

# Ser criança indígena: vozes que ecoam suas culturas da infância.

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho<sup>1</sup>

## Resumo

A questão indígena, no cenário atual, tem conquistado espaços bastante significativos. Porém, estudos mais específicos com as crianças dos muitos povos nativos que ainda vivem nas terras brasileiras não têm alcançado o mesmo destaque. Esse texto traz à tona uma questão ainda mais frágil – a situação das crianças indígenas “urbanas” e suas relações com as escolas nas quais estudam. Nossa reflexão tem como base a pesquisa de doutoramento em educação que foi realizada em uma comunidade indígena da cidade de Manaus e em duas escolas públicas. Por isso, consideramos que educação e cultura, para esse grupo social de crianças, ainda representa um problema que se assenta entre a tradição e a reprodução ideológica, onde se evidencia fortemente um espaço de fronteiras. O debate está aberto e é a ele que nos propomos.

**Palavras-chave:** Crianças Indígenas – Educação – Cultura – Fronteiras

## To be indigenous children: voices about their childhood's cultures.

## Abstract

The indigenous issue, at present scenario, has conquered some meaningful space. However, more specific studies with children of many native peoples that still live in Brazilian lands have not reached the same importance. This text brings to discussion a yet more fragile issue – the situation of the “urban” indigenous children and their relationship with the schools where they study. Our reflection has as basis the research of doctorate in education which was done in an indigenous community in the city of Manaus and in two public schools. Hence, we consider that education and culture, as public rights, for this social group of children still represents a problem that lies between tradition and the ideological reproduction, where space of frontiers is strongly evident. The debate is open and it is to have it that we propose ourselves.

**Keywords:** Indigenous Children – Education – Culture – Frontiers

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas. Doutor em Educação, com aprofundamento de estudos em Sociologia da Infância - Universidade do Minho- Braga-PT. (rmubarak@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

A temática indígena tem sido muito discutida, pesquisada e evidenciada nas últimas décadas<sup>2</sup>, em especial nas áreas de Educação e de Sociologia, influenciadas pela relevância dada à mesma no campo da Antropologia. Seguindo esse caminho de crescimento, não há como negar que outras áreas do conhecimento também passaram a ter uma preocupação mais efetiva com essa questão, o que resulta em um crescimento significativo das produções acadêmicas e na conferência de uma maior visibilidade para os povos indígenas. Contudo, o estudo acerca das crianças não tem merecido o mesmo destaque. Essa trajetória não se caracteriza somente com as crianças indígenas, mas com as crianças como um todo e principalmente aquelas sujeitas a situações de risco e exclusão sociais, o que tem representado um caminhar lento frente às pesquisas com os adultos.

Porém é inegável que, no Brasil, um elenco de trabalhos significativos<sup>3</sup> foram realizados e apontam prospectivas, no mínimo animadoras, sobre esses “pequenos” sujeitos e suas presenças na literatura especializada e em espaços onde foram por muito tempo silenciados, a exemplo das ciências sociais, como argumenta Quintero (In: FARIA et al. 2002, p. 105):

É possível reafirmar que no campo das Ciências Humanas e Sociais os estudos sobre a criança e a infância não têm merecido, por parte dos pesquisadores, ao longo de todo este século, uma atenção mais regular e sistemática. Ao que tudo indica, há ainda, resistência por parte dos cientistas sociais em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável.

Sob o foco desta argumentação, partimos do pressuposto de que a criança Sateré-Mawé é um sujeito histórico, e por isso, enveredamos nossos olhares ao reconhecimento desta condição social de sujeito. Essa possibilidade, para Silva, Macedo e Nunes (2002, p. 15), apesar das questões balizadas pelo trabalho do historiador francês Philippe Áries: *A História Social da Criança e da Família* (1962:1981), das propostas surgidas na década de 1970 e do

---

2 Fernandes (1979); Meliá (1979); Brandão (1981); Laraia (1986); Carneiro da Cunha (1987); Junqueira (1991); Capacla (1995); D'angelis e Veiga (1997); Silva (1998); Carvalho (1998); Weigel (2000); Silva e Ferreira (2001); Arguelo (2002); Silva e Grupione (1998); Nascimento (2004); Veiga e Ferreira (2005), entre outros.

