01171, 01189, 01193, 01294 e 01295)</p> <p>- As interações acontecem na escola, principalmente no pátio.</p>

Temporalidade das relações – duradouras, esporádicas, sazonais, outras.	
<p>Análise</p> <p>A temporalidade das relações não são duradouras. As crianças não indígenas pouco brincam com Iwra, quem mais brinca com ele é Kuka, também indígena. Mesmo assim, são relações sazonais.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>É rápida a temporalidade da relação com a criança indígena da outra turma, acontece apenas no recreio e de maneira breve. (Vídeos 01189, 01193 e 01194).</p> <p>Iwra brinca com Kuka e com outras crianças. (Vídeos 01294 e 01295)</p>

Estratégias de organização, inclusão, exclusão de pessoas nos grupos ou nas relações	
<p>Análise</p> <p>Iwra tem preferência pelo está só, principalmente no escorregador. Quando é utilizado por outros colegas ele prefere esperar desocupar a brincar junto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que leva Iwra a querer o brinquedo só para si? - Porque a preferencia pelo estar só? - Porque os professores não intervêm e auxiliam Iwra a brincar com outras crianças? 	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>(Vídeo 01193)</p> <p>Iwra exclui os dois colegas que brincam no escorregador, ele pensa bem e resolve brincar em outro escorregador sozinho, mas não fala nada para os colegas, somente se afasta da brincadeira.</p>

Estratégias que demonstram a criação de regras de convivência social criadas pelas crianças	
<p>Análise</p> <p>Ao estipular a ordem de quem sobe a escada e escorrega primeiro demonstra uma regra de convivência social criada pelas próprias crianças indígenas no ato do brincar.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>(Vídeo 01189)</p> <p>Apesar da ausência do diálogo, Iwra brinca com a outra criança indígena, Kuka, para ver quem chega</p>

	primeiro à escada. Correm rápido, sobe no escorregador, descem e reinicia o processo. Uma espécie de aposta onde quem chega primeiro vence.
Ao determinarem quem faz o movimento as crianças também demonstram a criação de regras para o bom desempenho da brincadeira. Quando gira a perna na direção do rosto e não acerta o colega é um indicativo que precisa ser mantido para que a brincadeira seja divertida e não violenta. Primeiro um, depois o outro evitando, assim, que se machuquem de verdade.	Durante a luta de Iwra e Kuka cada um tem seu momento de fazer os movimentos (Vídeo 01295). 

Outros aspectos que demonstrem processos de **interatividade** da criança indígena

Há diversos elementos que demonstram maneiras pelas quais as crianças se utilizam para se interagir com outras seja por meio da linguagem verbal, corporal e da troca de objetos. Iwra interage com os colegas não indígenas e com a professora também por meio do olhar. Seu olhar é um aspecto forte que demonstra processos de interatividade, pois pouco utiliza a fala no momento da interação.

Há momentos em que Iwra olha para os colegas demonstrando interesse na brincadeira. Ele não brinca, mas seu olhar indica uma interatividade com os colegas e com a brincadeira.

Por exemplo, tem um grupo três de meninas ao seu lado brincando de salão de beleza, ele olha para elas e interage com o olhar, não fala nada, não sorri, permanece sozinho em sua carteira enquanto as demais criança formam grupos e brincam entre si. Em alguns momentos, ele fica pensativo com um telefone na mão, olhar distante... (vídeo 01301)



Para ir ao banheiro, Iwra fixa o olhar na professora. É a forma de pedir licença para ir ao banheiro. Mesmo com a ausência do diálogo, ele pede permissão para sair da sala (Vídeo 01302).



Mais tarde, para ver de perto o que as meninas fazem e do que brincam, ele se levanta, fica em pé na carteira e observa. Elas estão escrevendo no quadro com giz. Aqui também há uma interação (Vídeo 01303 – 14/08)



A professora pergunta:

- *Iwra, você quer um giz?* Ele balança a cabeça com sinal negativo.

- *Não.*

- *Não quer um giz para escrever?*

Balança a cabeça, timidamente, dizendo que sim. Vai até a mesa da professora e pega o giz.



No quadro tem um menina escrevendo, ele sobe ao lado dela. Ela olha para ele e diz:

- *Ai, Iwra!*

Ele não diz nada e começa a escrever a letra E no quadro. Mesmo sem ele dizer uma palavra há uma interação entre a criança indígena e a não indígena (Vídeo 01303 – 14/08).



Ludicidade

Que aspectos são retratados nas filmagens que mostram a ludicidade das crianças em suas relações:

- a) **Brinquedos e brincadeiras tradicionais:** quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças indígenas que demonstram tradição?

Análise

Descrição de trechos da filmagem

Não houve a utilização de brinquedos ou brincadeiras tradicionais envolvendo o Iwra. Dado interessante

- b) **Brinquedos e brincadeiras industriais:** quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças indígenas que demonstram estereótipos?

Análise	Descrição de trechos da filmagem
<p>1. O escorregador é o brinquedo onde Iwra gosta de brincar sozinho.</p> <p>2. O futebol é um esporte bastante divulgado pela mídia e envolve as crianças, principalmente do sexo masculino na brincadeira.</p> <p>O que tem no futebol que chama a atenção dos meninos e não das meninas?</p> <p>O que leva Iwra a sorrir para o colega durante esta brincadeira?</p> <p>O que diverte a criança indígena ao brincar com a bola?</p> <p>3. Está sozinho para Iwra é um momento de ludicidade e interação. Interage com seu Eu.</p>	<p>1. O brinquedo industrial utilizado pelo Iwra é o escorregador do pátio da escola.</p> <p>(Vídeos 01189, 01193, 01194)</p> <p>2. As crianças formam grupos de meninos, improvisam um bola e começam a jogar futebol. Iwra corre na direção da bola, cai, levanta, olha e sorri para o colega ao lado (Vídeo 01311).</p>  <p>3. (vídeo 00200)</p> 

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram as interações do brincar infantil?


- a) **Com os pares:** quem são as outras crianças que mais se interagem com as crianças indígenas no ato do

brincar?	
Análise A criança que mais interage durante as brincadeiras com Iwra é outra criança indígena, Kuka. Porém ele não brinca sozinho, como das outras vezes, se permite correr com outras crianças. Formam grupo para jogar futebol com crianças de todas as turmas, juntas brincam. Iwra também brinca muito tempo sozinho.	Descrição de trechos da filmagem (Vídeo 01189) – Brinca sozinho. (Vídeo 01294 e 01295) Iwra corre com outras crianças; E brinca de luta com Kuka

b) Com a família - Quem são os familiares que mais se interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?	
Análise	Descrição de trechos da filmagem Não houve interação com a família.

c) Com a comunidade - quem são os sujeitos da comunidade/bairro/igreja/agrupamento social/estabelecimentos comerciais que mais interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?	
Análise	Descrição de trechos da filmagem Não houve interação com outros sujeitos no ato do brincar.

Outros aspectos que demonstrem processos de **ludicidade** da criança indígena

<p>1 A brincadeira no escorregador é um fator que demonstra a ludicidade no Iwra. Ele brinca bastante neste objeto e se diverte com ele, mesmo que sozinho.</p> <p>2 Fazer movimentos de luta sozinho se constitui para Iwra como processo de ludicidade. A brincadeira no escorregador também é um fator que demonstra a ludicidade para Iwra.</p> <p>3 Quando não está sozinho no escorregador, Iwra gosta de correr das outras crianças, este é um momento lúdico para a criança indígena, corre e grita demonstrando satisfação e alegria.</p>	
	

Fantasia do real

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram a fantasia do real do universo infantil?

a) Projecção da realidade: quais são as transposições identificadas na filmagem que demonstram aspectos da realidade vivida em eventos e fatos da vida cotidiana das crianças indígenas?	
Análise Quando as crianças correm de lado para o outro, transportam da realidade cotidiana a polícia que pega o ladrão. O que é ser polícia para a criança?	Descrição de trechos da filmagem 1. (vídeos 01170 a 01195) Não houve aspectos de transposição da realidade vivida e fatos da vida cotidiana da criança indígena.

O que é ser ladrão? O que tem nesse movimento de polícia e ladrão que chama a atenção das crianças?	2. (Vídeos 01274, 01294 e 01295) As crianças correm de um lado ao outro brincando de polícia e ladrão.
--	--

b) Projecção da fantasia: quais são as transposições identificadas nas filmagens que demonstram aspectos do imaginário construído pelas crianças indígenas quando elas criam personagens para o seu cotidiano?	
Análise Ao brincar de lutar as crianças imaginam ser um super herói. Cada um determina seus movimentos, quais poderes terão e imaginam ser o mais forte de todos. A brincadeira de super herói demonstra o estereótipo da força, quem tem mais poder que o outro, quais os movimentos são mais adequados para vencer. A imagem do super herói é muito presente e marcante na vida da criança indígena.	Descrição de trechos da filmagem 1. (vídeos 01170 a 01195) Não houve transposição que demonstrasse aspectos do imaginário construído pela criança indígena. 2. (vídeo 01195) Iwra e Kuka brincam de luta.

Outros aspectos que demonstram os processos de **fantasia do real** da criança indígena.

Sem dados.

REITERAÇÃO

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram a reiteração nas interações infantis?

a) Práticas ritualizadas: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças articulam aspectos de ritual ou de repetição (ex: “agora tu, agora eu”)?	
Análise Ao decidirem quem se movimenta primeiro, quem se movimenta depois as crianças articulam aspectos de repetição , uma prática ritualizada para garantir a diversão da brincadeira.	Descrição de trechos da filmagem 1. (vídeo 01189) No escorregador, Iwra e Kuka sobem e descem. Começa por Iwra, depois Kuka. E seguem nessa sequencia até Kuka decidir parar de brincar. 2. (vídeo 01295) A luta de Iwra e Kuka.

b) Propostas de continuidade: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças indígenas articulam aspectos em que elas propõem continuidade (ex: “e ai depois, e ai depois”)?	
Análise	Descrição de trechos da filmagem Não há dados.

c) Rupturas: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças rompem ou dão fim ao processo da atividade iniciada por elas (ex: “agora chega, não quero mais brincar”)?	
Análise	Descrição de trechos da filmagem (Vídeo 01189) Quando Iwra e Kuka brincam no escorregador, certo momento, Kuka diz: - <i>não quero mais brincar</i> . E senta no chão para chupar laranja. Iwra fica esperando ele terminar, mas Kuka decide não voltar à brincadeira.

d) Códigos infantis: que situações são mostradas na filmagem em que as crianças constroem códigos infantis para (re) velar segredos, sinais, pactos, etc?
--

Análise	Descrição de trechos da filmagem Não há dados.
----------------	--

Outros aspectos que mostram processos de **reiteração** da criança indígena

Sem dados.

DADOS DA ALDEIA

Os elementos da cultura da infância presente na aldeia:

Interatividade

Que aspectos são retratados na escola que mostram a interatividade das crianças e suas relações?

Na aldeia – quem são os sujeitos da aldeia que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações estabelecem?

Duração:

Análise

A importância da família na constituição do ser indígena.

Descrição de trechos da filmagem

Os sujeitos que ficam mais perto da criança indígena são os parentes mais próximos: mãe, avós, irmãos, prima, primo...



De pares – quem são as outras crianças que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações elas estabelecem? Que idade elas têm? O que fazem quando estão juntas?

Duração:

Análise

Os meninos sentam próximos. Brincam e conversam entre si. Aguardam sua vez para entrar na brincadeira.

Não há distinção entre membros de uma aldeia e outra, todos participam juntos das brincadeiras.

Há o envolvimento entre os pares iguais e os pares diferentes durante as brincadeiras no contexto das

Descrição de trechos da filmagem

As crianças que mais aparecem com Iwra são outras crianças indígenas das aldeias vizinhas, crianças da mesma faixa etária. Elas observam a brincadeira que envolve toda a comunidade ao mesmo tempo brincam com areia.

comunidades indígenas.



E também adultos indígenas participam juntos da mesma brincadeira.



Comunitárias – quem são os sujeitos da comunidade/bairro/igreja/agrupamentos sociais que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações elas estabelecem?

Duração:

Análise

A comunidade indígena estabelece uma relação de amizade entre seus membros. Estão constantemente juntos em brincadeiras, rituais, atividades coletivas, banho no rio. Adultos e crianças participam e se envolvem juntos nestas atividades.


Descrição de trechos da filmagem

Os outros sujeitos da comunidade que aparecem junto à criança são os vizinhos, os parentes, pessoas de outras aldeias.






Atividades sociais – que tipos de atividades sociais as crianças indígena fazem quando estão na companhia de outras pessoas?

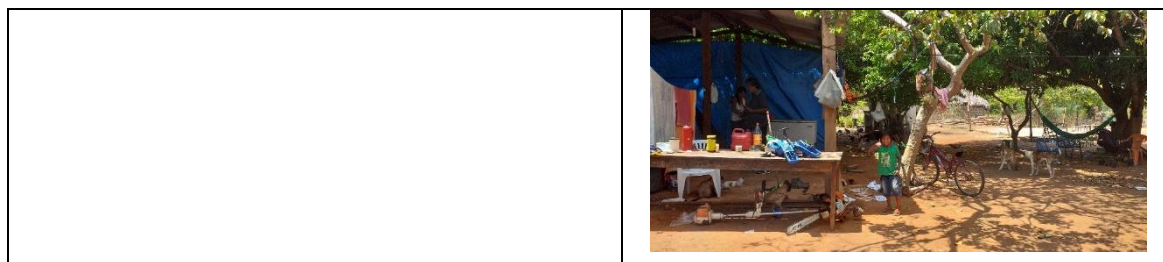
Duração:

<p>Análise</p> <p>-Tomar banho no rio se constitui numa atividade social prazerosa e carregada de significados. De acordo com o mito de origem desta etnia, os Karajá vieram no fundo do rio Araguaia, o que demonstra o estreito vínculo entre o grupo e rio, além de ser fonte de alimento para a comunidade.</p> <p>-Estabelecem relações de amizade entre os membros da comunidade.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>O banho no rio como atividade social</p> 
--	---

Que aspectos da cultura de pares são retratados nas filmagens que mostram os processos de interatividade das crianças indígenas?

<p>Relações de amizade</p> <p>Duração: 20191009_100452.mp4 (53')</p>	
<p>Análise</p> <p>A criança indígena interage com adultos e crianças em seus momentos coletivos. Há relações de amizade duradouras devido ao constante contato entre os membros da comunidade em diversos encontros.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> 

<p>Relações e espaços de interatividade – em que lugares/espacos/ambientes ocorrem</p>	
<p>Análise</p> <p>As relações e os espaços de interatividade ocorrem na praia, no rio, em casa e no centro da aldeia. Cada ambiente favorece um tipo de brincadeira ou ritual, na praia, por exemplo, as brincadeiras são diversas como a imitação do desfile de moda. No rio, crianças e adultos fazem pequeno campeonato de natação. Em casa, a interação com os pais, avós, primos, e tios acontece cotidianamente. No centro da aldeia, acontecem os eventos ritualísticos da etnia.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Praia:</p>  <p>Rio:</p>  <p>Casa:</p>



Temporalidade das relações – duradouras, esporádicas, sazonais, outras.

Análise

São relações duradouras, dado o constante contato com a comunidade da qual participa.

Descrição de trechos da filmagem

Estratégias de organização, inclusão, exclusão de pessoas nos grupos ou nas relações

Análise

A brincadeira de desfile de moda demonstra aspecto de organização ao estipular quem é o primeiro, quem é o segundo a entrar na passarela improvisada na areia. Quando a plateia atribui nota zero ou nota dez para o desempenho do modelo é uma estratégia de inclusão e exclusão da pessoa na relação.

Iwra está na plateia e participa aplaudindo ou não os modelos.

Descrição de trechos da filmagem

Desfile de moda (20191009_102521.mp4 – 1'19'')



Estratégias que demonstram a criação de regras de convivência social criadas pelas crianças

Análise

Quando a criança mais velha mostra como se faz o buraco na areia demonstra uma estratégia de criação de regras de convivência social criadas pelas crianças. Subtende-se que por ser mais velha a criança conhece mais que a criança mais nova.

A tradição indígena é transmitida dos mais velhos para os mais novos, os mais velhos da aldeia adquirem status de poder entre seus membros por muito conhecer a tradição.

Descrição de trechos da filmagem

Fazer buraco na areia



Outros aspectos que demonstrem processos de **interatividade** da criança indígena.

Mesmo não sendo matriculado, Iwra frequenta a escola indígena para interagir com os estudantes daquela instituição, que, por vezes, são seus primos, tios, vizinhos, amigos.



Escola da aldeia



Com a prima e outras crianças.

Ludicidade

Que aspectos são retratados nas filmagens que mostram a ludicidade das crianças em suas relações:


- c) **Brinquedos e brincadeiras tradicionais:** quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças indígenas que demonstram tradição?

Análise

Crianças e adultos indígenas fazem um círculo e um adulto convida uma dupla para o centro da roda, geralmente da mesma faixa etária. A dupla se abraça e quem derrubar o


Descrição de trechos da filmagem


Derrubar o colega o primeiro

<p>colega duas vezes primeiro vence a brincadeira. É uma brincadeira que mede a força da pessoa.</p> <p>Diferente da cultura não indígena o brincar entre adultos e crianças reforçam os laços de amizade e familiar.</p>	
---	--

<p>d) Brinquedos e brincadeiras industriais: quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças indígenas que demonstram estereótipos?</p>	
<p>Análise</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Sem dados.</p>

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram as interações do brincar infantil?

<p>d) Com os pares: quem são as outras crianças que mais se interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?</p>	
<p>Análise</p> <p>As crianças que mais aparecem junto à criança indígena Iwra são várias: meninos, meninas, os mais velhos, os mais novos, parentes ou não. Isso demonstra que não há distinção entre sexo, todos brincam juntos. Nem diferenciação entre idades no ato do brincar.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Meninos, meninas, grandes e pequenos brincam juntos (Vídeo 20191009_100853.mp4)</p> 

<p>e) Com a família - Quem são os familiares que mais se interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?</p>	
<p>Análise</p> <p>Os primos são os familiares que mais interage com a criança indígena no ato do brincar. Devido ser uma comunidade pequena, quase todos são parentes. E as crianças, a maioria são primos.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Os primos</p> 

<p>f) Com a comunidade - quem são os sujeitos da comunidade/bairro/igreja/agrupamento social/estabelecimentos comerciais que mais interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?</p>	
<p>Análise</p> <p>A professora da escola da aldeia se constitui numa figura importante durante as brincadeiras. Ela organiza o brincar</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>A professora da escola indígena</p>

entre adultos e crianças da comunidade. Lidera as competições de natação e contribui para o envolvimento das pessoas nas atividades.

O professor ocupa papel de destaque na comunidade indígena.



Outros aspectos que demonstrem processos de **ludicidade** da criança indígena

Em alguns momentos, Iwra gosta de brincar sozinho



Em alguns momentos, na aldeia, ele também prefere está só.

Fantasia do real

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram a fantasia do real do universo infantil?

- c) **Projeção da realidade:** quais são as transposições identificadas na filmagem que demonstram aspectos da realidade vivida em eventos e fatos da vida cotidiana das crianças indígenas?

Análise

A comunidade se organiza e improvisa uma passarela na areia onde todos, adultos e crianças, desfilam. Iwra participa na plateia, não desfila. Nessa brincadeira há uma transposição da realidade da cultura não indígena para a brincadeira no âmbito da aldeia.

Os indígenas se apropriam da cultura ocidental para envolver a comunidade de maneira descontraída e divertida.

Descrição de trechos da filmagem


Desfile de moda



- d) **Projeção da fantasia:** quais são as transposições identificadas nas filmagens que demonstram aspectos do imaginário construído pelas crianças indígenas quando elas criam personagens para o seu cotidiano?

Análise

Descrição de trechos da filmagem


<p>Iwra ganha de presente da avó uma mochila com a figura do super homem. Ele fica bastante feliz. Os super heróis desempenham papel fundamental no imaginário infantil indígena, seja na aldeia ou na cidade.</p>	<p>Super herói</p> 
--	---

Outros aspectos que demonstram os processos de **fantasia do real** da criança indígena.

Sem dados.

Reiteração

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram a reiteração nas interações infantis?

<p>e) Práticas ritualizadas: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças articulam aspectos de ritual ou de repetição (ex: “agora tu, agora eu”)?</p>	
<p>Análise Há uma prática ritualizada na brincadeira que mostra aspectos de repetição, cada um tem sua vez de entrar no centro do círculo e derrubar o parceiro.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem Brincadeira de medir força.</p>
<p>f) Propostas de continuidade: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças indígenas articulam aspectos em que elas propõem continuidade (ex: “e ai depois, e ai depois”)?</p>	
<p>Análise</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem Sem dados.</p>
<p>g) Rupturas: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças rompem ou dão fim ao processo da atividade iniciada por elas (ex: “agora chega, não quero mais brincar”)?</p>	
<p>Análise Durante a brincadeira de fazer buraco na areia, Iwra não quer mais brincar. Sai correndo em direção ao rio e toma banho sozinho. Está só para Iwra também é um momento de diversão. Na aldeia ou na escola ele gosta de ficar sozinho.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem Iwra toma banho sozinho.</p> 



h) Códigos infantis: que situações são mostradas na filmagem em que as crianças constroem códigos infantis para (re) velar segredos, sinais, pactos, etc?

Análise	Descrição de trechos da filmagem
	Sem dados.

Outros aspectos que mostram processos de **reiteração** da criança indígena

Sem dados.

CRIANÇA B – MIK

Interatividade

Que aspectos são retratados na escola que mostram a interatividade das crianças e suas relações?

Na sala – quem são os sujeitos da escola que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações estabelecem?

Duração: vídeo 01289-13/08

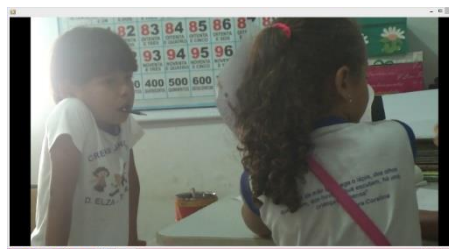
Análise

Os sujeitos que mais aparecem junto à criança indígena é o colega que senta ao lado, Juca e a professora. E, em segundo lugar, os demais colegas da turma que vão à mesa da professora e chamam a atenção de Mik com suas atividades.


- Mesmo sentado em dupla Mik não conversa com o colega do lado;
- Mik não realiza a atividade proposta pela professora. Talvez por não ter compreendido ou por não querer fazer;
- O que chama a atenção nas atividades dos colegas que Mik gosta de olhar?
- Estabelece relação de amizade de sala com as crianças não indígenas. São considerados amigos apesar do pouco vínculo estabelecido entre eles. Mik é a única criança indígena desta turma.

Descrição de trechos da filmagem

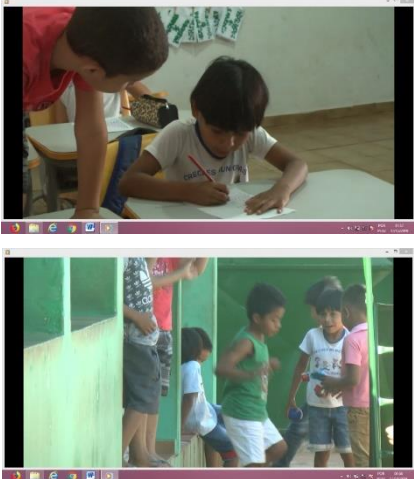
Mik senta em dupla com Juca perto da professora. Ele observa todos os colegas que se aproxima da professora para mostrar sua tarefa. Mik não faz a atividade. Olha fixamente para a câmara. Não conversa com ninguém, apenas observa a conversa e a movimentação dos colegas.




Fora da sala (no pátio)

Duração: vídeo 01293 – 13/08	
Análise	Descrição de trechos da filmagem
<p>Mik tem preferência por ser polícia, mas quando os colegas sugere que ele seja o ladrão, ele aceita.</p> <p>Mik interage bem com as crianças não indígenas, brinca bastante, corre, sorri, se diverte, apenas não conversa.</p> <p>-Porque Mik interage mais com as crianças não indígenas do que as crianças indígenas?</p> <p>- Porque não brinca com sua irmã no intervalo da aula?</p>	<p>Mik interage com crianças de todas as turmas. Brinca de polícia e ladrão. Ele finge ser o ladrão. Corre e as outras crianças correm atrás dele.</p> 

De pares – quem são as outras crianças que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações elas estabelecem? Que idade elas têm? O que fazem quando estão juntas?



Duração: vídeo 01301 – 14/08	
Análise	Descrição de trechos da filmagem
<p>Na sala de aula as crianças que mais aparecem junto a Mik são os colegas da sua turma, principalmente aquele que senta ao seu lado na dupla formada pela professora. Estas crianças têm cinco anos de idade. Quando estão juntas fazem atividades pedagógicas, jogos e assistem desenhos escolhidos pela professora.</p> <p>Mik não conversa muito, quase não emite o som da voz. Interage com os colegas, sorri, participa das brincadeiras em sala, das bagunças, mas não fala nada.</p> <p>No pátio, as crianças de várias turmas aparecem junto ao Mik. Elas gostam de brincar com ele. Quando estão juntas sempre brincam de polícia e ladrão. São crianças de 4 a 6 anos de idade.</p>	<p>Mik aparece junto às crianças da sua turma e às crianças das outras turma do período vespertino.</p> 

Comunitárias – quem são os sujeitos da comunidade/bairro/igreja/agrupamentos sociais que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações elas estabelecem?

Duração:	
Análise	Descrição de trechos da filmagem
<p>Os sujeitos da comunidade que aparecem junto às crianças indígenas são o motorista do transporte escolar e os auxiliares que cuidam dessas crianças no ônibus. As relações que estabelecem são profissionais e imparciais, não demonstram intimidade, porém é uma relação respeitosa e de confiança.</p>	<p>Mik utiliza o transporte escolar para o realizar o trânsito casa escola.</p> 

Atividades sociais – que tipos de atividades sociais as crianças indígena fazem quando estão na companhia de outras pessoas?	
Duração:	
Análise	Descrição de trechos da filmagem Mik não esteve na companhia de outras pessoas durante a pesquisa na escola.

Que aspectos da cultura de pares são retratados nas filmagens que mostram os processos de interatividade das crianças indígenas?


Relações de amizade	
Duração: Fotos da pesquisadora	
Análise Há interatividade entre Mik e as outras crianças, são relações de amizade pelo vínculo que mantêm e por se considerarem assim. - Porque Mik não tem dificuldade de estabelecer relação de amizade entre seus pares? - o fato de realizar a atividade com meninas favorece o silêncio de Mik? - O que ele pensa, sente e elabora quando observa as crianças não indígenas durante a realização das atividades e das brincadeiras? - Apesar de interagir bem com os colegas por meio dos gestos, do olhar e da reciprocidade nas brincadeiras, porque ele não fala?	Descrição de trechos da filmagem Mik senta com um grupo de meninas para realizar atividade coletiva:  Na sala observa os colegas: 

Relações e espaços de interatividade – em que lugares/espacos/ambientes ocorrem

<p>Análise</p> <p>Os espaços onde ocorrem a interatividade da criança indígena com seus pares é principalmente na escola. A instituição escolar é um ambiente que muito contribui com a interação entre crianças e entre crianças e adultos.</p> <p>Mik frequenta todos os ambientes de interação dispostos na escola: a sala de aula, o refeitório e o pátio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - porque, embora participando dos ambientes de interatividade na escola e estando em constante contato com as crianças não indígenas, Mik não se sente parte da escola? Porque age como se fosse o Outro no ambiente escolar? Será que mesmo que ele não sente parte da escola? - Quais as marcas trazidas por Mik o levam a não se identificar nos espaços escolares que frequenta? - O silêncio constante de Mik é um mecanismo para afirmar que ele é o Outro no ambiente escolar? - O que constitui a criança indígena na escola urbana? 	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Mik interagindo na sala, no refeitório e no pátio da escola:</p> 
---	--

<p>Temporalidade das relações – duradouras, esporádicas, sazonais, outras.</p>	
<p>Análise</p> <p>As relações são esporádicas. As brincadeiras acontecem nos quinze minutos de intervalo e esse é o tempo das relações diárias com as crianças das outras turmas, as que mais brincam na escola. As crianças da sala fazem tarefa e também não mantem relações duradouras.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Relações esporádicas.</p>

Estratégias de organização, inclusão, exclusão de pessoas nos grupos ou nas relações

<p>Análise</p> <p>Durante as brincadeiras as crianças desenvolvem estratégias de organização para melhor diversão durante o ato do brincar. Ao estipular o cantinho que será a delegacia, quem é polícia e quem é ladrão demonstra organização na brincadeira.</p> <ul style="list-style-type: none"> - todos os meninos eram polícia. A menina representava o ladrão. - O que leva os meninos a quererem ser policial? - A profissão de polícia é vista pelas crianças como uma profissão masculina? - o barulho do carro da polícia chama a atenção da criança de alguma forma. Enquanto correm atrás do ladrão imitam a sirene: <ul style="list-style-type: none"> - uou uou uou... - A arma de fogo é um objeto manuseado pela polícia. Será isso que chama a atenção dos meninos e não das meninas nesta profissão/brincadeira? 	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>(Vídeos 00197 e 00198)</p> <p>Mik encostado na parede observa os colegas brincarem de polícia e ladrão. Ele se aproxima do local onde é a delegacia e demonstra interesse pela brincadeira. O colega dá um toque nele, afirmando que é hora de correr. E já o inclui na brincadeira. Ele começa a correr. O colega decidiu que ele é policial. Correm de um lado para o outro, derrepente pegam uma menina e prendem.</p> <p>Os policiais (meninos) correm atrás do ladrão com gestos de arma com as mãos</p>  <p>(vídeo 00199)</p>
--	--

Estratégias que demonstram a criação de regras de convivência social criadas pelas crianças	
Análise	Descrição de trechos da filmagem Sem dados.

Outros aspectos que demonstrem processos de **interatividade** da criança indígena

A interatividade acontece também nos momentos em que a criança indígena assiste desenho com os colegas da turma.
(foto da pesquisadora)



Quando participa de brincadeiras de roda na sala de aula.



Quando está sozinho observando os colegas brincarem



Os processos de interatividade acontecem de maneira diversas. Seja em silêncio, vendo televisão ou em roda de conversa participando de jogos e brincadeiras, ou sozinho interagindo por meio da observação e da compreensão do brincar dos colegas. Situações distintas que provocam movimentos de interatividade na criança indígena em contato com os pares iguais, criança/criança.

Ludicidade

Que aspectos são retratados nas filmagens que mostram a ludicidade das crianças em suas relações:

- e) **Brinquedos e brincadeiras tradicionais:** quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças indígenas que demonstram tradição?

Análise

Descrição de trechos da filmagem

Não foram utilizadas brincadeiras tradicionais

- f) **Brinquedos e brincadeiras industriais:** quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças indígenas que demonstram estereótipos?

Análise


A brincadeira de polícia e ladrão chama a atenção dos meninos. Todos os dias, sem exceção, eles brincam disto. Os meninos querem ser polícia. É preciso que haja um acordo para que um




Descrição de trechos da filmagem

Mik brinca de polícia e ladrão. (Vídeo 00199)

<p>menino se permita ser ladrão, em geral, eles querem ser policial e correr atrás do bandido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque ser policial é considerado coisa de menino e não de menina? - Será esta uma brincadeira com estereótipo de gênero com crianças? - qual a noção de masculino e feminino para a criança indígena? 	
---	--

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram as interações do brincar infantil?

<p>g) Com os pares: quem são as outras crianças que mais se interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?</p>	
<p>Análise</p> <p>A criança que mais interage com Mik fora do ambiente escolar é a irmã dele, Tuane.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque ela não brinca com Mik durante o intervalo na escola, já que estudam no mesmo período? 	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>A irmã brinca de desenhar em casa.</p> 

<p>h) Com a família - Quem são os familiares que mais se interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?</p>	
<p>Análise</p> <p>A interação com a família acontece de maneira diferente das famílias que moram na aldeia. As crianças daqui passam boa parte do tempo vendo televisão ou desenhando árvores e animais.</p> <p>A interação da família acontece principalmente nos momentos em que a mãe confecciona artesanatos ou o pai conta as histórias de Aruanã e o desenha transmitindo os ensinamentos da cultura para os filhos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - em casa Mik é mais desenvolvimento, conversa mais, responde as perguntas. - O que tem em casa que o deixa mais a vontade comigo? - Na tv assiste um canal de animais, a irmã desenha um animal e Mik desenha árvore. Qual a relação da criança indígena que mora na cidade com a natureza? 	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Em casa Mik assiste televisão (fotos da pesquisadora)</p>  <p>Observa a mãe fazer artesanato para vender</p>  <p>Vê o pai desenhando as histórias culturais da etnia, como o Aruanã.</p> 

i) Com a comunidade - quem são os sujeitos da comunidade/bairro/igreja/agrupamento social/estabelecimentos comerciais que mais interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?	
Análise	Descrição de trechos da filmagem Sem dados.

Outros aspectos que demonstrem processos de **ludicidade** da criança indígena

Momentos em companhia dos colegas na escola ou sozinho são processos de ludicidade demonstradas na criança indígena.



- O estar com o outro e o estar com Eu se constitui em processos que permitem a ludicidade na criança indígena.

Fantasia do real

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram a fantasia do real do universo infantil?

e) Projeção da realidade: quais são as transposições identificadas na filmagem que demonstram aspectos da realidade vivida em eventos e fatos da vida cotidiana das crianças indígenas?	
Análise Mik transporta da vida cotidiana o ser polícia e o ser ladrão de acordo com sua visão acerca desta profissão. - Mas qual realidade da criança indígena na elaboração da brincadeira em questão? - o barulho da sirene faz parte do cotidiano da criança indígena? - O que ela pensa sobre ser polícia? - O que ela pensa sobre ser ladrão?	Descrição de trechos da filmagem Brincar de polícia e ladrão (vídeo 00199)
f) Projeção da fantasia: quais são as transposições identificadas nas filmagens que demonstram aspectos do imaginário construído pelas crianças indígenas quando elas criam personagens para o seu cotidiano?	
Análise No imaginário masculino a ideia da força é predominante seja a criança indígena ou não. Quando Mik afirma que quer ser o homem de ferro, ele quer ser forte, quer voar. - Ser forte e poder voar são elementos que constituem a	Descrição de trechos da filmagem Pergunto ao Mik: - <i>O que você gostaria de ser?</i> - <i>O homem de ferro.</i> - <i>O que você mais gosta no homem de ferro?</i>

<p>imaginação da criança.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os meninos querem ter força. Está ligado à masculinidade, ser forte é ser melhor que os homens fracos. - Mas porque a criança indígena quer ser forte como o homem de ferro e não como o Aruanã (espírito cultural que move a etnia)? - Que relação a criança indígena faz entre a força e o poder voar? - A imaginação é constitutivo do ser criança indígena? 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>o homem de ferro é ferro.</i> - <i>Você gosta de ferro?</i> - <i>sim.</i> (balançando a cabeça) - <i>Homem de ferro é forte ou fraco?</i> - <i>é forte.</i> - <i>Você gosta dele porque é forte ou porque é fraco?</i> - <i>porque é forte.</i> - <i>Qual o movimento dele que você mais gosta?</i> - <i>Ele voa.</i> - <i>Se você voasse seria legal?</i> - <i>sim.</i> (balançando a cabeça) - <i>Quando você tivesse lá em cima, voando, você ficaria com medo?</i> - <i>não.</i> - <i>Homem de ferro é adulto.</i> (responde outra criança). - <i>Adulto não tem medo?</i> - <i>Porque a armadura protege ele.</i> (diz o colega de Mik).
--	---

Outros aspectos que demonstram os processos de **fantasia do real** da criança indígena.

Sem dados.

Reiteração

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram a reiteração nas interações infantis?

<p>i) Práticas ritualizadas: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças articulam aspectos de ritual ou de repetição (ex: “agora tu, agora eu”)?</p>	
Análise	Descrição de trechos da filmagem

<p>j) Propostas de continuidade: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças indígenas articulam aspectos em que elas propõem continuidade (ex: “e ai depois, e ai depois”)?</p>	
Análise	Descrição de trechos da filmagem

<p>k) Rupturas: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças rompem ou dão fim ao processo da atividade iniciada por elas (ex: “agora chega, não quero mais brincar”)?</p>	
<p>l) Códigos infantis: que situações são mostradas na filmagem em que as crianças constroem códigos infantis para (re) velar segredos, sinais, pactos, etc?</p>	
Análise	Descrição de trechos da filmagem

Outros aspectos que mostram processos de **reiteração** da criança indígena

Sem dados.



CRIANÇA C – NANDO

Interatividade

Que aspectos são retratados na escola que mostram a interatividade das crianças e suas relações?

Na sala – quem são os sujeitos da escola que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações

estabelecem?	
Duração: (vídeo 01269)	
<p>Análise</p> <p>Os sujeitos que mais aparecem junto a essa criança indígena são os colegas da sala e o professor, mesmo que cada um se mantenha em silêncio e na sua carteira, sem diálogo ou brincadeira. Embora cada um em sua carteira dispostos em fila, os demais colegas da sala e o professor são os sujeitos que aparecem junto à Nando.</p> <p>- O professor desta turma desenvolve um método autoritário de ensino. As crianças não podem conversar durante a aula, não podem expressar sua opinião a respeito de determinado assunto. Esse autoritarismo docente, talvez, tenha contribuído para poucos dados durante a coleta em sala de aula.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>(Vídeo 01269) Nando está sentado na última carteira da fila. Ele observa o professor colar a atividade no caderno dos colegas. Ele faz a atividade solicitada pelo professor e assim, segue até o intervalo. Não conversa, não levanta, não brinca.</p>

Fora da sala (pátio, refeitório)	
Duração: (vídeo 001272 – 12/08)	
Análise	Descrição de trechos da filmagem
<p>A interação no refeitório acontece entre crianças de todas as turmas. Elas não sentam separadas e isso favorece a socialização entre os pares. Desta forma, a hora do lanche se torna um momento de prazer pelo alimento e lúdico pelas brincadeiras divertidas entre as crianças.</p> <p>- Olhos abertos durante a prece não significa indisciplina, mas que tem e respeita as próprias vontades.</p> <p>- Uma característica marcante de Nando no pátio da escola é o grito. Ele gosta de correr gritando, faz isso até sozinho, sem brincar com outros colegas. Qual a necessidade de Nando em ecoar sua voz, ao contrário de Mik e Iwra?</p>	<p>No refeitório, Nando interage bem com os colegas, conversa com os que sentam próximos, brinca, sorri. Apesar de não fechar os olhos no momento da oração, ele repete o que a professora diz.</p>  <p>No pátio, (vídeo 01283) Nando gosta de correr e gritar. Quando termina o intervalo ele está bastante suado e cansado.</p> 

De pares – quem são as outras crianças que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações elas estabelecem? Que idade elas têm? O que fazem quando estão juntas?	
Duração:	
<p>Análise</p> <p>Nando brinca com todas as crianças, indígenas e não</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>(Vídeo 01285-13/08) Nando com as crianças da sua</p>

indígena, meninos e meninas. No ato do brincar, ele não faz separação entre sexo, etnia, tamanho, idade. Gosta de interagir, conversar. As crianças têm entre 4 e 6 anos de idade. E quando estão juntas, geralmente, brincam de polícia e ladrão, mas Nando, também brinca de super herói correndo e gritando nos corredores da escola.

sala e com as outras crianças da escola.



Atividades sociais – que tipos de atividades sociais as crianças indígena fazem quando estão na companhia de outras pessoas?

Duração:

Análise

Descrição de trechos da filmagem

Não houve atividades sociais com outras pessoas.

Que aspectos da cultura de pares são retratados nas filmagens que mostram os processos de interatividade das crianças indígenas?

Relações de amizade

Duração:

Análise

A criança indígena sente muita necessidade de conversar, de fazer amizades. Os minutos que o professor se ausenta da sala, ele conversa com os colegas conta com foi o seu dia, o que almoçou, o que gosta de fazer. Nando estabelece relação de amizade com os colegas de sala, considera todos seus amigos.

Descrição de trechos da filmagem

Nando empresta lápis de cor para a colega da frente



Relações e espaços de interatividade – em que lugares/espacos/ambientes ocorrem

Análise

A maioria dos espaços de interatividade entre as crianças e os adultos ocorre na escola entre alunos e professores.

Descrição de trechos da filmagem

As interações acontecem, sobretudo no pátio da escola, no momento do intervalo. E, de maneira moderada, na sala de aula.

(Vídeos 01171, 01189, 01193 e 01194)

Temporalidade das relações – duradouras, esporádicas, sazonais, outras.

<p>Análise</p> <p>O pouco tempo disponibilizado para as brincadeiras favorece que as relações sejam esporádicas. O intervalo de quinze minutos e na sala o professor não permite que as crianças mantenham vínculo entre elas. Para Nando esse tempo é suficiente para considerar as outras crianças seus amigos.</p> <p>- Qual a concepção de amizade que ele tem?</p> <p>- O brincar junto, ser companheiro, solidário, é indicativo de amizade no entendimento de Nando?</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>A temporalidade das relações estabelecidas são rápidas.</p>
--	---

Estratégias de organização, inclusão, exclusão de pessoas nos grupos ou nas relações	
<p>Análise</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Sem dados.</p>

Estratégias que demonstram a criação de regras de convivência social criadas pelas crianças	
<p>Análise</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Sem dados.</p>

Outros aspectos que demonstrem processos de **interatividade** da criança indígena

Sem dados

Ludicidade

Que aspectos são retratados nas filmagens que mostram a ludicidade das crianças em suas relações:

<p>g) Brinquedos e brincadeiras tradicionais: quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças indígenas que demonstram tradição?</p>	
<p>Análise</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Não foram utilizados brinquedos ou brincadeiras tradicionais.</p>

<p>h) Brinquedos e brincadeiras industriais: quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças indígenas que demonstram estereótipos?</p>	
<p>Análise</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Brincadeira de polícia e ladrão.</p>

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram as interações do brincar infantil?

<p>j) Com os pares: quem são as outras crianças que mais se interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?</p>	
<p>Análise</p> <p>No ato do brincar, todas as crianças interagem com a criança indígena. Em qualquer brincadeira, ele participa ativamente, da sua opinião, conversa, sorri, brinca.</p> <p>- O fato de ser criança indígena não o impede de interagir com as crianças não indígenas.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Todas da escola, da sala e das outras turmas.</p>

k) Com a família - Quem são os familiares que mais se interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?	
Análise Nando mora apenas com o pai, idoso. Esse fato favorece a não interação durante as brincadeiras. Em casa, Nando fica maior parte do tempo sozinho, desacompanhado de adulto. Quando acorda, por volta das 10h, ele assiste tv e logo se apronta para ir à escola. Ele me disse que não brinca quando está em casa, apenas assiste televisão. - até que ponto a televisão ocupa o lugar do outro na vida da criança indígena? - os desenhos infantis têm se constituído como elemento de interatividade entre as crianças?	Descrição de trechos da filmagem Não há interação com a família no ato do brincar.

l) Com a comunidade - quem são os sujeitos da comunidade/bairro/igreja/agrupamento social/estabelecimentos comerciais que mais interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?	
Análise	Descrição de trechos da filmagem Não houve interação com outros sujeitos no ato do brincar.

Outros aspectos que demonstrem processos de **ludicidade** da criança indígena

Sem dados.

Fantasia do real

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram a fantasia do real do universo infantil?

g) Projecção da realidade: quais são as transposições identificadas na filmagem que demonstram aspectos da realidade vivida em eventos e fatos da vida cotidiana das crianças indígenas?	
Análise Nesta conversa Nando faz uma mistura entre a realidade apresentada pela televisão acerca do poder do homem aranha e o uso da tecnologia para manter contato com o super herói. O celular é uma ferramenta da cotidiano e o homem aranha faz parte da realidade infantil, logo, a criança junta as duas coisas para facilitar o contato. - Porque a indígena quer ser um super herói? - Porque quer voar? A ideia de voar é muito forte no imaginário infantil. Ideia de leveza, de poder está em vários lugares ao mesmo tempo. Para a criança isso é muito divertido.	Descrição de trechos da filmagem Fiquei conversando sobre o que ele estava fazendo, do que estava brincando, ele disse que estava sentado no sofá assistindo televisão. Começamos um diálogo: - <i>O que você está vendo na televisão?</i> - <i>Desenho.</i> - <i>Qual desenho?</i> - <i>Do homem aranha.</i> - <i>De novo?</i> - <i>É.</i> - <i>Você gosta do homem aranha né?</i> Ele balança a cabeça afirmando que sim e faz o gesto com as mãos imitando o homem aranha soltando teia. - <i>Você estava brincando?</i> - <i>Não.</i> - <i>Só assistindo televisão?</i> Balança a cabeça dizendo que sim.