3 Martins (1993); Nunes (1997); Freitas (1997); Silva, Macedo e Nunes (2002); Freitas (2002); Faria, Demartini e Prado (2002); Nunes (2003); Veiga e D'angelis (2003); Cohn (2005); Nascimento (2005); Del Priori (2006), entre outros.

crescimento dos debates na década de 1980, a sedimentação de fato deste espaço ganha relevância a partir de 1994, influenciada pelo movimento europeu da Antropologia, em especial da Etnografia, que “... inaugura em definitivo um espaço de investigação científica, legitimando-o como de vital importância para as crianças e para a reflexão atual que se faz no seio das ciências sociais e da educação”.

Fundamentada nos estudos da antropóloga Allison James e do sociólogo Alan Prout, de 1990, a obra “Crianças Indígenas: ensaios antropológicos” explicita seis princípios<sup>4</sup> que podem orientar a consolidação de um novo paradigma para o estudo da infância, sintetizados a seguir:

1. A infância deve ser entendida como construção social [...], 2. A infância deve ser considerada como variável de análise social [...], 3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas [...], 4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social [...], 5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. Permite à criança participação e voz mais direta na produção de dados [...], 6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade (SILVA, MACEDO E NUNES, 2002, p.18).

Valendo-nos desses princípios, enveredamos no espaço da pesquisa e realizamos uma Etnografia como opção metodológica, pois, neste caso específico, ela se apresentou como a fundamentação que mais pôde dar conta, tanto da inserção no espaço da pesquisa, quanto dos procedimentos de análise<sup>5</sup>. Assim, para Cohn (2005, p. 10), “usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo”.

Durante os oito meses da pesquisa, passamos a conviver diariamente com as crianças na comunidade, acompanhando as diversas atividades que as mesmas desenvolviam. Nossa entrada no “campo” deu-se primeiramente

---

<sup>4</sup> Optamos em trazer apenas uma síntese dos princípios adotados, por entendermos que tanto no texto original, em inglês, quanto no texto de Silva, Macedo e Nunes, na parte introdutória denominada “Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança”, os mesmos são apresentados de forma completa.

<sup>5</sup> Conforme análise de Caria (2002).

através das lideranças – Cacique Luiz e os membros da Associação WAYKIHU, órgão legalmente constituído que representa a comunidade – posteriormente com os pais que nos autorizaram a realização da pesquisa, através de documentos escritos, até começarmos de fato o contato com as crianças, que também concordaram na participação. Para Kramer (2002), não só os adultos devem permitir a participação das crianças nas pesquisas, mas elas mesmas têm que autorizar sua participação, afinal, partimos do pressuposto de que as crianças são sujeitos históricos e, como tais, merecem esse reconhecimento.

Nos primeiros dias procuramos acompanhar as atividades, sem o uso dos instrumentos formais de “geração de dados”, seguindo as indicações de Ferreira (2002). No entendimento desta autora, os adultos devem ultrapassar alguns “rituais transitórios” para serem aceitos no mundo das crianças, pois, na base de ingresso no universo das suas realidades, encontram-se:

[...] relações e interações sociais entre adulto e crianças e entre estas últimas, onde poderes, racionalidades e subjectividades, aferindo-se em permanência, (re)constróem reflexivamente sentidos partilhados do que «ali se está a fazer», assim é preciso entrar cuidadosamente no terreno (Idem, p. 150).