	<p>- <i>Você queria ser o homem aranha?</i></p> <p>- <i>Sim.</i></p> <p>- <i>Porque?</i></p> <p>- <i>Para mim andar em cima. É porque eu tinha que ter a teia aqui em mim (e mostra o braço, local da teia).</i></p> <p>- <i>Você quer andar em cima? Porquê?</i></p> <p>- <i>Porque o homem aranha anda em cima. Eu vi vermelho e preto.</i></p> <p>- <i>O que iria fazer lá em cima?</i></p> <p>- <i>Passear. Passear como o homem aranha assim: tchu, tchu.</i> Faz barulho imitando o homem aranha</p> <p>- <i>Será que lá em cima é bom para passear?</i> Eu pergunto.</p> <p>- <i>Sim. Porque o homem aranha passeia lá em cima todo dia, bem na tebelizão.</i></p> <p>- <i>quando você for passar lá em cima você me chama?</i> Balança a cabeça afirmando que sim.</p> <p>- <i>você me me leva? Como você vai me levar?</i></p> <p>- <i>É só nós ligar para o homem aranha ai ele vai levar nós</i></p> <p>- <i>você tem o telefone do homem aranha?</i></p> <p>- <i>tem não.</i></p> <p>- <i>onde vamos conseguir o telefone do homem aranha?</i></p> <p>- <i>É só nós comprar um celular e depois liga para ele. É porque nós tem que ligar para o homem aranha preto.</i></p> <p>- <i>É? Então vamos ligar para o homem aranha preto. Você descobre o telefone do homem aranha preto e vamos ligar para ele. E não esquece de me chamar para ir com você.</i></p> <p>- <i>mas eu não tenho tênis. Ele diz insatisfeito.</i></p> <p>- <i>não tem o quê? Tênis?</i></p> <p>- <i>É porque eu não tenho a teia em mim. (Fala levemente irritado).</i></p> <p>- <i>Ah sim. A teia. E como a gente vai conseguir essa teia?</i></p> <p>- <i>é só falar com o homem aranha: homem aranha vem aqui na minha casa.</i></p> <p>- <i>E ele vem? Será que ele vai da a teia para gente?</i></p> <p>- <i>Ele não sabe onde é minha casa. Minha casa é bem aqui.</i></p> <p>- <i>Sua casa é bem aqui e ele não sabe? Vamos ter que contar para ele.</i></p> <p>- <i>o nome dele é pigue pat. Ele que é o homem aranha, pigue pat. Ele tem fantasia. Fantasia. Então ele que é o homem aranha.</i></p> <p>- <i>então esta combinado. Vamos ligar para ele.</i></p> <p>- <i>Depois que você for o homem aranha você vai para escola como?</i> eu pergunto.</p> <p>- <i>Eu não sei. É só eu me transformar.</i></p> <p>- <i>Transformar em quê?</i></p>
--	---

	<p>- Em homem aranha. Ele responde.</p> <p>- Mas você já vai conseguir se transformar né?</p> <p>- Não.</p> <p>- Porquê?</p> <p>- Porque não. Porque não tem como. Porque eu não tenho nem a força do tamanho do homem aranha.</p> <p>- Não tem a força dele não?? Mas logo você vai ter a força dele.</p> <p>- Mas eu não vou ter teia. Ele que tem teia, então, ele que vai levar nós. (Diz com uma voz firme)</p> <p>- Ele vai te dar a teia!</p> <p>- Não. Ele vai nos levar.</p> <p>- Será eu ele aguenta nós dois? Eu pergunto.</p> <p>- Ele gosta é de mim.</p> <p>- Ele só gosta de você?</p> <p>- Ele vai aguentar só eu.</p> <p>- Então eu vou ficar né?</p> <p>- Então, ele leva você e eu fico aqui em baixo.</p> <p>- Ele me leva e deixa você? Você vai gostar de ficar aqui?</p> <p>- Sim.</p> <p>- Mas você não queria passear lá em cima?</p> <p>- Tinha ter dois homem aranha para levar. Mas eu vi dois na minha tebelizão.</p> <p>- Então um busca você e o outro me busca você. Eu digo para ele.</p> <p>- Porque tem um vermelho e um preto. Ele diz.</p> <p>- Você prefere qual?</p> <p>- O preto.</p> <p>- Então o vermelho vem me buscar.</p> <p>- E o preto vai vim me buscar.</p> <p>- Ai eu vou para escola voando com o homem aranha.</p> <p>- E eu vou embora com meu homem aranha preto.</p> <p>- Nós dois vamos voar com o homem aranha</p> <p>-É. Eu vou embora com ele.</p> <p>- Então, eu vou te encontrar lá na escola. Quando o homem aranha chegar lá nós já vamos está na escola.</p> <p>- Mas ele não vai chegar não. Diz Luiz Fernando.</p> <p>- Porque?</p> <p>- porque não.</p> <p>- ele não tem teia? Então...</p> <p>- Mas tem que ter o celular para ligar para ele.</p> <p>- Eu tenho o celular. Olha aqui o celular. E mostro meu aparelho de celular para ele.</p> <p>- Então porque não liga para ele?</p> <p>- Eu vou ligar, só falta o número dele.</p>
--	---

	<p>- É...8 e 7...</p> <p>- Então eu vou ligar para ele.</p> <p>- Tchou.</p>
--	---

h) Projecção da fantasia: quais são as transposições identificadas nas filmagens que demonstram aspectos do imaginário construído pelas crianças indígenas quando elas criam personagens para o seu cotidiano?

Análise	Descrição de trechos da filmagem
<p>No diálogo, Nando cria personagem para o seu cotidiano transpondo aspectos do imaginário construído por ele para o seu cotidiano.</p> <p>O imaginário infantil contribui para a constituição do ser criança indígena ou não.</p> <ul style="list-style-type: none"> - dificilmente a criança se imagina sendo uma formiguinha indefesa. Em geral, preferem ser um super herói ou um ninja que sabe lutar. - Porque a força é um atributo de desejo da criança? - Ser forte faz parte da constituição do ser criança indígena num contexto urbano? 	<p>Diálogo da pesquisadora e a criança indígena (vídeo 20190823_151234.mp4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Nando, vocês estão brincando de que?</i> - <i>de ninja.</i> - <i>Como se brinca de Ninja?</i> - <i>Assim ó: uuuuuu....</i> <p>E faz movimentos de artes marciais me mostrando o que é ser ninja.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>E não machuca o colega não?</i> - <i>Não.</i> - <i>Onde você aprendeu se ninja?</i> - <i>na rua da tartaruga ninja.</i> - <i>Da tartaruga ninja?</i> - <i>É. Ela tem um negócio nas costas. Tchu, tchu...(faz movimentos de luta) que corta tudo...e bate.</i> - <i>Ah, e você é o ninja?</i> <p>Balança a cabeça que sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>E você também é o ninja?</i> Pergunto para a criança não indígena que brinca com Nando. - <i>Sim. (balançando a cabeça)</i> - <i>Então tem dois ninjas?</i> - <i>É, mais eu sou melhor do que ele.</i> - <i>você é melhor do que ele, porque?</i> - <i>não sei... Porque eu sou do karatê.</i>

Outros aspectos que demonstram os processos de **fantasia do real** da criança indígena.

Sem dados.

Reiteração

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram a reiteração nas interações infantis?

m) Práticas ritualizadas: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças articulam aspectos de ritual ou de repetição (ex: “agora tu, agora eu”)?	
Análise	Descrição de trechos da filmagem

n) Propostas de continuidade: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças indígenas articulam aspectos em que elas propõem continuidade (ex: “e ai depois, e ai depois”)?

Análise	Descrição de trechos da filmagem Sem dados.
----------------	---

- o) Rupturas:** que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças rompem ou dão fim ao processo da atividade iniciada por elas (ex: “agora chega, não quero mais brincar”)?

Análise	Descrição de trechos da filmagem Sem dados.
---------	---

- p) Códigos infantis:** que situações são mostradas na filmagem em que as crianças constroem códigos infantis para (re) velar segredos, sinais, pactos, etc?

Análise	Descrição de trechos da filmagem
----------------	---

Outros aspectos que mostram processos de **reiteração** da criança indígena

A pesquisadora pergunta:

- *o que você quer ser quando crescer?*

- *Eu quero ser motorista.*

- *você quer ser motorista? Quem você conhece que é motorista?*

- *meu pai. Eu quero ser motorista igual ao meu pai.*

- *quer ser motorista igual ao seu pai?*

- *não. Quero ser igual ao homem aranha, que conserta tudo. Porque o homem aranha trabalha muito rápido, rápido demais.*


CRIANÇA D – NARIL

Interatividade

Que aspectos são retratados na escola que mostram a interatividade das crianças e suas relações?

Na sala – quem são os sujeitos da escola que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações estabelecem?

Duração: (vídeo 01177 ao 01179)


<p>Análise</p> <p>Durante a observação nesta sala não houve muitos dados a analisar pela pouca interação entre as crianças na sala de aula devido ao método rigoroso de trabalho adotado pelo professor. O silêncio das crianças não condiz com a personalidade delas, mas que sentem medo de falar para não ser chamado a atenção. Os minutinhos que o professor se ausenta da sala as crianças conversam ou quando tem um professor substituto.</p> <p>No pátio, a maneira como o professor se comunica com as crianças é ríspida e autoritária.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Naril está sentada em sua carteira sozinha, fazendo a atividade proposta pelo professor. Ela pinta sua tarefa. Durante 30 minutos há um silêncio quase absoluto na sala. As crianças não conversam entre si, nem com o professor. Naril segue com a cabeça baixa fazendo sua atividade até o momento do lanche. E assim acontece durante vários dias da pesquisa de campo.</p> <p>O professor também aparece junto à criança indígena, na sala e no intervalo.</p> 
---	--

Fora da sala (pátio, refeitório)	
Duração: vídeo 01181 a 01195	
Análise	Descrição de trechos da filmagem

<p>Fora da sala, no refeitório, os sujeitos que mais aparecem junto às crianças são os professores das turmas do período e a merendeira. As relações que estabelecem aqui são de obediência, das crianças para com os adultos porque precisam esperar o comando dos adultos para fazer oração e iniciar a alimentação. No pátio, as relações são estabelecidas entre crianças. Naril brinca com várias crianças seja da sua turma ou não. Mas sua preferência é por Estel.</p> <p>Mesmo estando sozinha Naril brinca e interage com os colegas. Ao observar as brincadeiras há interação entre as crianças. Portanto, o está só não significa ficar sozinho, mas em processo de interatividade com os seus pares.</p>	<p>No refeitório, (vídeos 01181,01182) Quando Naril chega o lanche já está sobre a mesa, ela senta e aguarda os demais colegas chegarem. Senta ao lado de Estel, também indígena. Uma criança não indígena passa pelo filmador e pergunta:</p> <p>- <i>you are filming people?</i></p> <p>Naril olha atenta para ver a resposta dada.</p> <p>- <i>sim.</i></p> <p>Ela continua olhando por alguns minutos para câmara.</p> <p>Depois que todas as crianças chegam, Naril junto com os colegas bate palmas e canta a música “meu lanchinho, vou comer”, quando a professora começa a orar Naril junta as mãos e fecha os e repete o que a professora diz.</p> <p>No pátio, (vídeo 001273) Naril brinca no escorregador com uma criança não indígena de outra turma. Ela escorrega e aguarda na fila sua vez para escorregar novamente. (Vídeo 001297). A criança indígena brinca com uma colega não indígena da mesma sala no pátio da escola, sobem e descem no ferro do balanço. (Vídeo 00197) Às vezes Naril brinca sozinha no balanço, fica de cabeça para baixo, observa a brincadeira dos colegas, escorrega.</p>
--	--


<p>De pares – quem são as outras crianças que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações elas estabelecem? Que idade elas têm? O que fazem quando estão juntas?</p>	
<p>Duração: vídeos 01186 a 01189</p>	
<p>Análise</p> <p>Quando está na escola Naril brinca com várias crianças de turmas diferentes, meninos e meninas, indígenas e não indígenas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - tanto na escola quanto em casa a brincadeira é um elemento forte na vida da criança indígena. - o brincar é constitutivo da infância indígena. - a interação entre crianças está presente na infância na escola e fora dela. - a boneca é um brinquedo presente na vida das meninas que atribui significado de ser mãe. 	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Naril chama uma colega não indígena, de outra turma para brincar de boneca. Essa colega lhe empresta sua boneca, fica pouco tempo com ela e vai brincar de outra coisa.</p>

<p>Comunitárias – quem são os sujeitos da comunidade/bairro/igreja/agrupamentos sociais que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações elas estabelecem?</p>	
<p>Duração: foto</p>	
<p>Análise</p> <p>Os sujeitos da comunidade que aparecem junto às crianças indígenas são o motorista do transporte escolar e os</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Naril utiliza o transporte escolar no trânsito casa e escola.</p>

<p>auxiliares que cuidam dessas crianças no ônibus. As relações que estabelecem são profissionais e imparciais, não demonstram intimidade, porém é uma relação respeitosa e de confiança.</p>	
--	--


<p>Atividades sociais – que tipos de atividades sociais as crianças indígena fazem quando estão na companhia de outras pessoas?</p>	
<p>Duração:</p>	
<p>Análise</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem Sem dados.</p>

Que aspectos da cultura de pares são retratados nas filmagens que mostram os processos de interatividade das crianças indígenas?

<p>Relações de amizade</p>	
<p>Duração:</p>	
<p>Análise</p> <p>Naril mantém relação de amizade com Nando e Estel, ambos crianças indígenas e da sua sala. Ela gosta também da Sophia, porém ela falta muito à aula e diminui os vínculos entre elas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que determina a amizade entre as crianças indígenas? - Em que momento as crianças se consideram amigos? - As brincadeiras contribuem para a construção das amizades? 	<p>Descrição de trechos da filmagem Naril brinca com Nando (00211)</p> 

<p>Relações e espaços de interatividade – em que lugares/espacos/ambientes ocorrem</p>	
<p>Análise</p> <p>A maioria dos espaços de interatividade entre crianças e adultos ocorre na escola com alunos e professores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque o pátio é o local onde ocorrem mais interatividade entre as crianças? - Quanto maior o número de crianças juntas maior a interatividade? 	<p>Descrição de trechos da filmagem (Vídeos 01186 a 01195)</p> <p>A interatividade acontece, principalmente, no refeitório e no pátio.</p>

<p>Temporalidade das relações – duradouras, esporádicas, sazonais, outras.</p>	
<p>Análise</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p>

<p>Naril mantém uma relação de amizade duradoura com Estel, estudam na mesma sala, sentam próximas uma da outra na sala e durante o intervalo brincam juntas.</p> <p>- O que tem em Estel que chama a atenção de Naril?</p> <p>- O fato de serem crianças indígenas ajudam na aproximação, mesmo que uma mora na aldeia e outra na cidade. Ou são outros fatores que as aproximam. Quais?</p>	<p>(Vídeos 01181 e 01182) Naril mantém uma relação de amizade com Estel.</p>  <p>(Vídeos 01186 a 01189) Com as outras crianças, a relação é esporádica, as da sua sala e de outras turmas também.</p>
---	---

Estratégias de organização, inclusão, exclusão de pessoas nos grupos ou nas relações	
Análise	Descrição de trechos da filmagem Sem dados.

Estratégias que demonstram a criação de regras de convivência social criadas pelas crianças	
Análise	Descrição de trechos da filmagem Sem dados.

Outros aspectos que demonstrem processos de **interatividade** da criança indígena

Interação no momento de fazer atividade



Com crianças indígenas e não indígenas



Assistindo vídeo com os colegas



A interatividade acontece em diferentes momentos, na sala, no pátio, no refeitório, entre crianças e entre crianças e adultos.

- Até que ponto a interatividade é necessária para o desenvolvimento da brincadeira?
- Estar com outras crianças contribui para a constituição da identidade da criança indígena?
- Em que medida o Outro constitui o Eu durante as brincadeiras?

Ludicidade

Que aspectos são retratados nas filmagens que mostram a ludicidade das crianças em suas relações:

- i) Brinquedos e brincadeiras tradicionais:** quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças indígenas que demonstram tradição?

Análise

Descrição de trechos da filmagem

Não houve brinquedos ou brincadeiras tradicionais envolvendo a Naril.

- j) Brinquedos e brincadeiras industriais:** quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças indígenas que demonstram estereótipos?

Análise

A brincadeira demonstra o estereótipo de beleza ditada pela sociedade: magra, alta, loira, olhos claros, etc.

- Será que a criança indígena se apropria dos padrões de beleza ditados pela sociedade por meio da boneca barbie?
- O ato de brincar com a barbie constitui o ser criança indígena fora da aldeia?
- Porque brincar de boneca é predominante entre as meninas?
- Se brincar de boneca aguça o instinto materno, o que estimula o instinto paterno?

Descrição de trechos da filmagem

A boneca barbie é o brinquedo industrial utilizado por Naril. (Vídeos 01186 a 01189)

(Vídeo 01186) Naril senta no chão ao lado de uma colega não indígena para brincar de boneca. Logo (vídeos 01187 a 01189) a colega sai e ela fica sozinha e brinca com a boneca barbie da colega. As crianças correm perto dela, mas ela não percebe, continua a pentear os cabelos da boneca. Naril fica cerca de 10 minutos, sentada no chão, sozinha brincando com a boneca.

Depois ela levanta, procura um lugar mais reservado e continua a brincar sozinha. (Vídeo 01195). Neste lugar, a colega que emprestou a boneca senta ao lado de Naril por alguns instantes e brinca com ela. Quando o sino toca ela devolve a boneca da colega e corre para sala de aula.

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram as interações do brincar infantil?

- m) Com os pares:** quem são as outras crianças que mais se interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?

<p>Análise</p> <p>Em casa, a criança que mais aparece junto à criança indígena é a irmãzinha de 2 anos e Juliana, filha da vizinha, de 6 anos. Quando estão juntas brincam de ‘casinha’, fazem comidinha, brincam de bonecas.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Em casa, Naril brinca com a vizinha.</p>
--	--

n) Com a família - Quem são os familiares que mais se interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?

<p>Análise</p> <p>Naril brinca pouco com a irmã de dois anos. Ela prefere a filha da vizinha que tem sua faixa etária. A mãe pede para ela brincar com a irmã, mas ela não gosta.</p> <p>- Porque as crianças preferem brincar com crianças mais velhas?</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Naril interage com a irmã.</p> <p>Quando a irmãzinha caçula de Naril saiu da casa e foi ao nosso encontro. Logo Naril diz:</p> <p>- <i>vai para dentro.</i></p> <p>- <i>Por quê?</i> Eu pergunto.</p> <p>- <i>porque minha mãe vai brigar se ela ficar aqui fora.</i></p> <p>Com a resistência da irmã ela a pega no colo e coloca dentro de casa.</p> <p>A mãe diz: - <i>deixa ela brincar também.</i></p> <p>- <i>não. Não pode! Ela tem que ficar dentro de casa.</i></p> <p>Com esse fato tive duas impressões: A primeira é que Naril cuida da irmã como se fosse sua mãe e se preocupa com ela; a outra é que ela não gosta de brincar com a irmã, apenas com a amiga. Porque, em seguida, ela pega na mão da coleguinha e vai para casa dela continuar a brincar lá.</p>
---	---

o) Com a comunidade - quem são os sujeitos da comunidade/bairro/igreja/agrupamento social/estabelecimentos comerciais que mais interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?

<p>Análise</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Não houve interação com outros membros da comunidade.</p>
-----------------------	---

Outros aspectos que demonstrem processos de **ludicidade** da criança indígena

Escrever no quadro com giz é um lúdico para criança.





A ludicidade está presente no cotidiano de Naril por meio do brincar de boneca, no escorregador, fazendo desenhos em sala, no banho de mangueira, correndo.

Fantasia do real

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram a fantasia do real do universo infantil?

<p>i) Projecção da realidade: quais são as transposições identificadas na filmagem que demonstram aspectos da realidade vivida em eventos e fatos da vida cotidiana das crianças indígenas?</p>	
<p>Análise</p> <p>1. A transposição identificada que demonstra aspectos da realidade vivida é o cuidado com a criança. Da mesma maneira que a mãe de Naril cuida dela e da sua irmã, ela age com a boneca. Pentear os cabelos, arrumar a roupa, os sapatos traz para a brincadeira o ser mãe, o cuidar de bebê.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>(Vídeos 01187 a 01189)</p> <p>1. Naril penteia os cabelos da boneca, arruma sua roupa, coloca os sapatos, cuida dela como se fosse sua filhinha.</p>
<p>j) Projecção da fantasia: quais são as transposições identificadas nas filmagens que demonstram aspectos do imaginário construído pelas crianças indígenas quando elas criam personagens para o seu cotidiano?</p>	
<p>Análise</p> <p>1. Cuidar da boneca como sua filha possibilita transpor aspectos do imaginário infantil. Ela fantasia ser mãe e apresenta sua concepção de como cuidar da filha.</p> <p>2. As crianças imaginam o mundo das princesas perfeito. A representação dos castelos e a vida plena que levam as princesas se tornam objetos de desejos das crianças. As meninas querem ter as roupas, o cabelo, os sapatos, as bolsas, tudo que uma princesa tem. E a mídia aproveita desses desejos da criança para aumentar o consumismo infantil por meio da produção de roupas com o rosto das princesas, artigos para festas de aniversários, calçados decorados, etc. O universo da princesa apresentado à criança não condiz com a realidade que ela vivencia por isso</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>(Vídeos 01187 a 01189)</p> <p>1. Naril brinca com a boneca.</p> <p>2. Pergunto a Naril:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>o que gostaria de ser?</i> - <i>uma princesa;</i> - <i>o que você gosta na princesa?</i> - <i>a coroa.</i> - <i>E o quê mais?</i> - <i>O vestido.</i> - <i>Você quer ter um vestido de princesa ou você já tem?</i> - <i>Ainda não tenho.</i> - <i>Você ainda não tem, mais....</i> - <i>vai querer (outra criança responde)</i>


<p>se torna objeto de desejo.</p> <p>- As princesas não fazem parte da cultura indígena, logo, não são temas tratados pelos mais velhos acerca dos ensinamentos culturais da etnia. Qual o caminho percorrido pela criança indígena Naril que a levou a desejar ser princesa?</p> <p>- Porque as crianças, indígenas ou não, querem ser princesas?</p> <p>3. A ideia do voar é muito forte no imaginário infantil. As crianças querem ter liberdade de está em lugares diversos. Querer ser borboleta para pousar numa flor é uma ideia romantizada que a criança tem do poder voar.</p>	<p>- <i>O que mais você gosta na princesa?</i></p> <p>- <i>O cabelo.</i></p> <p>3. Qual animal você gostaria de ser?</p> <p>- <i>a borboleta.</i></p> <p>- <i>por quê?</i></p> <p>- <i>Porque eu gosto.</i></p> <p>- <i>O que a borboleta faz que você gosta?</i></p> <p>- <i>Voa.</i></p> <p>- <i>Você gosta de voar também?</i></p> <p>- <i>sim. (balançando a cabeça)</i></p> <p>- <i>Para onde você iria se você voasse?</i></p> <p>- <i>Para uma flor.</i></p>
---	--

Outros aspectos que demonstram os processos de **fantasia do real** da criança indígena.

Sem dados.

Reiteração

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram a reiteração nas interações infantis?

<p>q) Práticas ritualizadas: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças articulam aspectos de ritual ou de repetição (ex: “agora tu, agora eu”)?</p>	
<p>Análise</p> <p>A fila no escorregador indica que há uma sequencia na brincadeira. Quem escorrega primeira, quem desce em segundo.</p> <p>- As crianças se organizam durante o ato de brincar para garantir a diversão.</p> <p>- O olhar da criança para a vida adulta permite que ela organize a brincadeira em aspectos de ritual ou de repetição?</p> <p>- Até que ponto o adulto influencia as brincadeiras infantis?</p> <p>- A cultura adulta favorece a constituição do ser criança?</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Naril brinca no escorregador. (foto 20190823_151412.jpg – celular)</p> 

<p>r) Propostas de continuidade: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças indígenas articulam aspectos em que elas propõem continuidade (ex: “e ai depois, e ai depois”)?</p>	
<p>Análise</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Sem dados.</p>

<p>s) Rupturas: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças rompem ou dão fim ao processo da atividade iniciada por elas (ex: “agora chega, não quero mais brincar”)?</p>	
<p>Análise</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p>


<p>Interromper a brincadeira faz parte do processo no ato do brincar. A criança dá fim ao processo da atividade iniciada por ela quando não há mais o desejo por aquela brincadeira, quer brincar de outra coisa.</p> <p>- faz parte do universo infantil decidir sobre qual brincadeira quer participar.</p> <p>O que as crianças levam em consideração no momento da escolha por determinada brincadeira?</p>	<p>(Vídeos 01187 a 01189)</p> <p>Naril começa brincando com a colega, depois ela diz que não quer brincar de boneca e procura outra brincadeira com outras colegas.</p>
---	---

<p>t) Códigos infantis: que situações são mostradas na filmagem em que as crianças constroem códigos infantis para (re) velar segredos, sinais, pactos, etc?</p>	
Análise	Descrição de trechos da filmagem
	Não há dados.
Outros aspectos que mostram processos de reiteração da criança indígena	
Sem dados.	

CRIANÇA E – ESTEL

Interatividade

Que aspectos são retratados na escola que mostram a interatividade das crianças e suas relações?

<p>Na sala – quem são os sujeitos da escola que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações estabelecem?</p>	
<p>Duração: (vídeo 01177 a 01179)</p>	
<p>Análise</p> <p>Os sujeitos da escola que mais aparecem junto à criança indígena se constituem pela figura do professor e das outras crianças da sala. E estabelecem relações de colegas de sala, com exceção de Naril que considera sua amiga.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Estel está sentada na última carteira da fila, quase sempre com a cabeça baixa fazendo sua tarefa, não conversa com os colegas nem com o professor. Levanta a cabeça rapidamente olha para o quadro e volta a fazer a atividade. Devido à maneira autoritária do professor, as crianças ficam em silêncio por vários minutos.</p> 

<p>Fora da sala (pátio, refeitório)</p>	
<p>Duração: vídeos 01181 a 01189</p>	
Análise	Descrição de trechos da filmagem
<p>1. Estel gosta de ficar perto de Naril, Sophia e Alice. São as crianças que mais aparecem junto dela nos</p>	<p>No refeitório, (vídeos 01181 e 01182) Estel chega junto com Naril e Sophia, escolhem o lugar para sentar, senta no</p>

momentos fora da sala de aula. Quando estão no pátio elas brincam, sentam juntas, ficam no escorregador.

Considera elas suas amigas.

Os meninos correm mais, gritam mais alto e, por isso, se cansam mais.

- As interações mais contidas das meninas em relação aos meninos constitui a personalidade feminina?

2. As relações de amizades estabelecidas entre as meninas são diferentes das relações de amizades dos meninos?

- Como pensar a alteridade da criança indígena nesse contexto?

meio das duas colegas, demonstra satisfação por meio do olhar e do sorriso.



No pátio, (vídeos 01186 e 01187) ela senta no chão com Sophia e outra colega da sua turma, Alice, chupam laranja, trocam lanches. Ela fica cerca de 10 minutos sentada no mesmo lugar com essas colegas. Enquanto come Estel observa as outras crianças brincarem, mas não tem diálogo, nem com as colegas que estão ao seu lado. Quando levanta vai para o escorregador, brinca um pouco e o sino toca para voltar para sala.



2. Gosta de andar no pátio com Naril e Alice observando as outras crianças brincarem.



De pares – quem são as outras crianças que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações elas estabelecem? Que idade elas têm? O que fazem quando estão juntas?

Duração:

Análise


As crianças que mais ficam junto de Estel tem a mesma

Descrição de trechos da filmagem


(Vídeos 01186 e 01187)) Estel senta com Sophia e

idade dela, 5 anos - A idade é um fator determinante na escolha da amiga?	Alice durante o intervalo.
--	----------------------------

Comunitárias – quem são os sujeitos da comunidade/bairro/igreja/agrupamentos sociais que mais aparecem junto às crianças indígenas e que tipo de relações elas estabelecem?


Duração:	
Análise Os sujeitos fora da escola que mais aparecem junto à Estel são as pessoas da família, bisavó, avó, mãe, pai e irmãos. Estabelecem uma relação harmoniosa. - a família desempenha papel fundamental no desenvolvimento da criança indígena, sobretudo os mais velhos que transmitem os ensinamentos para manter viva a cultura da etnia.	Descrição de trechos da filmagem Estel em casa com a família. (foto da pesquisadora) 

Atividades sociais – que tipos de atividades sociais as crianças indígena fazem quando estão na companhia de outras pessoas?

Duração:	
Análise A pesca se constitui numa atividade social para a população indígena. É um momento que as pessoas se reúnem para conversar, tomar banho e buscar o alimento do dia. Na foto ao lado, Estel não está pescando porque acabou de acordar, mas sua mãe me disse que ela também pesca com a família. - As atividades sociais em família contribuem para a formação do ser criança indígena?	Descrição de trechos da filmagem Estel pesca com a família. 

Que aspectos da cultura de pares são retratados nas filmagens que mostram os processos de interatividade das crianças indígenas?

Relações de amizade	
Duração:	
Análise As relações de amizades entre as meninas são estabelecidas	Descrição de trechos da filmagem

<p>e firmadas mais intensamente do que com os meninos. As meninas que se dizem amigas querem brincar juntas todos os dias, tem assunto para conversar, gostam de está perto uma das outras, já os meninos um dia brinca com um, outro dia com outro, tanto faz... Por que isso acontece?</p> <p>- Na escola, os professores devem interferir na escolha das amizades das crianças?</p>	<p>Estel mantem relação de amizade com Naril.</p> 
--	--

Relações e espaços de interatividade – em que lugares/espacos/ambientes ocorrem	
<p>Análise</p> <p>- Porque o pátio da escola é o lugar onde mais acontecem as interações?</p> <p>- As brincadeiras que ocorrem no pátio propiciam participação de maior numero de crianças. Esse fato é responsável pela melhor interatividade entre elas?</p> <p>- As interações da sala de aula acontecem da mesma maneira que as interações do refeitório e do pátio? Em que isso influencia a alteridade da criança indígena?</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>(Vídeos 01177 a 01195)</p> <p>O espaço onde mais acontece a interação de Estel com outras crianças é no pátio, sobretudo pelo método rigoroso utilizado pelo seu professor em sala de aula.</p>

Temporalidade das relações – duradouras, esporádicas, sazonais, outras.	
<p>Análise</p> <p>Os amigos são importantes na vida da criança e do adulto. As relações estabelecidas na cultura de pares são, na maioria das vezes, duradouras. Talvez pelo fato das crianças indígenas conviverem juntas todos os dias úteis da semana no mesmo espaço.</p> <p>- Para a criança, o que determina o ser amigo e o ser colega?</p> <p>- O conceito de amizade para a criança é o mesmo para o adulto?</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>A relação que Estel mantém com Sophia e Naril são relações duradouras, já com Alice é uma relação sazonal.</p>

Estratégias de organização, inclusão, exclusão de pessoas nos grupos ou nas relações	
<p>Análise</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Sem dados.</p>

Estratégias que demonstram a criação de regras de convivência social criadas pelas crianças	
<p>Análise</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Sem dados.</p>

Outros aspectos que demonstrem processos de **interatividade** da criança indígena

<p>Estel interage com a família na aldeia,</p>
--



Com outras crianças na aldeia



Interage com a irmã



Com outras crianças indígenas na escola



Durante o banho de mangueira



Com as outras crianças no pátio da escola



Estel interage bem com os colegas, gosta de brincar em grupo, está perto das amigas, não gosta de ficar sozinha, procura sempre ficar perto de alguém.

Ludicidade

Que aspectos são retratados nas filmagens que mostram a ludicidade das crianças em suas relações:

k) Brinquedos e brincadeiras tradicionais: quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças indígenas que demonstram tradição?

Análise

Descrição de trechos da filmagem

Não houve brinquedos ou brincadeiras tradicionais envolvendo a Estel.

l) Brinquedos e brincadeiras industriais: quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças indígenas que demonstram estereótipos?

Análise

Por ser o único brinquedo que a escola disponibiliza é o mais utilizado pelas crianças.

Descrição de trechos da filmagem

O escorregador é o brinquedo industrial utilizado por Estel.
(Vídeo 01191)

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram as interações do brincar infantil?


p) Com os pares: quem são as outras crianças que mais se interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?


Análise

As outras crianças, além das mencionadas da escola, são as da família.

Descrição de trechos da filmagem

(Vídeos 01181 a 01192)
As crianças Sophia e Alice estão juntas durante todo o intervalo da aula, no chão e no escorregador.

<p>q) Com a família - Quem são os familiares que mais se interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?</p>	
<p>Análise</p> <p>A família desempenha importância não somente para transmissão dos saberes, mas para companhia nos momentos lúdicos, principalmente as crianças.</p> <p>- É possível inferir que a criança indígena que cresce com outras crianças na família constitui sua infância de maneira mais lúdica?</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Os irmãos de Estel interagem no ato do brincar (foto da pesquisadora)</p> 

<p>r) Com a comunidade - quem são os sujeitos da comunidade/bairro/igreja/agrupamento social/estabelecimentos comerciais que mais interagem com as crianças indígenas no ato do brincar?</p>	
<p>Análise</p> <p>Por necessidades financeiras, os pais de Estel permitiram que ela e os irmãos fiquem a semana na casa de uma senhora, na cidade, para estudar e os finais de semana na aldeia. As brincadeiras na casa dela que acontecem sob sua companhia, mas não há sua participação efetiva nas brincadeiras. Ela me contou que não tem tempo de brincar com Estel.</p>	<p>Descrição de trechos da filmagem</p> <p>Estel com a senhora que a cuida durante a semana, na cidade.</p> 

Outros aspectos que demonstrem processos de **ludicidade** da criança indígena

A ludicidade de Estel é demonstrada em diversos momentos como:

Com a boneca na aldeia



Em casa com a família



Com as amigas



Ou está somente observando as outras crianças brincarem (vídeo 00199)



Fantasia do real

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram a fantasia do real do universo infantil?

- k) Projecção da realidade:** quais são as transposições identificadas na filmagem que demonstram aspectos da realidade vivida em eventos e fatos da vida cotidiana das crianças indígenas?

Análise	Descrição de trechos da filmagem
	Sem dados.

- l) Projecção da fantasia:** quais são as transposições identificadas nas filmagens que demonstram aspectos do imaginário construído pelas crianças indígenas quando elas criam personagens para o seu cotidiano?

Análise	Descrição de trechos da filmagem
	Sem dados.

Outros aspectos que demonstram os processos de **fantasia do real** da criança indígena.

Sem dados.

Reiteração

Que aspectos são retratados na filmagem que mostram a reiteração nas interações infantis?

u) Práticas ritualizadas: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças articulam aspectos de ritual ou de repetição (ex: “agora tu, agora eu”)?	
Análise	Descrição de trechos da filmagem (Vídeo 01191) No escorregador, as crianças se organizam para brincar: - <i>primeiro eu.</i> - <i>agora é eu.</i> E cada um escorrega na sua vez. Quando um menino que acabou de escorregar tenta entrar na frente de Estel, ela segura firme e coloca o corpo perto do escorregador, olha para o menino não diz nada, mas demonstra que agora é a sua vez. (Vídeo 01191)

v) Propostas de continuidade: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças indígenas articulam aspectos em que elas propõem continuidade (ex: “e ai depois, e ai depois”)?	
Análise	Descrição de trechos da filmagem Não há dados.

w) Rupturas: que situações de brincadeira são mostradas na filmagem em que as crianças rompem ou dão fim ao processo da atividade iniciada por elas (ex: “agora chega, não quero mais brincar”)?	
Análise	Descrição de trechos da filmagem Sem dados.

x) Códigos infantis: que situações são mostradas na filmagem em que as crianças constroem códigos infantis para (re) velar segredos, sinais, pactos, etc?	
Análise	Descrição de trechos da filmagem O sorriso de Estel para a colega demonstra que ela quer sua bolacha e, depois, indica que ela quer escorregar.

Outros aspectos que mostram processos de **reiteração** da criança indígena

Sem dados.

APÊNDICE B
DIÁRIO DE BORDO

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 01 de agosto de 2019 (quinta-feira)

Turma A

Criança indígena pesquisada: Iwra

Na sala a professora aplica uma atividade pedagógica de pintura, em seguida transforma a folha A4 da atividade em leque para amenizar a calor das crianças. Iwra havia se afastado da escola por motivos que a professora desconhece, mas retornou hoje, seu primeiro dia de aula neste semestre. Ele mora na aldeia e estuda na cidade, faz o transito aldeia/cidade todos os dias de voadeira com sua mãe e seu pai. É o único aluno indígena desta turma, ele interage pouco com as outras crianças por ser seu primeiro de aula está bastante tímido, não conversa com as outras crianças e muito pouco com a professora. Enquanto as outras crianças conversam entre si e brincam com objetos trazidos de casa, Iwra fica sozinho, conversa sozinho. É sorridente quando um adulto conversa com ele. Iwra, apesar de não compreender bem o português, fez a tarefa proposta pela professora, fez rápido e sem muito capricho, queria terminar logo. A professora senta ao lado dele para fazer o leque, as demais crianças se juntam em torno da mesa de Iwra, mas, mesmo assim ele não interage com elas. Ao perceber que está sendo filmado, ele olha para a câmara, fica curioso, porém se mantém indiferente.

Neste dia, a professora da turma de alfabetização (seis anos) faltou e a professora da desta turma colocou todos os alunos na mesma sala, juntou as duas turmas. Na turma de seis anos existe um aluno indígena Kuka que mora na aldeia e fala a língua Iny. Ele se aproximou de Iwra conversou na língua materna com ele que desenvolveu um diálogo longo. As outras crianças não sabiam o que eles conversavam, nem se aproximavam deles. Eles conversaram bastante entre si.

No refeitório, eles se alimentam bem e, coincidência ou não, sentam próximos e continuam conversando ao mesmo tempo que se alimentam. O lanche foi bolo de trigo com leite e achocolatado. Depois foram para o recreio. A escola possui dois escorregadores e um balanço com três assentos, mas um assento não funciona, e as crianças revezam para brincar. No geral, a maioria das crianças gosta de correr, gritar nos corredores e pátio da escola. Não há espaço adequado para o desenvolvimento de atividades lúdicas, a escola funciona temporariamente numa casa residencial que possui pouco espaço externo. Alunos e professores improvisam brincadeiras que se adequam a este espaço reduzido. As crianças indígenas foco da pesquisa entram na fila para brincarem nos escorregadores, correm, mas, por vezes, estão sozinhas. A diversão acontece de maneira singular. No fim do intervalo todos voltam para sala e encerro as observações deste dia.

Turma C – Crianças pesquisadas: Estel, Naril, Sophia, Nando, Cleuvis

A professora iniciou a aula aplicando uma atividade impressa sobre as vogais. As crianças foram participativas no desenvolvimento da atividade. As que tinham dúvidas se dirigiam até a mesa da professora e perguntavam, dúvida sanada a criança voltava para sua carteira. Bastante comportadas, as crianças ligavam a vogal maiúscula à vogal minúscula. A professora que ministrava a aula nesse dia era uma substituta que trabalhava desde o início do semestre letivo, algo em torno sete dias. O professor titular da sala somente assumiria a sala no dia 5 de agosto.

Quando entrei na sala a aula já havia começado, me apresentei para a professora e para as crianças e explicito o motivo da minha presença nas aulas a partir de hoje. A professora disse que por ser substituta não poderia me ajudar muito porque não conhecia bem as crianças, mas se dispôs prontamente. A reação das crianças também foi muito boa, gostaram da minha presença na sala, mostravam as atividades feitas, as pinturas, as letras, a mochila. Fui bem recepcionada. Logo de início ouvi algo que me chamou a atenção: três crianças

conversavam entre si sobre mim, uma disse que eu me interessava somente pelas crianças indígenas: - *ela só quer saber de Karajá!, Eu sou*

Karajá, - Eu também! – Não, você não é! – Só é Karajá quem é homem. A imagem que essas crianças têm dos indígenas é que somente os homens podem ser indígenas. E as meninas indígenas que estudam nesta sala? Não pude conversar com elas sobre isso e tentar compreender melhor o pensamento dessas crianças porque não poderia atrapalhar a aula da professora.

Nesta turma existem três crianças indígenas, quais sejam: Estel, Naril, Nando, Eloá Maxacali e Clevis Canela. São crianças de diferentes etnias, destas, com exceção da Estel, todas moram na cidade e são mestiças, ou seja, somente a mãe ou o pai é indígena. Estel, a criança que mora na aldeia, conversa pouco com os colegas, é, aparentemente tímida, mas se comunica com a professora, tira dúvidas, pede lápis de cor emprestado para o colega, sempre com tom de voz muito baixo, é preciso estar bem próximo dela para ouvir sua voz, embora a sala seja pequena.

Nando é uma criança mais comunicativa que Estel, ele mora na cidade, é mestiço, somente seu pai é indígena. Faz as tarefas rapidamente, gosta de conversar e sorrir na sala. Clevis e Nando terminam a atividade primeiro e, em seguida, conversam entre si, brincam, sentam um de frente para o outro. Naril conversa com Estel, faz sua atividade se comunicando com ela, trocam lápis de cor. As duas conversam entre si, mais do que com as outras crianças. Estel compreende e fala português. Eloá é indígena Maxacali pertencente a uma família que se auto reconheceu indígena a pouco tempo, de acordo com informações da professora, o processo de reconhecimento aconteceu a pouco tempo, inclusive Eloá não se reconhece como indígena, diz que nem seu pai, nem sua mãe, nem ela são indígenas. A aldeia desta etnia foi criada recentemente, muitos ainda moram na cidade de São Félix do Araguaia, inclusive a família de Eloá. Ela não se reconhece como indígena, não sabe que seus pais se reconheceram recentemente indígena da etnia Maxacali. Ao ser questionada: -*Você é indígena? – Não. E o seu pai? - também não. - E sua mãe? – também não.* O reconhecimento é tão recente que ainda não consta o nome da etnia em seu sobrenome (Devido à falta de documentos oficiais que comprovem sua identidade indígena, a criança não será sujeito desta pesquisa).

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 02 de agosto de 2019 (sexta-feira)

Não houve observação neste dia porque nenhuma criança indígena sujeito da pesquisa estava presente na aula.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 05 de agosto de 2019 (segunda-feira).

Turma A - Criança pesquisada: Iwra

A professora aplica uma atividade impressa para trabalhar a letra L junto com as vogais. Iwra fez a atividade com dificuldade porque faltou muitos dias de aula e também por não compreender bem o português. A professora titular acredita que o pouco conhecimento da língua portuguesa desfavorece a aprendizagem dele. Ele ainda está muito tímido diante dos colegas, não conversa com outras crianças, nem brinca. Fica quieto maior parte do tempo, só levanta para tomar água na garrafa que fica em cima da mesa.

Todos começam a fazer a atividade, inclusive Iwra, que termina logo. No refeitório o lanche é farofa de carne moída com suco de goiaba que as crianças gostam bastante, comem e querem mais. No intervalo a brincadeira acontece da seguinte maneira: Iwra nos escorregadores, corre sozinho, fala sozinho. Seu brinquedo favorito é o escorregador, brinca nele até terminar o recreio.

Turma C - Crianças indígenas presentes: Estel, Naril, Sophia, Nando

A aula iniciou com o retorno do professor titular Benh-Hur Rodrigues que fez a chamada dos alunos depois de cumprimenta-los com um boa tarde bem caloroso. Em seguida ele

passou uma atividade no quadro escrevendo os números de 1 a 10 e as sílabas BA BE BI BO BU para que os alunos copiassem no caderno. Todos copiam, uns mais rápidos que outros, mas todos fazem. O professor mantém a disciplina na sala, as crianças não conversam muito durante a tarefa. Com exceção de Nando, todas as crianças pesquisadas estão presentes e fazem a atividade, sem distração, sem conversa, sem brincadeiras. No horário do lanche, vão para o refeitório, a professora faz uma oração para agradecer a Deus pelo alimento, as crianças indígenas Estel e Naril sentam próximas uma da outra, conversam enquanto comem e se divertem. Interação que não acontece com outras crianças.

No pátio, elas brincam de correr e no escorregador. Com exceção de Nando, as crianças indígenas não correm nem gritam muito como as demais crianças, mas se divertem de maneira mais tímida. O intervalo termina e todos retornam para a sala de aula.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 06 de agosto de 2019 (terça-feira).

Turma A – Criança pesquisada: Iwra

A professora cola uma atividade pedagógica no caderno das crianças. Enquanto cola as tarefas as crianças brincam na sala. Correm, gritam, conversam. Iwra já está mais comunicativo com as outras crianças. Brinca de imitar onça e diz que vai pegar os colegas. Começa uma brincadeira de correr na sala e Iwra finge ser uma onça e os colegas correm para não ser mordido por ela. No início são três crianças não indígenas correndo da onça, depois juntam-se mais um, depois mais dois. O curioso é que nenhuma criança fica do lado de Iwra, sempre correm dele, no caso, da onça. A professora solicita que todos sentem em seus lugares e acaba a brincadeira. Começam a fazer a atividade. A criança pesquisada faz rápido, erra, a professora explica novamente, ele tenta, mas continua com dúvidas. Na terceira vez que a professor explica ele compreende e faz rapidamente. Ao terminar a atividade, senta no chão em baixo da mesa, como se estivesse escondendo de alguém e conversa sozinho. Logo outras crianças também se escondem embaixo das mesas e a professora pede que todos voltem aos seus lugares.

Em seguida vão para o refeitório onde lancham bastante e, em seguida, saem para o pátio. Durante o intervalo Iwra brinca somente nos escorregadores, sai de um, vai para o outro,

depois entra na fila novamente escorrega de frente, de costas. Se diverte no escorregador. Depois, voltam todos para a sala de aula. E termina mais um dia de observação.

Turma C - Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Sophia, Cleuvis, Nando
Criança ausente: Naril Karajá

Como de costume a aula começa com um *boa tarde* bem forte do professor, em seguida uma oração. Logo após, foi dada uma atividade de pintura para colorir, na qual as crianças gostam bastante e rapidamente retiram seus lápis de cor da mochila e começam a pintar com entusiasmo. Nando termina a tarefa primeiro e começa a conversar com a colega da carteira atrás, uma criança não indígena. O professor chama sua atenção por diversas vezes, mas ele continua o diálogo. Eles contam os lápis de cor, observam o tamanho dos lápis, sorriem o tempo todo. Nando mora na cidade.