Tais indicações foram fundamentais para começarmos de fato a pesquisa usando nossos instrumentos pois, no momento em que começamos a utilizá-los, já dispúnhamos de certa confiança por parte das crianças, o que nos ajudou, inclusive, a explicar que a câmara fotográfica, o gravador, a filmadora, o caderno de campo, os desenhos e os roteiros de entrevistas, estavam sendo usados para que pudéssemos conhecê-las melhor e que elas próprias poderiam utilizar esses instrumentos e observar tudo que fizéssemos com eles, o que acontecia sempre após o término da utilização dos mesmos. As falas gravadas eram ouvidas por todas elas e as fotos e imagens eram observadas uma a uma, além de fazermos a leitura das informações que havíamos anotado no caderno de campo.

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

Os estudos da Sociologia e da Antropologia Geral e da Infância<sup>6</sup> serviram de base teórica para as análises feitas a partir dos “dados” da pesquisa, que serão explicitados ao longo do presente texto. A utilização dessas duas áreas em particular alicerçou o levantamento das condições teóricas acerca dos conceitos de infância e culturas infantis, que foram triangulados às “vozes” das crianças, no intuito da construção das categorias que explicitaram as “representações de infância indígena” e de “cultura infantil indígena” a partir do “micro-contexto” no qual as crianças Sateré-Mawé estão inseridas, revelando-se o que elas “pensam” sobre a sua infância, como elas constroem seus olhares sobre o “jeito de ser” Sateré-Mawé e como as imposições da realidade (no seu contexto social e escolar) interferem ou modificam suas culturas enquanto indígenas.

### **A COMUNIDADE WAYKIHU: UM “LUGAR” DAS CRIANÇAS**

Falar em lugar ou espaço demanda uma revisão teórica um tanto densa acerca dos conceitos que engendram o entendimento dessas duas categorias. No entanto, não é nosso objetivo aprofundar esses conceitos nesse texto. Queremos, sim, entendê-los numa dimensão contextual, como nos explica Graue e Walsh (2003, p. 25):

Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediata para actores mutuamente envolvidos .

Nossa pesquisa se deu em uma das duas comunidades indígenas da etnia Sateré-Mawé, que ficam localizadas numa área “verde” no perímetro urbano – zona Oeste da cidade de Manaus-Amazonas. Os Sateré-Mawé<sup>7</sup> que moram nas comunidades são oriundos da região do médio rio Amazonas e habitavam as áreas indígenas do Andirá e do Marau, que foram demarcadas em 1982 e homologadas em 1986, com 788.528 hectares, entre os estados do Amazonas e Pará. O processo de migração desta etnia para Manaus se deu a

---

<sup>6</sup> Geertz (1989 e 2001); Hall (1997); Pinto e Sarmiento (1997); Ferreira (2000); Montandon (2001); Corsaro (2002); Bourdieu (1982, 2003 e 2004); Iturra (2002); Derouet (2002); Plaisance (2004); Prout (2004) entre outros.

<sup>7</sup> O primeiro nome - Sateré - quer dizer "lagarta de fogo", referência ao clã mais importante dentre os que compõem esta sociedade, aquele que indica tradicionalmente a linha sucessória dos chefes políticos. O segundo nome - Mawé - quer dizer "papagaio inteligente e curioso" e não é designação clânica.

partir da década de 1970, de forma muito tímida. Mas, “já em 1980, o antropólogo Jorge Osvaldo Romano contou 88 Sateré-Mawé vivendo na periferia dessa cidade”. (ALVARES, 2005).

É neste processo migratório que surgiu a comunidade WAYKIHU (estrela), que há 07 anos está localizada na divisa do Conjunto Santos Dumont com o bairro Hiléia, num espaço bastante íngreme, sob a forma de barranco. Possui uma área de aproximadamente 52 metros de frente por 54 metros de fundo, onde residem 14 famílias organizadas em habitações de madeira e alvenaria. Ao todo são 67 pessoas, entre crianças e adultos<sup>8</sup>. A principal atividade é o artesanato, que é comercializado em barracas que ficam na frente da comunidade.