Estel é filha de pai e mãe Karajá, mora na aldeia e vem todos os dias para escola de barco. Ela capricha na pintura, usa varias cores para o desenho. Fala pouco, quando fala é em voz muito baixa, não interagem muito com as outras crianças, mas conversa quando precisa de lápis de cor emprestado ou borracha. De repente, Cleuvis começa a cantar uma música infantil: *com quem será...com quem será que o fulano (diz o nome de uma criança da sala) vai casar? Vai depender...vai depender se a fulana (nome de outra criança da sala) vai querer*. E todas as crianças são contaminadas pela música e começam a cantar juntas. O professor permite. Estel que fala pouco, também canta e diverte com a música. Ela conhece a letra da música e a intenção desta, pois sorrir bastante quando fala o nome da colega que vai casar com o amigo. Esse foi um dos poucos momentos de diversão dentro da sala. Geralmente, as crianças não conversam, nem brincam durante a aula do professor. Sophia é mestiça, somente a mãe é Karajá, mora na cidade e nunca morou na aldeia, não fala a língua Iny Ela não possui traços físicos característicos da etnia Karajá, parece não ser indígena se considerar apenas a fisionomia. Ela é alegre, simpática, se comunica bem, extrovertida. Cleuvis Canela mora na cidade, mas já morou na aldeia, é mestiço e bastante comunicativo, conversa com os colegas, canta, sorrir. Fez a tarefa rápido e começou a conversar com os colegas.

No refeitório, todos lancham bolo de chocolate com achocolatado. Em seguida, vão para o pátio onde correm, gritam, escondem embaixo da escada. Cleuvis gosta de correr e gritar sozinho. Retornam para a sala de aula e termina as observações de hoje.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dias 7, 8 e 9 não houve aula. Os professores participavam de um curso de formação a respeito da BNCC.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 12 de agosto de 2019 (segunda-feira).

Turma A – Criança pesquisada: Iwra Karajá

A professora orienta três atividades pedagógicas em sala e deixa cada criança escolher a tarefa que deseja realizar. Uma das atividades são peças confeccionadas pela própria professora com papelão e pincel atômico com sílabas do alfabeto e imagens. Nesta atividade as crianças precisam formar palavras ou figuras. A outra opção era salão de beleza, com maquiagem trazida pela professora e algumas alunas. A terceira opção é desenho e pintura livre. Iwra escolheu montar as peças de quebra cabeça, conseguiu montar três palavras: GALO, GALO, CORUJA. Com a ajuda da professora ele fala o nome GALO na língua Iny, de maneira muito tímida.

No início Iwra está montando as palavras no chão perto de três crianças, quando outras crianças se aproximam desse espaço, ele separa as sílabas que já fez e senta numa carteira separado, sozinho. Ele tenta formar novas palavras, mas tem dificuldades. Quando não consegue encontrar sílabas e formas novas palavras ele joga as peças no colega revidando o que esse colega fez com ele minutos antes.

A professora senta ao lado de Iwra para orienta-lo na formação de novas palavras e na escrita dos nomes das figuras que ele encontrou. Ele escreve corretamente, com letras

grandes, ainda com pouca coordenação motora. A professora lembra que Iwra ainda não está alfabetizado, não conhece as letras do alfabeto porque não frequentou escola urbana anteriormente. É o primeiro ano dele na escola da cidade. Mesmo assim ele consegue escrever as palavras solicitadas, embora não reconheça tais letras.

Quando uma criança tenta pegar as figuras que ele montou ele segura firme e diz: - *Isso aqui é meu*. E não deixa a colega pegar suas peças. A professora continua o orientando na escrita das palavras, agora GALINHA que ele escreve tendo um pouco de dificuldade para segurar o lápis, mas consegue escrever. Mesmo sendo uma atividade coletiva ele passa maior parte do tempo sozinho, não interage com outras crianças, parece exausto de fazer a atividade. Quando a professora avisa que o horário do lanche se aproxima, ele diz para a colega que pode pegar suas peças. Algumas crianças ajudam guardar as peças do quebra cabeça, inclusive Iwra que abre o saco preto enquanto outra criança ajudar colocar as peças. Em seguida vão para o refeitório. Antes da alimentação, fazem uma oração de agradecimento, como de costume. Ao terminarem de lanchar vão para o pátio e começam a correr e gritar. Iwra corre também, de um lado para o outro, mas logo para e começa a brincar no escorregador. Sobe e desce várias vezes. Ele começa a interagir com outras crianças de maneira muito tímida. Ao término todos retornam para suas salas.

Turma C - Crianças indígenas sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando

Todas as crianças sentadas em suas carteiras fazem a atividade pedagógica aplicada pelo professor, escrever o próprio nome primeiro em letra de forma, depois em letra cursiva. Todas fazem a tarefa comportadas em seus lugares, não conversam muito, nem levantam. O professor é rígido e mantém a disciplina na sala de aula.

Nesta turma, nos dias anteriores estavam sendo observadas as crianças Clevis, Eloá e Sophia, porém a partir de hoje estas não farão parte desta pesquisa porque Clevis e Eloá ainda não foram reconhecidos oficialmente como indígenas, ainda se encontram em processo de reconhecimento pela FUNAI, e somente agora obtive esta informação a respeito. E Sophia, por motivos familiares, não poder ser observada fora da escola, em sua casa, (etapa fundamental nesta pesquisa) também não fará parte desta pesquisa a partir de agora. Portanto, a partir de agora, nesta turma, são sujeitos desta pesquisa apenas as crianças ESTEL, NARIL e NANDO.

Hoje não houve relatos que chamassem a atenção, todos ficaram por muito tempo sentados e fazendo a atividade proposta pelo professor. Em seguida, foram para o refeitório. Comem

farofa de carne de moída com suco de goiaba e de murici. Se alimentam bem, depois vão para o pátio e começam a brincar, as brincadeiras, no geral, são de correr. Uns correm atrás dos outros. Correr e gritar é a brincadeira mais divertida da maior parte dos alunos. O espaço para recreação é pequeno e desfavorece o desenvolvimento de outras brincadeiras.

Hoje Estel conversou com duas colegas, a Sophia Karajá e outra criança não indígena. elas conversaram por alguns minutos na hora do intervalo, foi rápido, mas ainda não havia presenciado esse momento, principalmente entre Sophia e Estela que não são muito amigas.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 13 de agosto de 2019 (terça-feira).

Turma A – Criança pesquisada: Iwra

Iwra tenta escrever o alfabeto no caderno copiando as letras que a professora fez. Ele tem bastante dificuldade com a escrita, não por ser português, mas pela pouca coordenação motora e dificuldade em segurar o lápis, mesmo assim, ele faz todo o alfabeto. Ao terminar, ele começa a brincar com uns lápis de cor entre os dedos. Eu pergunto o que ele está fazendo, e ele responde: - *sou o ex man*. Tento desenvolver um diálogo. Pergunto de onde ele conhece o ex man, ele responde: - *Do filme*. – Onde você assistiu o filme, na sua casa? – *não sei*. O colega da carteira detrás diz que não é o ex mam, é o voverine. Mas Iwra insiste e diz com uma expressão de bravo: - *é o ex mam*. E faz um movimento como se fosse furar o colega com os lápis.

No refeitório, todos fazem a oração repetindo o que é dito pela professora. Em seguida vão para o pátio. Como de costume começam a correr, gritar e brincar no escorregador. Iwra brinca com um colega não indígena, finge lutar com ele, faz movimentos com as pernas, com os braços, gira o corpo, como se estivesse numa luta real. Depois, ele para e encosta na parede e observa as outras crianças brincarem, fica muito tempo olhando os colegas correndo e gritando. Depois voltam para sala de aula.

Turma B – Criança pesquisada: Mik

Nos dias anteriores, nas turmas de cinco anos, somente as crianças indígenas Iwra, Naril, Estel e Nando eram sujeitos desta pesquisa. A partir de hoje começo a pesquisar também a criança Mik que retornou às aulas depois de um longo período fora da escola sem justificativas por parte da família. Ele é aluno da turma B, o que impossibilita o acompanhamento das crianças ao mesmo tempo. Assim, observo e gravo um pouco numa turma e depois faço o mesmo na outra turma. Da mesma maneira acontece com a turma C, com o diferencial que as três crianças pesquisadas nesta turma ficam juntas. Assim, analiso essas crianças em três turmas diferentes, A, B e C. No total, hoje, são cinco crianças indígenas pesquisadas.

A professora trabalha os dias da semana, Mik está distraído, olha para os lados, conversa com o colega de mesa (estão sentados em duplas), não repete os dias da semana juntamente com os colegas, parece não entender do que se trata, fica bastante disperso. Em seguida, a professora começa a leitura coletiva dos números de 1 a 50, ela deixa que eles leem em voz alta, aqui Mik lê com os colegas, repetindo o que dito pelos outros.

Turma C - Crianças indígenas sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando

Todas as crianças pesquisadas estão presentes. O professor ensina os alunos a escreverem a data de hoje, dia 13 de agosto de 2019. Muitos têm dificuldades de diferenciar o dia do mês, mas todos repetem a data junto com o professor. Em seguida, o docente solicita que as crianças copiem no caderno a data. Estel apresenta dificuldade e tira dúvidas com o professor, enquanto uma criança pede para tomar água. A água fica armazenada em uma garrafa térmica sobre uma mesa no canto da sala. As crianças levantam e bebem água nesse cantinho, todas no mesmo copo.

O professor entrega uma atividade impressa para trabalhar a família silábica da letra L. é para ler, copiar e pintar as figuras. As crianças fazem sem muita dificuldade, copiam, pintam, leem. Estel e Nando terminam logo, Naril demora mais porque esqueceu de pintar os desenhos. O professor diz que neste semestre Estel está tendo mais dificuldades porque ficou muito tempo sem frequentar a escola, ele acredita que a dificuldade dela está acontecendo por causa do período das férias no qual ela ficou somente na aldeia sem estudar, porque no início do ano, no primeiro semestre, ela se desenvolveu melhor, com mais agilidade nas tarefas e compreendia com mais facilidade.

Um fato que chamou a atenção foi que num certo momento, Nando que já havia terminado a atividade proposta pelo professor começou a brincar com palitos de picolé em sua carteira.

Logo Estel chegou para brincar com ele, depois outra criança se juntou a eles. Os três montavam letras do alfabeto com os palitos, com bom entrosamento. Quando chegou uma criança não indígena para brincar com eles, Nando foi resistente e mandou a menina sentar no seu lugar, mas a garota insistiu e ele deixou brincar. Acredito que essa negação de Nando não tenha a ver com o fato da criança não ser indígena, mas por não ser tão próximo dela. Logo haviam outras crianças em volta da sua carteira para montar as letras e eles permitiram. Ao termino desta atividade foram para o refeitório, em seguida para o pátio.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 13 de agosto de 2019 (terça-feira).

Turma A – Criança pesquisada: Iwra

Iwra, ele chega atrasado. Quando ele chega a professora já havia iniciado uma roda, com as crianças sentadas ao chão e com notinhas de dinheiro falsas para aprenderem a contar os números contidos nas notas e aproveitou para conversar sobre o valor do dinheiro e do trabalho, da importância de trabalhar para adquirir o dinheiro sem precisar pegar de outras pessoas, as consequências do roubo, a importância de estudar para conseguir emprego. Hoje é o dia de trazer brinquedos de casa. Cada criança traz seus objetos, maquiagem. As meninas brincam de bonecas e de fazer maquiagem uma na outra. Os meninos começam a brincar de futebol, nesta brincadeira Iwra participa. Chuta a bola feita com várias meias, interagem com as outras crianças, cai, levanta, sorrir. O curioso é que ele brinca um pouco, logo está sozinho sem brincar.

A professora me relatou que a mãe de Iwra afirmou que ele não quis estudar na escola da aldeia, frequentou a escola de lá por dois anos, mas chorava muito e dizia que queria estudar na escola de torí. A mãe resolveu matricular o filho na escola da cidade, onde ele estuda até hoje, não chorou na sala e, na medida do possível, procurar interagir mais com os colegas. Ele é filho de pai e mãe indígena Karajá, mora na aldeia e nunca havia estudado na escola urbana. Foi matriculado nesta escola no início do ano, mas somente no início do segundo

semestre letivo começou a estudar na escola de torí. Depois das brincadeiras, eles vão para o refeitório, em seguida para o pátio.

No recreio, Iwra tentou interagir com os colegas, mas não participa das brincadeiras por muito tempo, passa maior parte do tempo sozinho, observando as outras crianças brincar. As crianças não indígenas estão jogando futebol, Iwra, vez ou outra, dá um chute na bola, corre atrás da bola, porém ele para logo e fica sozinho vendo as brincadeiras ou vai para o escorregador. A tentativa de interação é percebida nos momentos em que ele corre junto com os colegas ou chuta a bola querendo fazer parte do time de futebol. Após o intervalo as crianças voltam para a sala.

Turma B – Criança pesquisada: Mik

A aula da turma B, da criança Mik (novato na turma), começou com as crianças sentadas em roda, a professora falou sobre as letras do alfabeto. Em seguida, a professora entregou um pote contendo as letras do alfabeto com figuras que iniciam com a letra escrita. O pote passava na mão de cada criança cantando a musiquinha: - *passa o pote pela roda sem a roda desmanchar, quem ficar com o pote uma letra vai tirar*. Na mão que o pote parava, a criança deveria retirar uma letra e dizer para os colegas o nome da letra e qual animal ou objeto começa com essa letra. Todas as crianças participam da brincadeira. Mik pega a letra B de bola e acerta ao ser solicitado pela professora. Enquanto o pote passa na mão de outras crianças, Mik brinca com os colegas de estão ao seu lado, pega na orelha dele, faz cocegas, sorrir, se diverte com eles. É uma diversão mútua. A brincadeira continua e sempre que o pote para na mão de Mik ele acerta a letra e a figura. Ao término, cada criança volta para sua carteira e ouve a professora dizer sobre os combinados para melhor desempenho das atividades pedagógicas e da boa convivência em sala de aula.

Turma C - Crianças indígenas sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando Ausente: Estel

O professor iniciou a aula aplicando uma atividade de pintura. Ele fez vários triângulos no caderno de desenho e entregou para cada criança colorir como desejasse. Cada criança utilizou cores diferentes, os desenhos ficaram bem coloridos e caprichados. Naril e Nando fizeram a atividade sem dificuldade, não houve muita conversa durante a realização da tarefa, nem brincadeiras em sala. Em seguida, foram para o refeitório e depois para o pátio.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 15 de agosto de 2019 (quinta-feira).

Feriado Municipal – dia da padroeira da cidade – NÃO HOUE AULA.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

**OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana**

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 16 de agosto de 2019 (sexta-feira).

Turmas A e B – Crianças pesquisadas: Iwra (Turma A) e Mik (Turma B)

Ausentes: Iwra e Mik

As duas crianças sujeitos da pesquisa destas turmas não comparecem à aula hoje.

Turma C - Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando

Ausente: Estel

O professor começa a aula fazendo um minuto de meditação, depois ele fala sobre a importância do silêncio na sala de aula. Em seguida, entrega desenhos diversos para colorir. Naril e Nando pintam suas figuras bem colorido, gosta de cores diversas, não conversam muito durante a atividade, estão caprichando na pintura, principalmente Naril que nem olha para os lados. Nando, por várias vezes, levanta a cabeça, olha para os colegas, fica disperso, demora voltar a fazer sua tarefa, olha para cima, abaixa a cabeça, depois pinta mais um pouco, distrai novamente, até terminar a pintura. No geral, Naril se concentra mais que Nando, mas ambos pintam seus desenhos com capricho. Enquanto isso o professor cola a atividade de arte no caderno das crianças que já terminaram. À medida que vão terminando a primeira pintura, vão para o refeitório, fazem a oração de agradecimento que é rotina na hora

do lanche e, em seguida, correm para o pátio. No recreio, Nando e outros dois colegas brincam de polícia e ladrão. Nando é polícia e corre para pegar o colega que finge ser o ladrão. O outro colega (Cleuvis) que é polícia foi quem determinou os cargos na brincadeira, assim, cada um seguiu suas ordens. Correm de um lado para o outro e quando pegam o ladrão o levam para a cadeia improvisada num cantinho do pátio. Enquanto isso, Naril está sentada comendo pipoca com algumas colegas, ela continua sentada, sozinha, mesmo que todas as outras amiguinhas já tenham se levantado para brincar. Depois, se levanta vai para o bebedouro, toma água e volta a sentar-se novamente. Nesse tempo, Nando não para de correr atrás do ladrão, mas sempre obedecendo as ordens do outro colega: - *agora você atira nele. – eu atiro? – sim, atira.* E ele faz o barulho do tiro com as mãos em formato de arma. – *pou, pou, pou...* pega o ladrão e o prende novamente. Ao fim do intervalo, todos voltam para suas salas.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

**OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana**

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 20 de agosto de 2019 (terça-feira).

Turmas A e B – Crianças pesquisadas: Iwra (Turma A) e Mik (Turma B)

Ausente: Iwra

A professora junta as duas turmas, A e B, para assistir um filme de desenho sobre o folclore brasileiro. Tem crianças deitadas no chão, outras sentadas em dupla, e somente Mike senta sozinho. Ele assiste ao vídeo com bastante atenção, não conversa com os colegas, não levanta durante o filme. Fica bastante atento.

A professora interrompeu o filme porque a energia acabou. Depois disso, Mik senta no colchão no chão junto com os colegas, mas brincou pouco. Em seguida ajudou a professora a guardar os colchões. Ao retornar, ele sentou-se sozinho novamente e ficou por muito sozinho, sem conversar com ninguém. Com a professora sair da sala, os alunos começaram a brincar uns com os outros, a conversar, correr na sala, mas Mik sempre sentado e sozinho. Quando a professora retornou ela trocou algumas crianças de lugar, inclusive Mik que passou a sentar ao lado de um colega.

Depois a professora comentou sobre o filme do curupira e todos ficaram atentos, curiosos, fizeram perguntas, comentaram, com exceção de Mik que ficou sempre calado. Em seguida, a professora deu um desenho do curupira para as crianças pintarem. Ele pega seu desenho e fica disperso, parece estar cansado, olha para os colegas, mas depois começa a pintar. Após pintarem foram para o refeitório, em seguida, para o pátio.

Turma C - Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando
Todos presentes.

Na sala a professora substituta contou histórias folclóricas, depois pediu para as crianças representarem as histórias contadas através de desenhos. Entregou uma folha A4 em branco e com lápis na mão as crianças começaram a desenhar. Eu saí da sala para observar com as crianças da outra sala, Estel me chamou e disse – *tchau, tia!* Quando retornei para sala, Nando disse: - *Tia, estava com saudade da senhora.* Os dois episódios me chamaram a atenção porque enquanto estou na sala eles não falam comigo, imaginei que minha presença não fazia diferença para eles, mas a expressão no rosto dessas crianças me mostrou o contrário.

A energia acabou e as crianças ficaram agitadas porque desligou o ar condicionado e a sala esquentou muito. Elas começaram a conversar com os colegas, a andar na sala, a brincar com amigo do lado, mas não produziram na atividade proposta.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 21 de agosto de 2019 (quarta-feira).

Turmas A e B – Crianças pesquisadas: Iwra (Turma A) e Mik (Turma B)

Criança ausente: Mik

A professora da turma A senta os alunos em dupla e aplica uma atividade sobre o folclore brasileiro. Inicialmente é para pintar a figura da Iara, depois ela conversa com os alunos sobre texto. Iwra faz a tarefa, pinta seu desenho sem conversar com os colegas. Hoje ele está muito quieto, faltou a aula ontem e no seu retorno está mais introvertido. Ele sente sono, boceja, senta meio deitado, disperso, as outras crianças participam da aula, respondem o que a professora pergunta, repetem as sílabas dita pela professora, mas Iwra não participa, não fala nada, parece pensar em outras coisas...

Turma C - Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando

Ausente: Estel Karajá

Na sala de aula o professor continuou a pintura saci Pererê para as crianças terminarem de pintar. Sem conversas, sem barulho, sem levantar, cada um fazendo sua atividade. Neste dia não houve fatos que prendessem a atenção entre os alunos pesquisados. Devido ao calor excessivo, a pesquisadora teve queda de pressão e precisou ser hospitalizada, motivo pelo qual não observou os alunos durante o intervalo, nas brincadeiras.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 22 de agosto de 2019 (quinta-feira).

Turma A – Criança pesquisada: Iwra

A professora da turma A senta os alunos em duplas, umas de frente para a outra para fazer a tarefa das sílabas. Antes de entregar a atividade colada no caderno, ela entrega revistas de cosméticos para as crianças recortarem aqueles produtos que desejam comprar. As crianças recortam perfumes, shampoo, maquiagens, e levam para a professora ver e colocam dentro de uma caixa na mesa dela. Iwra recorta a figura dos seus produtos, mas não deixa ninguém ver, não mostra para a professora, os mantém guardados em baixo da revista para ninguém pegar. Ele age como se os produtos realmente existissem, depois ele começa a brincar com esses cosméticos, conversa em voz baixa com eles, pega um, solta o outro, guarda, recorta outro...

Teve um momento interessante que Iwra observa as fotos dos colegas num mural da escola, passa uns 10 minutos olhando, observando, tentando reconhecer as crianças da foto, demonstrando gosto em ver a imagem do outro. Depois disso, ele ficou assistindo vídeo no celular com um colega também indígena por alguns minutos, olhar atento e curioso nas imagens e gestos do vídeo. É o interesse pela tecnologia, pelo mundo digital.

Depois da oração e do lanche no refeitório, eles vão para o pátio e começam a correr. Iwra conversa com uma criança indígena de outra turma, que fala a língua Iny, chamando o para brincar, os dois começam a correr, mas o outro colega quer brincar com os demais, os não

indígenas e logo a brincadeira deles acaba. Iwra vai para o escorregador, brinca nele por vários minutos, depois corre um pouco com os colegas. Bom ressaltar que quando Iwra corre com os colegas e não foi convidado para a brincadeira, é uma tentativa dele de se aproximar dos demais, ele corre pouco e logo para e fica sozinho. Em geral, ele fica sozinho no escorregador.

Turma B – Criança pesquisada: Mik

Mike é mais extrovertido que Iwra, ele interagem melhor com os outros alunos, apesar da aparente timidez ele conversa mais, brinca com os colegas, participa das brincadeiras. Durante a atividade ele olha o caderno do colega e copia a tarefa, conversa com o amigo do lado, sempre em voz muito baixa, sorriso vergonhoso e poucos gestos, diferente dos demais da turma. Pedi para tirar uma foto dele, ele deixou e fez gesto com o dedo polegar, se sentiu satisfeito, olhou a foto, sorriu para mim, gostou de se ver na imagem do celular.

No intervalo, Mik brinca mais que Iwra, conversa com crianças não indígenas, é mais desenvolvido nas brincadeiras, gosta de correr junto com os colegas. Ele mora na cidade, talvez esse fato favoreça sua melhor interação com os colegas.

Turma C - Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando Ausente: Estel Karajá

Na sala de aula o professor entregou uma folha impressa com um texto sobre a Iara, lenda do folclore brasileiro, as crianças Naril e Nando esperam as orientações do professor e depois começam a fazer, primeiro pintam as figuras do texto, em seguida, ouvem a leitura do texto pelo professor.