Segundo o Cacique Luis – líder da comunidade - a vinda deles para a cidade de Manaus se deu como uma forma de buscar melhorias para as condições de vida, devido aos fortes problemas enfrentados por eles na aldeia, principalmente relacionados à saúde e à educação, fatos que são comprovados pelos estudos e pesquisas do antropólogo Nunes Pereira (2003) desde o final da década de 1930.

“Foi muito difícil nós sairmos da aldeia pra buscar a cidade grande. Mas nós queríamos que nossos filhos tivessem uma vida que nós não tivemos, educação, faculdade, pra ajudar os parente na luta pelos nossos direitos... Se Tupaná não me levar, eu vou conseguir que meus filhos cheguem lá, mas sem perder a nossa cultura...”<sup>9</sup>

Nossas idas para a comunidade começaram a delinear cada vez mais os olhares sobre o cotidiano das crianças e nos permitiram uma aproximação cada vez maior nos espaços onde as mesmas transitavam, seja nas suas brincadeiras ou em outros momentos, como ajudar nas atividades de casa e na confecção do artesanato ou mesmo nas tarefas escolares, atividades estas que eram realizadas sempre com as mais velhas ajudando as mais novas.

---

<sup>8</sup> Esses dados foram coletados na própria comunidade no decorrer da pesquisa, com a colaboração do Cacique Luiz. É importante salientar que existe outra comunidade Sateré-Mawé, bem ao lado desta onde realizamos a pesquisa, mas, por conflitos entre eles, estão separados e não mantêm uma relação amigável, o que nos “obrigou”, de certa forma, fazer a escolha por uma delas, neste caso a de maior população adulta e infantil.

<sup>9</sup> Fala extraída das entrevistas e filmagens realizadas com o Cacique Manoel Luiz Gil da Silva.

No período da pesquisa de campo<sup>10</sup>, o “tempo” em Manaus é bastante instável, havendo temporais em dias em que a temperatura chega, aproximadamente, aos 36 graus e o sol parece queimar nossas cabeças. De uma hora pra outra, a chuva começava a cair torrencialmente, mudando completamente a paisagem da comunidade e as nossas possibilidades de interação com as crianças.

Nos dias de muita chuva era praticamente impossível fazer qualquer observação, pois o local, impossibilitava as crianças de saírem, obrigando-as, de certa forma, a ficarem trancadas em casa, fato que desagradava bastante à maioria delas, como nos relataram.

*“Chuva é ruim, não da pra gente brincar” (Kely, 04 anos.)*

*“Quando chove muito, o barranco fica liso e nos tem medo de cair. Ai nossa mãe num deixa nós sai de casa” (Talisse, 09 anos.)*

*“Chove muito aqui, ai a gente fica tracada em casa. Eu num gosto não” (Emille, 05 anos)*

*“Chuva é bom por que molha as árvores pra elas crescer” (Raquel, 09 anos)*

Em contrapartida, nos dias de sol, elas estavam sempre transitando pelas áreas da comunidade. Nesses dias era comum encontrarmos quase todas elas reunidas fazendo o que mais gostam de fazer, como nos disseram, *“brincar, correr, cantar...”*. Apesar de poucos espaços para realizarem essas atividades, não lhes faltava criatividade para os explorarem.

Foram inúmeras as atividades acompanhadas no decorrer de nossa estada na comunidade, o que nos aponta duas questões: uma possibilidade tremenda de escolhas e, ao mesmo tempo, um sentimento de não poder trazer toda a experiência que foi vivenciada para o corpo do presente texto<sup>11</sup>. Desta maneira, as descrições que procederemos aqui partiram de escolhas feitas em acordo com as crianças, diante daquilo que para elas era mais significativa, neste universo de inúmeras possibilidades. Assim, também nossas análises estão ligadas diretamente com a participação das crianças em todo o processo. Tal opção é reforçada pela posição de Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 52). Segundo estas autoras:

---

<sup>10</sup> Durante esses oito meses, fomos quase todos os dias para a comunidade e ficávamos lá, principalmente no horário da manhã. Mas quando havia muita chuva, costumávamos ir após o tempo melhorar, o que ocorria principalmente à tarde.