No intervalo, Naril e Sophia correm da “polícia”, vão para um lado e para o outro da escola. Enquanto isso, Nando procura alguém para brincar, ele tenta participar das brincadeiras que já estão acontecendo, correm junto com alguns colegas da “polícia”, mas logo para, se desinteressa, depois corre mais um pouco. Neste dia, com essas crianças a brincadeira principal foi correr, brincar de polícia e ladrão. Teve um momento que Naril ficou perto do balanço, mas não sentou nele, apenas segurou e observou as outras crianças brincarem. No toque do sino, todos voltaram para suas salas.

A pedido meu, o professor liga para a família de Estel para saber o motivo pelo qual ela não está indo para escola. A irmã atende o telefone e diz que estão sem dinheiro para o

combustível da canoa que a atravessa todos dias da aldeia para a escola. E, também, que sua mãe está hospitalizada sem condições de resolver a situação, porém, afirma que no dia seguinte ela irá para escola.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

**OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana**

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 23 de agosto de 2019 (sexta-feira).

Turmas A e B – Crianças pesquisadas: Iwra (Turma A) e Mik (Turma B)

Iwra e Mik faltaram a aula hoje.

Turma C - Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando

Todos presentes.

As crianças Naril, Estel e Nando estão presentes na sala. Naril e Estel estão sentadas próximas ao professor, as duas conversam entre si, sorriem, brincam de construir uma varinha mágica. Naril enrola uma folha de papel no formato de varinha, ao ser questionada pela pesquisadora para que serve essa varinha ela responde que é para construir um castelo. Pergunto se ela já foi num castelo e o que ela viu no castelo, ela diz que já fez um castelo com a varinha mágica, que já esteve nesse castelo e viu várias princesas, inclusive que ela também é uma princesa chamada Nene, essa princesa usa coroa e colar. As duas, Estel e Naril sorriem da varinha mágica. Pergunto a Estel se ela também já foi no castelo, ela diz que não. Nunca fez mágica e não é princesa. Enquanto isso, Nando conversa com os colegas não indígenas da carteira detrás, tenta pegar a pochete da colega, observa as atividades do caderno do outro.

O professor passa as tarefas que Estel não fez nos dias que se ausentou. Ela começa pelas pinturas dos desenhos, depois faz colagens das sílabas BA BE BI BO BU. Quando tem dúvidas ela se levanta, vai até o professor e pergunta se está certo ou errado.

Depois vão para o refeitório, oração de agradecimento pelo alimento e, em seguida, o recreio. Como sempre, a brincadeira que mais participam é de correr e gritar. Brincam de polícia e ladrão, por isso correm, gritam, se escondem. As crianças Estel, Nando e Naril também participam desta brincadeira, mas não gritam como as demais crianças.

Devido ao calor excessivo, a professora da turma de cinco anos B ligou a mangueira e jogou água nas crianças. Foi uma festa para os pequenos, eles se divertiram bastante, pulavam, corriam da água, entravam na água, uma verdadeira farra com a água. Estel no início estava tímida com vontade de entrar na água, mas estava com vergonha, eu disse para ela tirar o calçado e entrar também, ela foi e gostou muito. Pulou junto com os colegas, sorria, se divertiu muito nesse dia. Naril foi para sala para tirar o calçado do pé, também participou e gostou, da mesma maneira Nando. Esse dia foi interessante para refletir sobre a importância da água e o quanto as crianças gostam de manuseá-la, brincar com ela, se molhar.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

**OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana**

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 26 de agosto de 2019 (segunda-feira).

Turma A – Criança pesquisada: Iwra

Hoje Iwra chegou à escola chorando. Seu padrasto disse que ele foi picado por um maribondo assim que desceu da canoa, talvez por isso Iwra hoje está mais sério, não conversa com os colegas, está fazendo sua tarefa com a expressão fechada, sem brincadeira, nem diálogo. O amiguinho que senta de frente pede emprestado um lápis de cor vermelho para Iwra, pede por favor, ele faz gesto que não vai emprestar, o colega insiste e ele resolve emprestar, procura dentro da mochila, pega um lápis vermelho, mas continua procurando outro, diz que tem dois desta cor. Enquanto isso, o colega, pensando que Iwra não vai emprestar vai até a mesa da professora e pega o lápis vermelho. Quando retorna para sua carteira, Iwra está com o lápis vermelho na mão oferecendo para o colega que prefere usar o seu ao da professora. Mesmo com esse pequeno diálogo Iwra continua sério, cabeça baixa, diferente dos demais alunos da turma que conversam, levantam, brincam. Tem um momento que Iwra esconde o rosto com o caderno, fica alguns minutos com rosto tampado para que ninguém o veja.

Turma B – Criança pesquisada: Mik

Diferente de Iwra, Mik está mais extrovertido hoje. Ele faz uma atividade em trio: encontrar as letas do alfabeto na tampinha de refrigerante citada pela professora e colocar numa tabela que contêm todas as letras do alfabeto. Quem encontra primeiro coloca a letra no seu lugar. Mik se desenvolve bem nessa atividade, encontra todas as letras citadas, as vezes confunde o W com o M, mas consegue perceber a diferença. Ele conversa com os colegas, mostra as letras, brinca, sorri, participa ativamente da atividade e da brincadeira com os amigos. Lembrando que Mik mora na cidade e Iwra mora na aldeia, talvez essa convivência maior com torí favoreça sua melhor interação com os colegas de sala de aula. Depois disso, todos vão para o refeitório e, após, para o pátio.

No recreio, Mik corre bastante, interage com os colegas, brinca, conversa, pula. Diferente de Iwra que não saiu da sala para o intervalo, por opção própria preferiu brincar na sala. Ficou sozinho no canto da sala, com brinquedos de montar, Iwra não queria interagir com ninguém. Tentei conversar com ele, perguntei do que estava brincando, se ele gostava do x-man, do homem de ferro, mas tudo em vão, ele não pronunciou nenhuma palavra, sempre com a expressão fechada, com cara de bravo, sério. Até quando tentei tirar uma foto com ele e fechou a cara, como quem diz: não quero. Respeitei seu momento e sai da sala.

Turma C - Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando

Criança ausente: Estel

Hoje está presente somente Nando e Naril. Eles fazem a tarefa entregue pelo professor para formar palavras a partir de sílabas que começam com a letra M, na atividade tem figuras que também iniciam com M. Naril e Nando fazem a atividade sem muita conversa, sem levantar, pintam com capricho. Durante a atividade, as crianças cantam músicas infantis, um começa e os demais continuam, depois outro aluno começa outra música e a turma canta junto. Naril e Nando não iniciam nenhuma música, porém cantam junto com os colegas. Percebi que o professor não gosta quando os alunos têm iniciativas como essa, mas não corrige as crianças devido a nossa presença na sala (eu e o filmador). Sempre que chego na sala os alunos dizem: *seja bem vinda*. E quando vou para outra sala: - *tchau, tia*.

No recreio, Naril brinca sozinha por vários minutos no escorregador, no sol quente. Todas as outras crianças brincam entre si, interagem, mas, neste dia, ela preferiu ficar sozinha, não correu, não conversou com as amigas. Ela interage mais com a Estel e a Sophia, mas estas faltaram a aula hoje. Já Nando brinca com os outros colegas, corre, conversa... O que

percebi é que ele não entende qual é a brincadeira, suas regras e metodologia, quando as crianças correm, ele corre também e para quando elas param. Ele segue aquilo que a maioria faz.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 27 de agosto de 2019 (terça-feira).

Turma A – Criança pesquisada: Iwra

Hoje Iwra está melhor, mais alegre, brinca com o colega da mesa ao lado, faz a tarefa no caderno, conversa sobre carros. Ele encontrou um carrinho de brinquedo em baixo de uma das carteiras e começou a brincar com ele, imitava o barulho do motor, acelerava o carro para um lado e para o outro na parede. A professora pediu para guardar o brinquedo e fazer a tarefa do caderno: escrever seu nome e sobrenome em letra de forma, ele tenta escrever, mas ainda não tem coordenação motora para firmar o lápis e, por isso, a letra não é bem legível. Ele fica disperso por alguns minutos, boceja, parece sentir sono, volta a fazer a atividade, brinca com a mochila no chão, escreve mais um pouco...

Turma B – Criança pesquisada: Mik

Mik, da turma B, está sentado em dupla com um colega, Nicolas. Eles observam o painel na parede que contem imagens dos personagens do folclore, cada um escolhe o que mais gosta. Mik diz que gosta mais do caçador, depois muda de ideia e diz que gosta do saci Pererê. Eles conversam sobre essas imagens por alguns minutos, sorriem como se estivessem perto deles. As crianças fazem a atividade no caderno enquanto Mik está disperso, não faz a tarefa, diz

que não tem caderno. Ele fica em várias posições, coloca as mãos no chão, abaixa a cabeça, levanta, sente sono, boceja, tapa os ouvidos, mas não faz a tarefa junto com os colegas.

No intervalo, eles brincam de correr, como todos os dias. Correm de um lado para o outro a escola que possui um espaço externo apertado e impróprio para o funcionamento de uma escola, sobretudo de crianças pequenas. Iwra na maior parte do tempo no escorregador, pouco brincou com os colegas. Mik em alguns momentos ficou sozinho, sentado, observando as outras crianças brincarem. Porém, brincou bastante com os colegas não indígenas, conversa sobre brinquedos, sorri muito, se diverte.

Turma C- Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando
Ausente: Estel

Hoje também está presente somente a Naril e o Nando. Eles fazem uma atividade de matemática, para contar as corujas, números de 1 a 5, e depois pintar as gravuras. Como sempre, a turma está em silêncio, o professor está recortando folha de revista e confeccionando as letras do alfabeto enquanto as crianças fazem a atividade solicitada.

No intervalo, Naril e Nando brincam com os demais colegas. Nando parece não compreender a brincadeira e faz aquilo que os colegas o mandam fazer, correr, parar...Naril corre um pouco com as amigas, mas logo para. O que percebo que ambos tentam interagir com os colegas, mas ainda não conseguiram de maneira plena como os demais, sempre estão à margem das brincadeiras e das conversas.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 15h às 17h

Dia 28 de agosto de 2019 (quarta-feira).

Turma A – Criança pesquisada: Iwra

Criança ausente: Iwra

Turma B – Crianças pesquisadas: Mik

Mik sentou em dupla com o colega. Começou brincando com o amigo do lado, depois com o colega da frente. Eles passavam cola na mão e imaginavam que era islaime, mas Mik não sujou suas mãos com cola, apenas sorria e incentivava os colegas a passar. Um dos colegas queria passar cola nele, mas ele não permitia, se divertindo dizia que não queria se sujar de cola. Enquanto isso, a professora tentava instalar o data show para passar vídeo de desenho para as crianças. Quando ela conseguiu os alunos se prontificaram a pegar os colchões, colocaram no chão e já deitaram esperando o filme começar. Mik pegou seu colchão e deitou. Percebi que as crianças não indígenas não deitaram com ele. Em um colchão tinham quatro crianças deitadas, apertadas e Mik sozinho no colchão. Em outro colchão tinham duas crianças, depois deitou mais uma e Mik continuou sozinho. A última criança que deitou não tinha espaço em outros colchões, apenas no de Mik, ela se deitou com ele e todos assistiram o vídeo.

Turma C - Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando

Criança ausente: Estel

Hoje eu fiz a pesquisa de maneira diferente. Ao invés de acompanhar os alunos em sala no primeiro período da aula, antes do intervalo, optei por observá-los depois do recreio. Foi interessante porque depois das brincadeiras no pátio as crianças voltam para sala mais agitadas e conversam mais, o que favorece a captação de dados para pesquisa. Outro fato inédito para o dia hoje, foi que a professora da turma de cinco anos A passou mal e não pôde comparecer à escola, pediu para o professor da turma C substituí-la. Ele juntou as duas turmas, A e B, na sala dela porque é mais espaçosa. Com a sala lotada é mais difícil ouvir as crianças e também o professor, mas foi bom para observar que mesmo com uma quantidade maior de crianças na sala, com brinquedos novos à disposição as crianças pesquisadas Naril e Nando não mudam seus comportamentos habituais, eles sentam em duplas como em sua sala, fazem a tarefa e conversam pouco e baixo com seus pares.

O professor contou uma história para os alunos com o título: *Maria que ria*, o professor fez caras e bocas, imitou os personagens, o que divertiu bastante as crianças. Depois, pediu para eles fazerem um desenho sobre a história que ouviram. Diz a história da autora Rosinha:

Maria era uma menina que ria, que ria, que ria.
 Quando o dia surgia Maria ria que ria.
 Se um bichinho nascia Maria ria que ria.
 Se no ônibus dormia Maria ria que ria.
 Se tinha lição todo dia Maria ria que ria.
 Se a pipa não subia Maria ria que ria.
 Se o sorvete derretia Maria ria que ria.
 E se na praia chovia Maria ria que ria.
 Mas, se escorregava e caía...
 Maria..... Maria ria que ria.
 Sua mãe não entendia:
 - vou levar Maria na terapia.
 O doutor logo deu sua opinião:
 - o riso de Maria vem lá do fundo,
 Do fundo do seu coração.
 ...E se chama alegria!

Cada criança fez seu desenho de acordo com aquilo que mais chamou sua atenção. Naril desenhou vários itens da história, pipa, chuva, janela, meninas e castelo. Perguntei qual desses desenhos ela gostou mais, ela disse: - do castelo. Na história contada não trata de castelo, mas ela quis desenhar o seu e foi a figura que ela mais gostou. Ela já tinha me contado, em outro dia, que gosta muito de castelo e que quer ser uma princesa, talvez isso tenha levado a imaginar a Maria como uma princesa. Nando desenhou um ônibus, um sol, uma flor e uma escola. Disse que gostou mais do ônibus e pintou quase tudo de verde e amarelo, mesmo tendo todas as cores de lápis.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 15h às 17h

Dia 29 de agosto de 2019 (quinta-feira).

Turmas A e B – Crianças pesquisadas: Iwra (Turma A) e Mik (Turma B)

Ausente: Iwra (está doente)

Hoje, novamente eu acompanhei os alunos depois do intervalo. Mik está sentado em sua carteira, as outras crianças levantam, correm na sala, brincam e conversam uns com os outros, ele observa todos, sorri para eles, mas não levanta. Um colega se oferece para ajudá-lo a fazer a tarefa, ele aceita e os dois começam a realizar atividade juntos. Mik demonstra satisfação com a atitude do colega. A professora pede que o colega senta em seu lugar e deixa Mik fazer sua tarefa sozinho, mesmo distante um do outro, eles se comunicam, empresta a borracha, há uma sintonia ainda que de forma discreta entre os dois. Mik demonstra gostar muito desse colega, é a criança que ele mais se comunica na escola, seja no intervalo ou na sala de aula.

Turma C - Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando

Criança ausente: Estel Karajá

Hoje tem uma professora substituta. Quando cheguei na sala Naril estava desenhando no quadro em cima de uma carteira. Naril desenhava uma casa. Ela conversava e desenhava no quadro. Enquanto isso, Nando aguardava as instruções da professora em silêncio e sentado

na sua carteira, diferente de algumas crianças que estavam em pé e conversando com outros colegas.

Nesta sala, hoje não tive muitos dados porque fiquei mais tempo na turma B, observando o Mik, porém foi interessante ver as duas crianças, Naril e Sophia desenhando no quadro, fato que não acontece quando o professor titular está na sala, pois ele não permite que as crianças levantem ou façam qualquer coisa que não seja a tarefa solicitada.

Com a professora substituta as crianças se sentiram mais a vontade para conversar e se distrair um pouco. Hoje as crianças desta turma estão mais agitadas, talvez pelo fato de terem voltado do recreio ou pela ausência do professor titular. Mesmo em suas carteiras, Naril conversa, brinca com os lápis de cor, medem quem tem o lápis maior, levantam, vão até a mesa da outra, parecem outras crianças em sala de aula.

A professora começa explicar a tarefa de matemática, contar as pintinhas da joaninha. Naril conta junto com a professora, prestam atenção e participam da aula, mesmo participando suas falas é menor que a dos demais colegas. Foi fato interessante perceber que elas conversam mais e são mais extrovertidas e que a presença do professor as deixa mais silenciosas e com poucas atitudes e movimentos.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Turmas observadas: agrupamento 5 anos – Pré II (A, B, C)

Período das observações: 01 de agosto a 31 de agosto de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 15h às 17h

Dia 30 de agosto de 2019 (sexta-feira).

Turmas A e B – Crianças pesquisadas: Iwra (Turma A) e Mik (Turma B)

Ausente: Iwra (está doente)

Na turma B, hoje a professora passou uma atividade de pintura, uma rosa com várias folhas que possibilita a pintura com várias cores. Mik pintou rápido, terminou primeiro e começou a observar os colegas realizarem suas tarefas. Ele não se levanta, nem conversa alto, mas se diverte com as brincadeiras dos outros colegas e com as palavras que eles falam; apelidos, críticas ao desenho do outro, quando um levanta e cutuca o outro. Sozinho em sua carteira ele conversa sozinho, faz barulho como se estivesse imitando o barulho de algum animal. O interessante é que ele, apesar de não se levantar nem falar alto, se diverte junto com os colegas, interage nas brincadeiras à sua maneira.

Turma C - Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando

Criança ausente: Estel Karajá

Hoje o professor titular não compareceu à aula, está passando mal. A professora da turma A juntou essa turma com a sua. A sala está superlotada com 25 crianças de cinco anos. A professora deu uma atividade de pintura que trata da amizade, do amor, do respeito, carinho e cuidado uns com os outros.

Nando pinta com capricho, disse que seu pai o ensinou a pintar devagar para ficar bem bonito. Ele conta que passou de avião com o pai, me mostra umas tartarugas na parede e diz que seu pai comprou uma para comer. Ele mora apenas com o pai, sua mãe o abandonou quando era pequeno e seu pai resolveu morar na cidade por causa dos estudos dele. Ele conhece a mãe, mas tem pouco contato com ela.

As demais crianças também ficam atentas ao seu desenho, pintam com os colegas, observam a pintura dos outros e capricham na sua. A professora fez grupos de cinco crianças. Cada grupo conversa entre si, levanta para pegar lápis de cor na mesa da professora, no geral, as crianças bastante, se divertem com a atividade. Pintar para elas é uma atividade prazerosa.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

MÊS DE SETEMBRO

**OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana**

Período das observações: 09 a 30 de setembro de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 09h as 11:30h

Dia 09 de setembro de 2019 (segunda-feira).

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

A pesquisa de campo passa para um novo formato. As observações sobre o brincar das crianças pesquisadas acontecem agora num contexto extra escolar, na casa delas, na cidade e na aldeia. Pedi permissão para as famílias para ficar um período em suas residências para observar as brincadeiras dessas crianças, os pais permitiram minha presença, de início com um pouco de desconfiança por pensarem que eu seria uma pessoa que fiscalizaria a maneira como seus filhos são tratados ou como vivem cotidianamente, porém, depois de explicar bastante e de minhas próprias ações confirmarem isso, foi um período tranquilo e prazeroso no qual fiz boas amizades tanto com indígenas que moram na cidade quanto com aqueles que moram na aldeia. Neste primeiro dia de pesquisa fora da escola foi mais para compartilhar, novamente, com os pais as intenções da pesquisa e da pesquisadora nesta fase do trabalho. Foi um momento mais de conversa informal do que de olhar a criança indígena como sujeito desta pesquisa.

A partir de agora, também, não faço distinção entre crianças das turmas A, B e C irei me referir a todas pelo nome. Faço isso porque entendo que a lógica agora não é a separação por turmas, mas o convívio familiar, as diversas maneiras que elas utilizam para brincar em casa, na rua, na aldeia e sua interação sejam com outras crianças ou com adultos.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 09 a 30 de setembro de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 09h as 11:30h

Dia 10 de setembro de 2019 (terça-feira).

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mike e Iwra

Até o final de agosto, Estel morava na aldeia, mas passou a morar na cidade juntamente com sua irmã na casa de pessoas não indígenas conhecidas da família. Essa mudança ocorreu por causa do processo de escolarização que estava sendo prejudicado devido ao longo período sem frequentar as aulas por falta de dinheiro para o combustível. A família de Estel, preocupada com o desenvolvimento escolar de suas filhas permitiram que elas morassem na cidade durante a semana e, aos finais semana, voltam para aldeia com seus pais. Demorei bastante tempo para localizar a casa da Estela por falta de contato com seus pais, pois os números de telefones disponíveis na escola não completavam a chamada.

Fui para a casa do Nando. Ao chegar percebi que ele estava, sozinho, trancado em casa. Perguntei pelo seu pai, ele disse: - *saiu rapidinho, ele volta agorinha!* Nando mora apenas com o pai (indígena), na cidade, nunca morou na aldeia. Sua mãe (não indígena) o abandonou quando era bebê, a referência materna que ele tem é da irmã que visita o pai, cerca, duas vezes por mês. Assim, esperei cerca de 40 minutos, mas não apareceu nenhum adulto, decidi ir para a casa da Naril.

Quando cheguei na casa de Naril ela não estava, brincava com a filha da vizinha, Gabriela. Ao me ver, ela voltou para sua casa e conversamos um pouco sobre sua vida. Ela me disse que gosta de brincar na casa da vizinha, que brinca de boneca, de casinha (brincar de casinha

é imitar a vivência dos adultos, faz comida, lava a louça, cuida dos ‘filhos’, limpa a casa). Neste dia Naril não brincou muito em sua casa, voltou para a casa da vizinha e, como não tenho autorização para gravar neste espaço, por hoje, encerrei a pesquisa na casa de Naril. Fui para a casa do Mik. Quando cheguei ele estava sentado numa cadeira de fio, ao lado de sua irmã, com um caderno de desenho e alguns lápis de cor. Ele brincava de desenhar. Desenhou uma árvore e a pintou toda de verde. Ele estava muito acanhado com minha presença, não quis comentar seu desenho, apenas dava um tímido sorrisinho quando eu fazia alguma pergunta. A fim de não constrangê-lo preferir ter cautela nas perguntas e, até mesmo com minha presença, conversei um pouco com seus pais sobre assuntos corriqueiros da vida no intuito de deixar o Mik mais a vontade comigo, mas não obtive sucesso. Ele continuou sentado, tampou o rosto com o caderno e sempre me dava aquele sorriso pequeno. Foi um momento interessante, pois pude conhecê-lo fora da escola, com sua irmã, com seus pais. Já Iwra está doente e viajando a tratamento, por isso não fui à sua casa, na aldeia.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 09 a 30 de setembro de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 09h as 11:30h

Dia 11 de setembro de 2019 (quarta-feira).