<sup>11</sup> Ver Mubarak Sobrinho 2011.

É preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez [...]. Isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais da infância.

Uma das formas de “adentrarmos” no mundo social das crianças Sateré-Mawé foi através das brincadeiras, sendo que uma das mais frequentes era a casinha (Mêp iát). As meninas se reuniam num espaço coberto, que é usado como uma oficina de artesanato, ou nas barracas de venda de artesanato ou em outros lugares onde houvesse possibilidade de brincarem, desde que os adultos não estivessem trabalhando. Então elas ocupavam o local disponível. Rapidamente iam chegando e já começavam a brincar. Arrumavam a “casa” com os vários objetos que dispunham ao seu redor. Tijolos e pedaços de madeira viravam bancos, mesas, camas, armários que eram adornados com folhas, pedrinhas, sementes e tudo que possibilitasse a elas compor o ambiente.

“Nós gostamos de brincar de um monte de coisa, mas casinha é mais legal” (Raquel, 09 anos).

“Eu e a Raquel nós brincamos assim: quando é só louça de cozinha, a gente bota na cozinha, aí quando é só coisa de banheiro, a gente bota no banheiro, quando é só coisa do quarto, a gente bota no quarto, a gente faz cadeira, faz caminha, né Raquel?” (Taíza, 12 anos).

“Eu arrumo a casinha pra nós brincar de fazer comidinha com as folhas”(Nandria, 05 anos).

“Essa aí é a minha casinha (apontando para o desenho que fez), tem uma lua perto dela (Talissee, 09 anos).

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

Ainda associada a esta brincadeira, vivenciamos as crianças assumirem papéis diferenciados na organização da casa, mas as evidências

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

“Minha filha é a Laíze” (Nandria, 05 anos).

“A minha é a Taiana, eu dou mamadeira pra ela” (Talisse, 09 anos).

“Eu gosto da minha criança, ela tem o nome igual ao meu (Laiz, 08 anos).

“A gente coloca outros nomes quando não quer botar igual ao nosso, a gente coloca outro nome de flor, natureza, passarinho” (Taíse, 12 anos).

De acordo com Silva, Macedo e Nunes (2002, p. 79), as brincadeiras são momentos fundamentais para compreendermos o universo infantil, pois as crianças sabem coisas que muitas vezes se quer nos passariam pela cabeça. Reforçam as autoras que:

Essas brincadeiras estabelecem entre si uma relação de complementaridade, refletindo momentos de interiorização e exteriorização, de concentração e de expansão, de descoberta e de reafirmação, de vivências individuais e coletivas, por certo necessários a um desenvolvimento equilibrado e pleno.

Pensar esse espaço das brincadeiras como fundamental para a construção de uma cultura coletiva, sem dúvida, é uma tarefa de importância ímpar, pois as crianças parecem compreender de forma muito clara a constituição objetiva deste espaço. Brincar é uma “performance” que se remete diretamente às atividades diárias vividas pelos adultos e possibilita às crianças interferirem nessa realidade de forma dialógica e relacional, construindo papéis sociais onde as suas formas de interpretar a realidade, apresenta-se, inclusive, como expressão de seus questionamentos ao determinismo dos adultos frente às suas possibilidades de enfrentamento do mundo.

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

convívio coletivo e respeitoso, ou seja, a educação é um fator fundamental nesse processo, como nos afirma Melià (2000, p. 12):

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas.

## **CULTURAS DA INFÂNCIA SATERÉ-MAWÉ: ENTRE AS VOZES E OS IMAGINÁRIOS DAS CRIANÇAS**

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

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

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

Para compreendermos os processos que envolvem a construção da identidade e das culturas da infância, faz-se necessário adentrar ao modo como o ritual é tratado e sua força na estrutura desta sociedade. Apesar das crianças não participarem, elas convivem com o poder simbólico que o mesmo possui

para os Sateré-Mawé, o que as leva a indiretamente estarem convivendo com os preparativos e com a importância que o Waumat possui para o seu povo.

Segundo Alvares (2005, p. 05):

WAUMAT, o ritual da tocandira, pode ser dividido em três partes: a preparação; o ritual propriamente dito; a reintegração num novo status [...]. No caso do *waumat* o período de preparação para os que vão deixar-se ferrear estaria marcado por uma série de interditos alimentares, espaciais, e outros de caráter sexual. [...] A passagem aconteceria depois de introduzir a mão vinte vezes e passar por um teste de caça e outro de purificação, para completar a mudança de status. Apesar de certa flexibilidade na finalização da série de ferroadas, todas as pessoas sabem quantas vezes o rapaz botou a mão na luva e sua atitude frente ao desafio.

Sendo o ritual um marco balizador entre a infância e a fase adulta, ele representa para as crianças a transformação mais forte no seu processo de desenvolvimento. Para os meninos (Pian),<sup>12</sup> é o período de comprovar sua força às novas atribuições perante os mais velhos e, principalmente, demonstrar a sua família a capacidade de enfrentar a dor e superar os obstáculos da vida com saúde, coragem, honra e outros valores considerados fundamentais a esse povo. Já para as meninas (Pirin), é o período de esperar pelo marido, de ser escolhida por um dos guerreiros novos para continuar a tradição da maternidade. Entre elas a idade é mais relacionada à primeira menstruação, não havendo uma etapa determinada para poderem ser escolhidas. A partir do ritual começa a separação mais efetiva dos mesmos, que até então convivem diretamente nos diversos espaços da comunidade (PEREIRA, 2003). Elas assim relatavam o ritual:

“A gente dança três passos pra frente e pra trás, nós só podemos fazer isso”(Laiz, 08 anos).

“Eles botam as mãos na luva, tem que ferrar 20 vezes” (Taíza, 12 anos).

“Só os meninos maiores podem pôr a mão na luva, a gente não pode por que ainda é pequeno” (Mateus, 07 anos).

Entre os Sateré-Mawé “urbanos”, a manutenção desta tradição é condição fundamental para a preservação de sua cultura. Eles são enfáticos em transmitir desde cedo para as crianças a importância deste “momento” para o

---

<sup>12</sup> Todos os termos em Sateré foram extraídos do livro de Nunes Pereira (2003).

seu povo. Viver no espaço urbano e conviver com as diversas formas de negação e adaptação aos valores da sociedade circundante acaba levando os adultos a construírem estratégias de mediação entre essas fronteiras.

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

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

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

A música escolhida é chamada pelas crianças de “Fazer a farinha”. A letra que utilizaremos foi descrita por elas mesmas, ora escrevendo, ora cantando - quando não sabiam como se escrevia certas palavras. Desta maneira, preferimos transcrevê-la literalmente, a partir do entendimento e da representação delas, sem interferência nossa.

“Pra fazer a farinha...  
Muita gente eu vou chamar... (bis)  
Só quem entende de farinha...  
venha peneirar aqui...(bis)  
Todo povo de Maués...  
Venha peneirar aqui...(bis)  
Só quem entende de farinha...  
venha peneirar aqui...”(bis)

A ênfase nesta música se remete bastante à cultura dos Sateré-Mawé, na produção de farinha de mandioca (Mani), alimento importantíssimo para

eles. São diversas as comidas (Miú) feitas com a farinha, mas, entre os Sateré “urbanos”, e logo, as crianças, o Chibé<sup>13</sup> é a mais comum de todas.

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

“Farinhada tem que ter muita gente, né professor? Se não num da pra fazer”(Laiz, 08 anos).

“É uma farinha de comer” (Gabriel, 06 anos).

“A gente faz a farinhada lá no interior, a vovó fazia a gente descascar e botamos no fogo, depois fazia a farinhada”(Taize 12 anos, a única das crianças que participou de fato da farinhada quando morava na aldeia).

“É um alimento muito bom” (Gabriel, 06 anos).