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mike e Iwra

Ao chegar na casa do Nando percebi que, mais uma vez, ele estava sozinho e trancado em casa. Conversei com ele pelo lado de fora do portão, ele me disse que seu pai tinha acabado de sair, mas que voltaria logo. Esperei alguns minutos e sua irmã apareceu perguntando se eu era a diretora da escola onde Nando estudava porque seu pai disse que a diretora (no caso, eu) iria em sua casa para tratar do comportamento do Nando. Me apresentei à ela, disse que não sou a diretora, mas uma pesquisadora, falei do objetivo da pesquisa e da minha presença na casa de seu pai. Ela respirou, aliviada, porque acreditava que seu irmão estava tendo mau comportamento na escola. Pensei ter me feito entendida na explicação quanto ao meu intento, mas, ao contrário disso, ela disse que entendeu tudo o que eu disse e que fica feliz em saber que a coordenadora da escola (eu) se preocupa com o Nando a ponto de ir à sua casa para acompanhar seu desenvolvimento escolar. Recomecei a explicação sobre o motivo da minha presença, que não sou coordenadora e sim pesquisadora...finalmente, me fiz ser clara. Durante a nossa conversa, ela (a irmã) me contou que seu pai sabe criar o Nando, que ele nunca foi na aldeia e disse: - *ele é cristão, nós dois nunca moramos na aldeia*. Falou sobre a mãe de Nando que o deixou com o pai e, nesse momento, Nando queria me contar algo e me chamou: - *tia!* Sua irmã logo disse: - *cala a boca, eu estou conversando*. Ele silenciou e ela continuou relatando como é a vida do Nando. Ao final, quando eu estava indo

embora, o Nando me convidou para assistir o filme do homem aranha com ele, em outro dia porque hoje ele estava assistindo outro desenho. Fui embora com uma sensação estranha por compreender o pensamento arcaico de uma moça indígena a respeito do seu povo, não são cristãos. Outra impressão que tive é que a criança não pode falar enquanto os adultos falam, devem apenas ouvir sem emitir sua opinião a respeito dos assuntos da sua família. E, também, o estar só nas manhãs, vendo televisão sem a presença de outra pessoa, nem adulto nem criança. A distração para passar o tempo até chegar o momento de ir para a escola é a tv.

Mik e Naril não estavam em casa. Aqui continuo sem o contato dos pais da Estel. Iwra continua doente.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 09 a 30 de setembro de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 09h as 11:30h

Dias 12 e 13 de setembro de 2019 (quinta e sexta-feiras).

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

Os dias 12 e 13 de setembro eu utilizei para organizar a escrita dos relatórios da pesquisa de campo, sintetizar as ideias, programar os próximos dias e analisar as categorias da pesquisa.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 09 a 30 de setembro de 2019

Local de observação: Escola Municipal Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 09h as 11:30h

Dia 14 de setembro de 2019 (sábado).

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

No dia 14 de setembro um grave acidente de carro. Capotei três vezes na estrada. No momento do acidente estava com minha filha e uma amiga. Apesar da gravidade do acidente, com perda total do veículo não sofremos ferimentos físicos graves, apenas psicológicos.

Após esse episódio fiquei em estado de choque, abatida emocionalmente por alguns dias e sem condições de prosseguir com a pesquisa de campo, que foi interrompida por 10 dias, entre os dias 14 a 23 de setembro.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 09 a 30 de setembro de 2019

Local de observação: residência das crianças pesquisadas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 09h as 11:30h

Dia 24 de setembro de 2019 (terça-feira).

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

Este é o meu primeiro dia de pesquisa depois do acidente. Comecei pela casa do Mik. Conteí a seus pais o acontecido para justificar minha ausência nos últimos dias. Ao chegar, encontrei Mik assistindo televisão no canal que mostra animais selvagens como leão, onça e, também, girafas, zebras, veados, ele olhava atentamente para a maneira como esses animais se alimentavam uns dos outros. Ao me ver chegar na casa de Mik, um amiguinho dele, Valdivan (não indígena) vai até lá para saber quem sou eu e o que fazia. Aproveitei sua presença para conversar sobre o que gostavam de brincar juntos, ele disse que gosta de andar de bicicleta com o Mik e brincar de pegar caju no pé da vizinha. A irmã de Mik, Tuan, acrescenta que ele gosta de brincar, também, de carrinho. Mik, de início, fica com vergonha de conversar comigo, mas, depois de ver seu amigo e sua irmã contando do que gostam de brincar, ele se sente a vontade para falar também. A família de Mik mora na cidade, mas passa os finais de semana na aldeia. Tuan, irmã de Mik, diz que gosta mais de brincar na aldeia do que na cidade porque na aldeia tem suas amigas que brincam de boneca. Mik diz que gosta mais da cidade do que da aldeia porque na cidade ele anda de bicicleta e joga futebol, e na aldeia não tem bola. Devido a minha ausência nos últimos dias, percebi que Mik estava bastante acanhado com minha presença e preferir não prolongar minha estadia

em sua residência a fim de não incomodar e tornar minha participação na sua vida extra escolar um momento de constrangimento e exaustão.

Em seguida, fui para a casa da Naril, ela mora em um bairro próximo ao de Mik. Ao chegar encontrei a Naril na casa da vizinha brincando com a amiga Gabriela. Logo as duas vieram me encontrar e contar do que estavam brincando: de casinha. Mas, elas gostam de brincar, também, de fazer slime. A vizinha me disse que as duas ficam horas fazendo slime, gastam o detergente, cola...elas sorriam e amassavam a produto com as mãos sujas de uma meleca de cor vermelha. Eu conversava com Naril e Gabriela (filha da vizinha, não indígena) quando a irmãzinha caçula de Naril saiu da casa e foi ao nosso encontro. Logo Naril diz: - *vai para dentro. – porque?*, eu pergunto. - *porque minha mãe vai brigar se ela ficar aqui fora.* Com a resistência da irmã ela a pega no colo e coloca dentro de casa. A mãe diz: - *deixa ela brincar também. – não. Não pode! Ela tem que ficar dentro de casa.* Com esse fato tive duas impressões: uma é a de que Naril cuida da irmã como se fosse sua mãe e se preocupa com ela; a outra é que ela não gosta de brincar com a irmã, apenas com a amiga. Porque, em seguida, ela pega na mão da coleguinha e vai para casa dela continuar a brincar lá. Percebi que o clima entre os pais de Naril não estava muito agradável, pareciam ter discutido minutos antes da minha chegada, encerrei a observação deste dia e fui para a casa do Nando. Cheguei lá, ele sozinho, trancado e, mais uma vez, conversamos pelo portão. Perguntei pelo seu pai, ele disse que tinha saído para o supermercado. Fiquei conversando sobre o que ele estava fazendo, do que estava brincando, ele disse que estava sentado no sofá assistindo televisão. Começamos um rápido diálogo:

- *O que você está vendo na televisão?*

- *Desenho.*

- *Qual desenho?*

- *Do homem aranha.*

- *De novo?*

- *É.*

- *Você gosta do homem aranha né?*

Ele balança a cabeça afirmando que sim e faz o gesto com as mãos imitando o homem aranha soltando teia.

- *Você estava brincando?*

- *Não.*

- *Só assistindo televisão?*

Balança a cabeça dizendo que sim.

- *Você queria ser o homem aranha?*
- *Sim.*
- *Porque?*
- *Para mim andar em cima. É porque eu tinha que ter a teia aqui em mim (e mostra o braço, local da teia).*
- *Você quer andar em cima? Porquê?*
- *Porque o homem aranha anda em cima. Eu vi vermelho e preto.*
- *O que iria fazer lá em cima?*
- *Passar. Passar como o homem aranha assim: tchu, tchu. Faz barulho imitando o homem aranha*
- *Será que lá em cima é bom para passar? Eu pergunto.*
- *Sim. Porque o homem aranha passeia lá em cima todo dia, bem na tebelizão.*
- *quando você for passar lá em cima você me chama?*
- Balança a cabeça afirmando que sim.
- *você me me leva? Como você vai me levar?*
- *É só nós ligar para o homem aranha ai ele vai levar nós*
- *você tem o telefone do homem aranha?*
- *tem não.*
- *onde vamos conseguir o telefone do homem aranha?*
- *É só nós comprar um celular e depois liga para ele. É porque nós tem que ligar para o homem aranha preto.*
- *É? Então vamos ligar para o homem aranha preto. Você descobre o telefone do homem aranha preto e vamos ligar para ele. E não esquece de me chamar para ir com você.*
- *mas eu não tenho tênis. Ele diz insatisfeito.*
- *não tem o quê? Tênis?*
- *É porque eu não tenho a teia em mim. (fala levemente irritado).*
- *Ah sim. A teia. E como a gente vai conseguir essa teia?*
- *é só falar com o homem aranha: homem aranha vem aqui na minha casa.*
- *E ele vem? Será que ele vai da a teia para gente?*
- *Ele não sabe onde é minha casa. Minha casa é bem aqui.*
- *Sua casa é bem aqui e ele não sabe? Vamos ter que contar para ele.*
- *o nome dele é pigue pat. Ele que é o homem aranha, pigue pat. Ele tem fantasia. Fantasia. Então ele que é o homem aranha.*
- *então esta combinado. Vamos ligar para ele.*

- *Depois que você for o homem aranha você vai para escola como?* eu pergunto.
- *Eu não sei. É só eu me transformar.*
- *Transformar em quê?*
- *Em homem aranha.* Ele responde.
- *Mas você já vai conseguir se transformar né?*
- *Não.*
- *Porquê?*
- *Porque não. Porque não tem como. Porque eu não tenho nem a força do tamanho do homem aranha.*
- *Não tem a força dele não?? Mas logo você vai ter a força dele.*
- *Mas eu não vou ter teia. Ele que tem teia, então, ele que vai levar nós.* (diz com uma voz firme)
- *Ele vai te dar a teia!*
- *Não. Ele vai nos levar.*
- *Será eu ele aguenta nós dois?* Eu pergunto.
- *Ele gosta é de mim.*
- *Ele só gosta de você?*
- *Ele vai aguentar só eu.*
- *Então eu vou ficar né?*
- *Então, ele leva você e eu fico aqui em baixo.*
- *Ele me leva e deixa você? Você vai gostar de ficar aqui?*
- *Sim.*
- *Mas você não queria passear lá em cima?*
- *Tinha ter dois homem aranha para levar. Mas eu vi dois na minha tebelizão.*
- *Então um busca você e o outro me busca você.* Eu digo para ele.
- *Porque tem um vermelho e um preto.* Ele diz.
- *Você prefere qual?*
- *O preto.*
- *Então o vermelho vem me buscar.*
- *E o preto vai vim me buscar.*
- *Ai eu vou para escola voando com o homem aranha.*
- *E eu vou embora com meu homem aranha preto.*
- *Nós dois vamos voar com o homem aranha*
- *É. Eu vou embora com ele.*

- *Então, eu vou te encontrar lá na escola. Quando o homem aranha chegar lá nós já vamos está na escola.*

- *Mas ele não vai chegar não. Diz Luiz Fernando.*

- *Porque?*

- *porque não.*

- *ele não tem teia? Então...*

- *Mas tem que ter o celular para ligar para ele.*

- *Eu tenho o celular. Olha aqui o celular. E mostro meu aparelho de celular para ele.*

- *Então porque não liga para ele?*

- *Eu vou ligar, só falta o número dele.*

- *É...8 e 7...*

- *Então eu vou ligar para ele. - Tchau.*

E assim encerrei a pesquisa de campo neste dia.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 09 a 30 de setembro de 2019

Local de observação: residência das crianças pesquisadas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 09h as 11:30h

Dia 25 de setembro de 2019 (quarta-feira)

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

Criança observada no dia: Iwraru Karajá

A pesquisa de campo, hoje, aconteceu na Aldeia Wataú, local onde mora a criança Iwra Karajá. Sua mãe relatou que ele está doente e por isso não esteve frequentando a escola nos últimos dias. Quando cheguei à casa de Iwra ele não estava, foi para a casa da avó paterna que fica a 3 km de distância da sua residência, na Aldeia Santa Isabel do Morro. Seu avô paterno (labí, na língua Iny) me levou até ele de carro pela Ilha do Bananal, foi um trajeto rápido e divertido. No caminho, suas duas netas conversaram bastante comigo, me fizeram muitas perguntas, onde eu morava? O que eu fazia? Se eu queria conhecer a festa de Aruanã? Tiramos fotos, rimos bastante. Ao chegar em Santa Isabel avistei o Iwra de longe, ele estava correndo com outras crianças, parecia brincar de futebol. Quando viu o carro do seu avô, ficou tão feliz, saiu correndo para dentro da casa para pegar suas roupas, queria abraçar o labí. Olhou para mim, me deu um sorriso largo, estava contente. Ele estava visivelmente alegre, de repente começou a bater e chutar o avô, brigou com ele. Eu perguntei o que estava acontecendo, uma moça ao meu lado disse que ele estava bravo com o labí porque ele disse que tinha um presente no carro, mas não era verdade.

Voltamos para sua aldeia, ele conversou pouco no carro, estava chateado por causa da promessa não cumprida do avô, um brinquedo. Quando chegou em casa contou para sua mãe que e ficou desapontado com seu avô, sentou numa cadeira e fez cara de bravo. Conversei um pouco com algumas pessoas da família sobre várias coisas, comida, festas, pesca, estudos, o que criou uma proximidade maior com eles e tornou agradável os momentos de captação dos dados da pesquisa. Fiquei pouco tempo com eles, pois tive que aproveitar uma carona da canoa de volta para a cidade. O que mais chamou a atenção foi a quantidade de pessoas que residem na mesma casa. O avô e avó com suas três filhas, cada filha com seus esposos e filhos adultos, adolescentes, crianças e bebê. Iwra convive com vários adultos e apenas com uma criança para brincar, sua prima da mesma faixa etária.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 09 a 30 de setembro de 2019

Local de observação: residência das crianças pesquisadas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 09h as 11:30h

Dias 26 e 27 de setembro (quinta e sexta)

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril Karajá, Nando, Mik e Iwra

Nos dias 26 e 27 de setembro o trabalho de campo foi realizado para organizar as ideias, atualizar os relatórios e planejar a próxima semana de estudos.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 09 a 30 de setembro de 2019

Local de observação: Escola Mun. Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 30 de setembro (segunda-feira) – Roda de conversa

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

A pesquisa de campo deste dia aconteceu na escola da cidade. Juntei todas as crianças sujeitos da pesquisa e algumas não indígenas numa mesma sala e, em círculo, sentados no chão, começamos a conversar sobre brincadeiras. Perguntei qual a brincadeira preferida de cada criança. Uma a uma respondeu do que gosta de brincar quando não estão na escola. As respostas foram as mais diversas possíveis: pega-pega, super herói, boneca, esconde-esconde, carrinho. O que me chamou a atenção nesta conversa foi quando um menino disse que gosta de brincar e boneca e as outras crianças começaram a sorrir dele, com deboche. Perguntei porque estavam sorrindo, me disseram que menino não pode brincar de boneca... – porque? Eu perguntei. A resposta foi unânime somente menina brinca de bonecas, meninos não. Perguntei o que acontece quando um menino brinca com boneca. – *ele vira mulher*. Aqui percebi o quanto os estereótipos e preconceitos são fortes em torno das crianças. Essas concepções foram passadas por adultos que fazem separação entre brincadeiras de meninos e meninas. E as crianças acabam por reproduzir essas ideias.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 01 a 10 de outubro de 2019

Local de observação: Escola Mun. Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 01 de outubro (quarta-feira) - DESENHO

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

Crianças observadas no dia: Iwra, Naril, Estel, Nando

Ausente: Mike

A atividade de hoje aconteceu na escola da cidade com as turmas A, B e C. Depois de conversar com as crianças sobre a imaginação, pedi que fizessem um desenho sobre o que gostariam de ser.

- Se não fosse criança, o que você gostaria de ser?

Todas as crianças presentes fizeram o desenho. As respostas foram as mais diversas possíveis: lagartixa porque sobe na parede; médico para cuidar das pessoas; príncipe porque casa com a princesa; sereia Iara porque é bonita; princesa porque tudo dela é bonito; sereia porque ela salva os peixes da mulher malvada; pintora porque gosta de pintar e ensinar quem não sabe a pintar também; princesa porque ela tem uma varinha e pode transformar todos em sapo; flor porque ela é rosa e eu gosto de rosa e também porque ela é bonita; ovelha porque ela come e anda; motoqueiro porque faz manobra; peppa pig porque ela tem brinquedos e uma casinha; Iwra disse que ser um dragão porque gosta de dragão e gosta de fogo; Nando disse, através de seu desenho, que queria concertar carro; Naril quer ser bombeiro para salvar as pessoas; Estel quer ser um avião para levar as pessoas para outro lugar; Mik quer ser uma árvore, um pé de caju, porque ele gosta de caju.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 01 a 10 de outubro de 2019

Local de observação: Escola Mun. Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 02 de outubro (terça-feira) - DESENHO

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

Crianças observadas no dia: Mik, Naril, Estel, Nando.

Ausente: Iwra

A atividade de hoje aconteceu na escola da cidade com as turmas A, B e C. Depois de conversar com as crianças sobre as brincadeiras que eles mais gostam, pedi que fizessem um desenho para representar essa brincadeira.

- *Qual a sua brincadeira favorita?*

Cada um fez seu desenho entusiasmado contando para o colega porque gostava dessa brincadeira. Cada criança com seu gosto: brincar de boneca, andar de bicicleta, brincar com carrinho de controle remoto, brincar com o pai de carrinho, brincar na piscina, brincar de roda, brincar de super-herói, brincar de esconde-esconde, brincar de boneca.

O Iwra não compareceu neste dia. Mik desenhou, mas não quis dizer qual sua brincadeira favorita. Então, temos o desenho sem compreender qual a brincadeira preferida dele. Estel disse, através do desenho, que gosta de brincar de carrinho de bebê, como se fosse uma mãe conduzindo seu filho. Naril gosta de brincar de pega-pega, gosta de correr com as colegas. Nando disse que gosta de brincar de super-herói.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 01 a 10 de outubro de 2019

Local de observação: Escola Mun. Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 03 de outubro (quinta-feira) – RODA DE CONVERSA

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

Crianças observadas: Iwra, Naril, Estel, Nando, Mik

A pesquisa de campo hoje foi realizada na escola urbana com as turmas A, B e C juntas. Fizemos uma grande roda, sentamos no chão e começamos a conversar sobre brincadeiras.

– *Quem gosta de ter amigos?*

Quem gosta de brincar sozinho, quem prefere brincar com os colegas. Qual brincadeira mais gosta? Esta roda de conversa foi gravada e as análises deste evento foram feitas a partir da observação das filmagens porque durante a conversa com as crianças eu estava concentrada e não realizei análises nesse momento.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 01 a 10 de outubro de 2019

Local de observação: Escola Mun. Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 04 de outubro (sexta-feira) – Roda de conversa

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

Crianças observadas: todas presentes.

A pesquisa de campo hoje foi realizada na escola urbana com os sujeitos da pesquisa e outras crianças escolhidas aleatoriamente para participar da conversa. Fizemos uma grande roda, sentamos no chão e começamos a conversar sobre a imaginação. Perguntei: Se não fosse uma criança, o que gostaria de ser? Cada criança deu uma resposta para essa pergunta, da mesma maneira que quando solicitadas a fazer o desenho para responder a esta pergunta: princesa, médico, árvore, homem aranha, etc.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 01 a 10 de outubro de 2019

Local de observação: residência das crianças

Horário: 9h às 11:30h

Dia 07 de outubro de 2019 (segunda-feira)

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

Criança observada no dia: Estel

Hoje foi dia de ir à casa da Estela na aldeia. Quando cheguei ela tinha acordado à pouco. Ainda meio sonolenta, fez questão de me apresentar seu irmão, um bebê de 02 meses de idade que dormia na rede no meio da casa. Durante o momento em que estive na casa de Estela, ela não brincou com seus amigos, apenas cuidou do seu irmão. Colocou a criança no colo, embalava como se fosse a mãe dela. Quando o bebê chorava ela sacudia, levantava, cuidava com todo carinho e confiança do irmão. Enquanto isso, sua mãe, seu outro irmão de 3 anos e a irmã mais velha, de 10 anos estavam pescando em frente da sua casa. Era um dia sem sol, tempo fresco, céu nublado. Fui até a beira do rio para cumprimentar a mãe de Estel, quando o outro irmão da criança pesquisada me viu começou a chorar e correr para perto da mãe. Quanto mais eu me aproximava mais ele tentava se afastar, chorando alto, desesperado. Esse fato me chamou a atenção porque a criança, mesmo com 3 anos de idade, percebeu que eu não faço parte da aldeia, da família, dos costumes porque, segundo sua mãe, ele não chora quando vê outras pessoas, apenas minha presença o incomodou.

Retornei para casa e encontrei Estel cuidando do irmãozinho novamente. Sua bisavó ficou curiosa com minha presença e começou a me fazer perguntas sobre quem eu sou, o que

estava fazendo na casa dela, se Estel se comportava bem na escola. Depois de me apresentar, ela disse que ficou bastante feliz em me ver em sua casa, conversamos um pouco mais, em português, e continuei a observar os movimentos da Estel.

De repente seu irmão, o bebê, começa a chorar alto e não para. Estel correu na casa ao lado pegou uma mamadeira, foi até uma torneira que fica em frente da casa, lavou o objeto e começou a preparar o leite para seu irmão. Tentou ascender o fogo, mas como o isqueiro estava com pouco gás ela teve dificuldades. Perguntei se eu poderia ajuda-la, ela deixou, ascendi a chama do fogão e de repente todos da casa começaram a sorrir e a conversar na língua Iny. Eu não entendi nada...perguntei do que estavam sorrindo e a irmã de Estel, que voltou do rio toda molhada, me disse que elas ficaram impressionadas com a rapidez que ascendi o fogo. Isso, geralmente, é trabalhoso para elas. Em seguida, ela continuou a preparar a mamadeira. Colocou um copo de alumínio com um pouco de água no fogo e sempre colocava o dedo dentro do copo para medir a temperatura da água, no ponto que ela queria, misturou leite em pó, despejou dentro da mamadeira e serviu para o bebê. A irmã pegou uma toalha de banho colocou sobre seus peitos e segurou o bebê para alimentá-lo. A criança aclamou e dormiu.

Estel se distraiu do seu irmãozinho apenas para cuidar das suas bonecas que estavam no chão, do lado de fora da casa e haviam sido molhadas pela chuva. Pegou as bonecas e voltou a cuidar do irmão, sacudindo a rede.

E aqui encerrei as observações na casa da Estela.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 01 a 10 de outubro de 2019

Local de observação: residência das crianças – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 09h as 11:30h

Dia 08 de outubro de 2019 (terça-feira)

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

Criança observada no dia: Iwra Karajá

Hoje fui para casa do Iwra na Aldeia Wataú. Foi um dia de travessia muito difícil. A equipe da Marinha do Brasil está fazendo fiscalização nas embarcações do rio Araguaia para conferir documentação e colete salva vidas. Poucos indígenas possuem habilitação, arrais, para conduzir seus barcos e a maioria não têm coletes. Fiquei bastante tempo na margem do rio procurando uma carona para atravessar para a aldeia. Antes de chegar à aldeia a mãe de Iwra me ligou e disse que ele estava na aldeia vizinha, JK.

Ao chegar na aldeia JK percebi um movimento diferente na escola. Muitas crianças brincavam no pátio. Por ser semana do dia da criança, o cacique, vô de Iwra levou pula-pula, brinquedos infláveis, piscina de bolinhas. Muitas crianças das aldeias vizinhas foram para brincar e, devido à demora na travessia, quando cheguei o sol estava muito quente e muitas crianças já estavam indo embora para suas casas, porém, percebi que elas se divertiam bastante, sorriam, pulavam, conversavam umas com as outras de maneira satisfatória.

A prima de Iwra que o acompanhava nessas brincadeiras queria ficar mais um pouco, mas ele não quis. Preferiu voltar para sua aldeia. Chamou a prima para ir com ele, como ela não o atendeu, ele foi. Começou a andar numa rua da aldeia, sozinho, em direção à sua casa. Olhava para traz nos avistava e seguia adiante. Até que chegou em sua casa.

Ao chegar em casa, ele entrou para o quarto e não quis sair de lá. Sua avó o chamou para fora, para o quintal onde estavam todos, mas ele não quis. Só saiu do quarto quando sua avó disse que tinha um presente para ele. Deu uma mochila com desenho do super-homem. Ele

gostou muito. Agradeceu a avó e ficou bastante contente com a mochila nova, tanto que no mesmo dia foi para escola com ela. Precisei encerrar a pesquisa deste dia aqui por causa da carona de canoa para a cidade.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 01 a 10 de outubro de 2019

Local de observação: residência das crianças

Horário: 09h as 11:30h

Dia 09 de outubro de 2019 (quarta-feira)

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mike e Iwra

Criança observada no dia: Iwra Karajá

Hoje foi um dia diferente na rotina da aldeia. Por ser a semana do dia das crianças, a escola indígena organizou um evento com dinâmicas, campeonatos, natação e outras atividades lúdicas e esportivas para os estudantes e comunidade. Quando cheguei à aldeia eles estavam na praia que se formou com a seca do rio Araguaia em frente às aldeias, próximo da escola.

De longe, percebi que eles sorriam bastante. Davam gargalhadas. Ao me aproximar entendi o motivo: eles estavam sentados na areia, em círculo, e o líder indicava duas pessoas para o centro da roda, as duas deveriam se abraçar e jogar o colega no chão, uma espécie de medir a força da pessoa, venceria a prova quem derrubasse o outro por duas vezes. Cada queda era motivo de risos entre eles. O líder tinha o cuidado de chamar duas pessoas da mesma faixa etária. Iwra não participou da brincadeira porque não tinha menino da mesma idade. Ele observou atento o movimento dos participantes, sorria a cada queda. Iwra logo se desinteressou da atividade e foi para o rio brincar com outras crianças de fazer estrada com água na parte rasa do rio. Quando percebeu que eu o filmava, ele sorriu e foi para distante de mim, em direção à parte funda do rio.

Quando terminou a atividade de medir força, começaram a desfilar, fizeram uma grande passarela desenhada na areia e a professora chamava por nome e anunciava o modelo que desfilaria naquele momento. Primeiro foram as meninas e depois os meninos. Cada um fazia

uma pose diferente no final da passarela e isso era motivo de risos entre eles. O que me chamou a atenção aqui foi o fato de brincarem adultos e crianças juntos. Todos na mesma sintonia, sem hierarquia. Outro fato curioso que achei interessante foi bulling sofrido por alguns indígenas no momento do desfile. Ao desfilar, a plateia começa a chamar a pessoa por apelidos maldosos, sei que eram porque falavam os apelidos em português. E também atribuíam nota zero para essa pessoa. Gritavam juntas: - *zero, zero, zero*; ou quando gostavam aplaudiam e gritavam: *cem, cem, cem...* mas, em ambos os casos todos sorriam, se divertiam, inclusive quem estava sendo xingado. No momento desta atividade Iwra foi para a fila, na vez dos meninos desfilar, mas quando estava chegando a sua vez de entrar na passarela ele foi para o lado da plateia e observou tudo atentamente. Não quis desfilar, mas aplaudia e se divertia juntamente com todas as outras crianças. Vez ou outra ele entrava no rio, dava um mergulho e voltava para assistir o desfile.

Quando terminou essa brincadeira começou o campeonato de natação. Todas as atividades sempre começavam pelas meninas e depois pelos meninos. Eles tinham que atravessar para a outra margem do rio e voltar para o grupo, quem chegasse primeiro venceria a prova. Iwra não participou dessa prova porque sua mãe não deixou, disse que não sabe nadar. Ele ficou bravo, chateado, chorou, queria participar com as outras crianças, mas não pode. Depois se conformou e continuou tomando banho na parte rasa do rio com outras crianças. Essa foi a última atividade lúdica do dia. A professora convidou todos para a escola, seria servido um lanche comunitário. Quando estávamos saindo do rio, um rapaz adulto correu para pegar a mãe de Iwra e jogar na água, nesse instante Iwra encheu as mãos de areia molhada e jogou no rosto do rapaz defendendo sua mãe, embora não conseguisse impedir que ela tomasse banho no rio naquele momento. Achei interessante a tentativa dele de defender a mãe.

E, assim, me despedir dos colegas da aldeia e voltei para a cidade.

Na escola - Das 13 as 15:30h

Neste dia, no período vespertino, fui para escola e realizei uma **roda de conversa**. Convidamos as crianças pesquisadas e selecionamos outras crianças de acordo com o interesse delas em participar e fomos para uma sala desocupada para conversar. **Falamos sobre profissões**. Procurei entender qual profissão cada criança pretende seguir quando crescer. Se esta profissão está ligada à função que seus pais desempenham. Porque gosta desta profissão?

Não fiz anotações escritas durante a conversa, realizei filmagens como forma de registro e posterior análise destes dados.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

**OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana**

Período das observações: 01 a 10 de outubro de 2019

Local de observação: residência das crianças – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 9h às 11:30h

Dia 10 de outubro (quinta-feira)

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

Crianças observadas: Mik, Naril e Estel

Estive na casa do Mik. Quando cheguei o encontrei ao lado de seu pai, sentado no chão, fazendo desenho de Aruanã. Sua mãe também estava sentada no chão cortando sementes para fazer artesanato, a venda dos produtos feitos por ela é uma das rendas da família. O Aruanã é uma figura cosmológica bastante forte entre os Iny Karajá, na festa para Aruanã acontece o ritual de iniciação masculina, mito de passagem para a vida adulta, eles fazem uma grande casa de palha para receber Aruanã, geralmente, alguém vestidos com palhas que não mostra o rosto. Nesta casa somente os homens podem entrar, as mulheres observam à distância. À medida que seu pai desenhava, contava sobre os modos como acontece a tradição indígena e a força de Aruanã para os indígenas. Depois disso, Mik pegou o caderno e começou a desenhar por cima do desenho do pai, tentando fazer igual. Nesse mesmo momento, a mãe ensinava Tuan, irmã de Mik, a confeccionar o artesanato com as sementes das plantas do Cerrado.

Esse foi o dia de despedida da pesquisadora e da família da criança pesquisada, trata-se do último dia na casa de Mik como pesquisa de campo.

Ao sair da casa de Mik fui para a casa da Naril, quando cheguei ela tinha acordado a pouco tempo por isso não conversou muito comigo, apenas dava um sorriso leve. Sua mãe contou que ela gosta de acordar mais tarde, e, ao ouvir minha voz se levantou, ainda meio sonolenta. Aqui também foi dia de despedida com poucas observações acerca da vivência da criança fora do ambiente escolar, mas pude perceber que a rotina dela é, basicamente, acordar em torno de 10h, brincar com a filha da vizinha e se preparar para ir à escola. Ela é aluna assídua. Sua mãe disse que raramente vão à aldeia, somente quando tem festa, diferente da família de Mik que está na aldeia todos os finais de semana.

Depois fui encontrar com Estel. Sua mãe me informou que, agora, ela está ficando na cidade durante a semana com uma família não indígena, isso para facilitar a ida da criança para a escola porque o trânsito aldeia-cidade não é barato devido, entre outras, pelo alto preço do combustível. Assim, a família decidiu deixar seus três filhos com essa família para não tirá-los da escola da cidade. O que percebi enquanto estive na aldeia, é que as crianças indígenas que estudam na cidade adquirem uma posição de status para a comunidade. Eles vêm a escolarização dos não indígenas como melhor, em algum sentido, do que a da escola indígena. O pai de Estel me disse que ficou emocionado quando ouviu a filha dizer uma frase inteira em português, que sentiu uma emoção muito grande e constatou que vale a pena manter a filha na escola urbana. Por me comunicar com Estel sempre em português, não fiquei surpresa quando a ouvi falar, porém, para os pais a realidade é diferente, a criança sempre fala na língua Iny.

Então, ao chegar na casa em que Estel fica durante a semana, percebi que ela estava satisfeita, com sorriso no rosto. Ela ajuda a dona da casa a dar água e comida para as galinhas. Lidar com os animais deixa Estel feliz, ela fez essa atividade com entusiasmo. Ao me ver, sorriu, me abraçou, me chamou para ver as galinhas. Estava se sentindo em casa mesmo. Ela brinca sozinha, finge ser professora, pega os cadernos e lápis, escreve no quadro que tem na área da casa, conversa sozinha, não tem outras crianças para brincar e a senhora que cuida dela não a deixa ir para casa de vizinhos.

Aqui encerro a pesquisa de campo fora da escola com as crianças indígenas sujeitos desta pesquisa.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás
Escola de Formação de Professores
Doutorado em Educação

Orientanda: Suelene Maria dos Santos

Orientador: Romilson Martins Siqueira

OBSERVAÇÕES PARA RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA:
ALTERIDADES INVISIBILIZADAS: Culturas infantis Iny Karajá na escola urbana

Período das observações: 01 a 10 de outubro de 2019

Local de observação: Escola Mun. Dona Elza Mendes de Freitas – São Félix do Araguaia/MT

Horário: 13h às 15:30h

Dia 11 de outubro (sexta-feira) - DESENHO

Crianças sujeitos da pesquisa: Estel, Naril, Nando, Mik e Iwra

A escola teve uma semana diferenciada, com atividades lúdicas e recreativas em virtude da semana da criança motivo pelo qual não conclui a atividade de desenho até o dia 10 de outubro, conforme previsto. Conversei com os professores que faria esta atividade assim que possível, porém, devido à complicações no meu estado de saúde em virtude do acidente sofrido, fui hospitalizada e não pude acompanhar a realização deste desenho feito pelas crianças, deixei o material preparado e organizado e expliquei qual seria a temática a ser desenhada: se a criança tem amigos e quem considera seu melhor amigo? Esta atividade foi realizada no dia 16 de outubro.

Assim, encerro a pesquisa de campo no ambiente escolar.

FOTOGRAFIAS











ANEXOS
ANEXO A
AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professor (a) você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título *Alteridades invisibilizadas: culturas infantis inỹ karajá na escola urbana*. Meu nome é Suelene Maria dos Santos, sou professora, doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do professor doutor Romilson Martins Siqueira. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável 62 985154010, (ligações a cobrar, se necessárias) ou através do e-mail suellene_@hotmail.com. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: 8:00 as 12:00 e 13:00 as 17:00 de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadora: Suelene Maria dos Santos

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa parte da minha experiência como professora da rede pública de educação nesta escola onde o contato com crianças indígenas é constante e do meu desconhecimento acerca da cultura da infância indígena. Durante minha atuação docente causou-me inquietação a maneira como as crianças indígenas se comportavam, apresentando uma aparente timidez frente aos estudantes não indígenas. Assim, adotei postura reflexiva acerca do processo de constituição entre crianças indígenas e crianças não indígenas. Ou seja, como acontece a interação durante as brincadeiras entre as crianças indígenas e as crianças não indígenas.

Tem por objetivo apreender, na cultura da infância indígena, os elementos constitutivos da alteridade da criança indígena.

O procedimento de coleta de dados consistirá na observação do seu trabalho durante as brincadeiras das crianças. Pretendo observar, através das brincadeiras e para além das brincadeiras, como a criança indígena brinca na escola da cidade; Se há ou não sua mediação nas brincadeiras com as crianças indígenas. Na tentativa de compreender o que essas brincadeiras revelam. A roda de conversa é interessante para incitar o aprender com o outro e a partir do outro. Para tanto, os *instrumentos de coleta* serão através de filmagens, desenhos e fotografias na escola, durante o período de aula da criança.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo, podendo ocorrer em decorrência dos seus procedimentos. Porém, você poderá se sentir constrangido no momento da pesquisa ou querer desistir da mesma. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se ele sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Ou, até mesmo, desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Para evitar e/ou reduzir os riscos durante a participação, a pesquisadora adotará uma postura ética, comprometida com o bem estar físico, social e cultural, coerente com a realidade tanto escolar quanto das crianças indígenas.

Benefícios: Em cumprimento ao Artigo 10, da Resolução 510 de 2016, a pesquisadora esclarece que, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, você terá como benefício a oportunidade de contribuir com o arcabouço teórico acerca da cultura da infância indígena.

Afim de divulgar os resultados da pesquisa, a pesquisadora se compromete a cumprir o que preconiza a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV, que trata “empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada”. Para tanto, ao final do trabalho, a pesquisadora fará uma palestra a fim de divulgar os resultados da pesquisa para a população que foi pesquisada, além de disponibilizar uma versão impressa da tese àqueles que tiverem interesse no produto final deste trabalho de pesquisa.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a observação a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou algum prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração do Pesquisador

A pesquisadora responsável por este estudo declara: que cumprirá com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a Suelene Maria dos Santos sobre minha autorização para participar como voluntário (a) do estudo ‘Ser criança indígena na contemporaneidade: Um estudo sobre a construção da alteridade a partir da cultura da infância’. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo em participar voluntariamente deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

São Félix do Araguaia/MT, _____/_____/2019.

Assinatura do professor (a)

Assinatura do pesquisador

ANEXO B

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título *Alteridades invisibilizadas: culturas infantis inỹ karajá na escola urbana*. Meu nome é Suelene Maria dos Santos, sou professora, doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do professor doutor Romilson Martins Siqueira. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável 62 985154010, (ligações a cobrar, se necessárias) ou através do e-mail suellene_@hotmail.com. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: 8:00 as 12:00 e 13:00 as 17:00 de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadora: Suelene Maria dos Santos

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa parte da minha experiência como professora da rede pública de educação nesta escola onde o contato com crianças indígenas é constante e do meu desconhecimento acerca da cultura da infância indígena. Durante minha atuação docente causou-me inquietação a maneira como as crianças indígenas se comportavam, apresentando uma aparente timidez frente aos estudantes não indígenas. Assim, adotei postura reflexiva acerca do processo de constituição entre crianças indígenas e crianças não indígenas. Ou seja, como acontece a interação durante as brincadeiras entre as crianças indígenas e as crianças não indígenas.

Tem por objetivo apreender, na cultura da infância indígena, os elementos constitutivos da alteridade da criança indígena.

O procedimento de coleta de dados consistirá na observação e roda de conversa. Pretendo observar, através das brincadeiras e para além das brincadeiras, como a criança indígena brinca na escola da cidade; Se durante essas brincadeiras o professor não indígena brinca com ela. Na tentativa de compreender o que essas brincadeiras revelam. A roda de conversa é interessante para incitar o aprender com o outro e a partir do outro. Para tanto, os *instrumentos de coleta* serão através de filmagens, desenhos e fotografias na escola, durante o período de aula da criança.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo, podendo ocorrer em decorrência dos seus procedimentos. Por exemplo, seu filho (a) poderá se sentir constrangido no momento da pesquisa ou querer desistir da mesma. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se ele sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Ou, até mesmo, desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Para evitar e/ou reduzir os riscos durante a participação, a pesquisadora adotará uma postura ética, coerente com a realidade das crianças indígenas e comprometida com o bem estar físico, social e cultural de seu filho (a).

Benefícios: Em cumprimento ao Artigo 10, da Resolução 510 de 2016, a pesquisadora esclarece que, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, seu filho (a) terá como benefício a oportunidade de contribuir com o arcabouço teórico acerca da cultura da infância indígena.

Afim de divulgar os resultados da pesquisa, a pesquisadora se compromete a cumprir o que preconiza a Resolução CNS n° 510 de 2016, Artigo 3°, Inciso IV, que trata “empenho na ampliação e

consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada”. Para tanto, ao final do trabalho, a pesquisadora fará uma palestra a fim de divulgar os resultados da pesquisa para a população que foi pesquisada, além de disponibilizar uma versão impressa da tese àqueles que tiverem interesse no produto final deste trabalho de pesquisa.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso seu filho (a) se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou algum prejuízo.

Seu filho (a) poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo. Se ele sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Seu filho (a) não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração do Pesquisador

A pesquisadora responsável por este estudo declara: que cumprirá com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a Suelene Maria dos Santos sobre a autorização para meu filho (a) participar como voluntário (a) do estudo ‘Ser criança indígena na contemporaneidade: Um estudo sobre a construção da alteridade a partir da cultura da infância’. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo que meu filho (a) participe voluntariamente deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

São Félix do Araguaia/MT, _____/_____/2019.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

ANEXO C
AUTORIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa sob o título *Alteridades invisibilizadas: culturas infantis inĩ karajá na escola urbana*. Seu responsável permitiu que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato comigo, pesquisador (a) responsável Suelene Maria dos Santos ou com o (a) orientador (a) da pesquisa Professor (a) Romilson Martins Siqueira, nos telefones: (62) 98515 4010/ (62) 98545 8475 ou e-mails suellene_@hotmail.com/ romilsonmartinsiqueira@hotmail.com.

Esta pesquisa tem como objetivo apreender, na cultura da infância indígena, os elementos constitutivos da alteridade da criança indígena. Ou seja, conhecer como você, criança indígena, interage durante as brincadeiras com as outras crianças, as que não são indígenas. Se você quiser participar, iremos fazer uma roda para conversarmos sobre as brincadeiras, faremos desenhos, irei observar como você brinca com as crianças que não são indígenas. Isso acontecerá no momento em que você está escola, durante o recreio. Os riscos que você terá ao participar do estudo são mínimos, você poderá se sentir desconfortável durante a pesquisa, mas eu posso mudar a forma de conversar com você, por exemplo, se não quiser falar perto de outras crianças podemos conversar sozinhas em um cantinho só nosso, mas também você pode desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Caso aconteça algo de errado, você receberá assistência total e sem custo. Este estudo tem como benefício ouvir sua voz ao falar sobre si, sobre sua cultura. Quero conhecer o seu mundo através de você. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas não daremos o seu nome aos outros. Qualquer dúvida que você tiver, pode me perguntar quando quiser.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa.
Entendi que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não terá nenhum problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

São Félix do Araguaia, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do menor participante

____/____/_____
Data

Assinatura do pesquisador

____/____/_____
Data

ANEXO D
AUTORIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES
DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa *Alteridades invisibilizadas: culturas infantis inỹ karajá na escola urbana* de responsabilidade da pesquisadora Suelene Maria dos Santos e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instiuição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

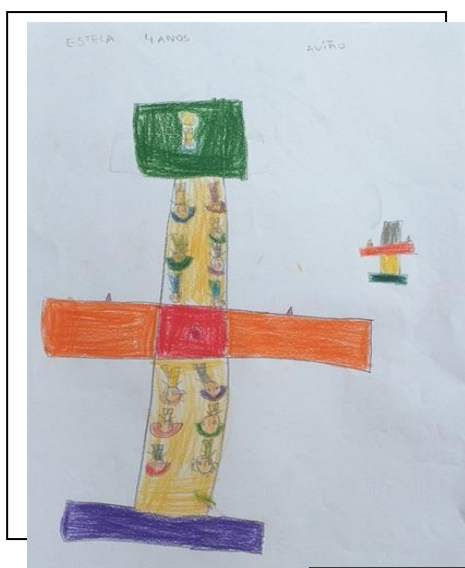
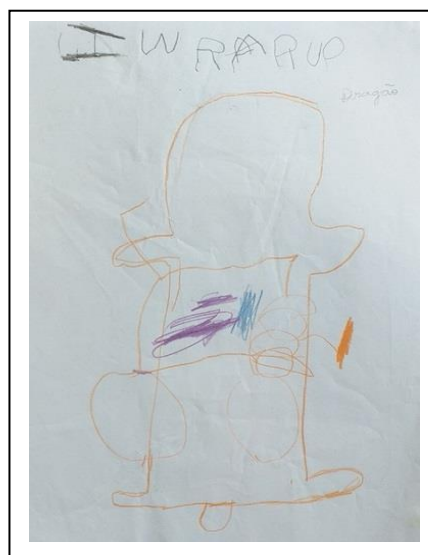
São Félix do Araguaia, ____/____/____.

Assinatura do responsável.

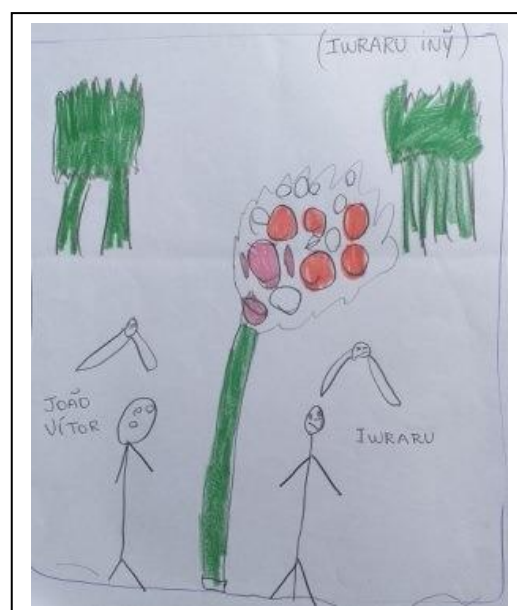
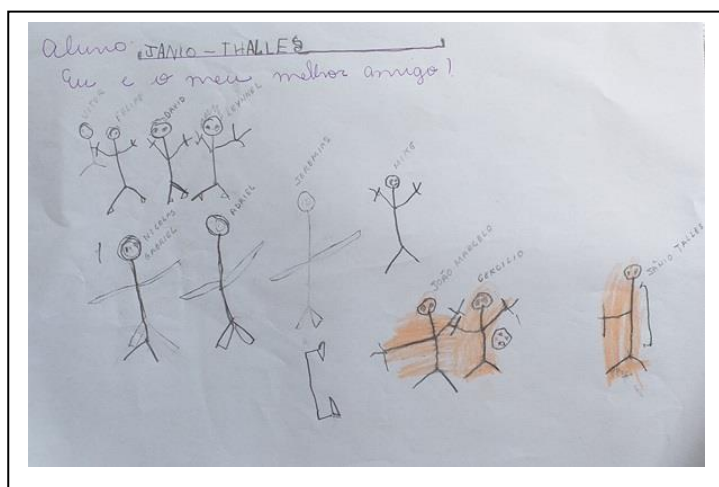
ANEXO E

DESENHOS DAS CRIANÇAS PESQUISADAS

Resposta das crianças para a pergunta: *Se não fosse uma criança, o que gostaria de ser?*



Solicitado às crianças: *Desenhe seu melhor amigo.*



Resposta das crianças para a pergunta: *Qual sua brincadeira favorita?*