“A gente come peixe com farinha” (Mateus, 07 anos).

“A gente compra a farinha por que não tem como fazer a farinhada aqui” (Késia, 10 anos).

“A gente ta sempre junto cantando a música da farinhada, mas nós nunca fizemos. Mas pra cantar é bom com todas crianças, minha mãe disse que pra fazer também todo mundo ajuda” (Raquel, 09 anos).

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

---

<sup>13</sup> Comida feita em uma cuia, onde se mistura água com farinha d'água (Ui), ou a farinha de mandioca (Mani) grossa, para servir de alimento. Em sateré, chama-se Urgia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A concepção de infância, surgida no bojo da burguesia e alimentada nos ideais de homogeneização, era ou ainda é tida como a imagem perfeita das crianças e sua condição única de garantir o futuro das gerações. Mas de que gerações estavam falando? Para qual sociedade futura esta criança estava sendo designada como protagonista se, no momento de viver a infância ela era uma espectadora do mundo adulto? Enfim, o paraíso encantado das crianças, expressão da natureza pura que lhes acompanhou por longos anos no seio da história, teria sido uma farsa?

Acompanhamos, nas últimas décadas, um crescente movimento de contraposição ao ideal da infância, que começou a ser desmascarado, desmistificado e um novo quadro de referências sociais, concretas e contextuais, passou a ser incorporado aos modos de ver e compreender os tempos da infância, ou melhor, das infâncias. Elas são muitas e diferentes, são, no nosso caso em estudo, índias, Sateré-Mawé, que não vivem na aldeia – espaço tradicional do qual estão bem próximas e ao mesmo tempo distantes.

Querem falar, mas o silêncio petrificou suas vozes, querem ser vistas, mas a escuridão não permite que sejam enxergadas, querem dizer quem são, mas já estão determinadas a seguir o curso da História, a dominação. Seria isto uma verdade inquestionável? Talvez sim, se o processo de dizimação e branqueamento tivesse sido completado. Mas elas sobreviveram e, na contramão deste genocídio programado, estão cada dia mais vivas e presentes no seio de suas comunidades, apesar dos severos processos de subalternização ainda construídos nas relações sociais.

O percurso construído para adentrarmos nos espaços das crianças Sateré-Mawé pode ser caracterizado de duas formas. Uma primeira, comparando-o ao encontro das águas dos Rios Negro e Solimões, apesar da

aparente harmonia existente, eles não se misturam. E outra, que foi sendo construída na desconstrução da primeira, ou seja, uma constante possibilidade de partilhar experiências foi-nos fazendo adentrar nessas águas aparentemente separadas – por uma visão da superfície – onde se confirmou que rios diferentes, culturas diferentes ou jeitos de compreender o mundo diferentes, podem se “misturar”, podem dialogar, podem interferir na forma de pensar, de perceber e de enxergar um ao outro, dando-lhes possibilidades de com-viver.

E com-viver com as crianças, seus pais e os demais membros da comunidade WAYKIHU, representou mais do que um projeto de pesquisa, mais do que a escrita de um texto ou a elaboração de uma tese. Representou um processo de humanização, de aquisição de valores muitas vezes desprezados no seio do espaço acadêmico – ostentador de uma condição de superioridade – levando-nos a compreender que a vida é uma possibilidade de enfrentamento de problemas tão complexos que, sem essa experiência, jamais teria sido despertado a olhá-los de frente. Lutar pelo direito de ser quem é, pela possibilidade de falar sua língua, pela paixão de estar juntos uns com os outros, pelo prazer de dividir, mesmo sendo muito pouco, pelo ato incondicional de cuidar e ser cuidado e, principalmente, pelo exercício constante de ouvir e ser ouvido.

Podemos então, numa tentativa de aproximação aos modos de viver produzidos pelas crianças na comunidade, registrar algumas conclusões, na verdade, mais do que uma definição, e sim um processo de reflexão compartilhada e sedimentada nos princípios apreendidos com as crianças, quais sejam, a solidariedade, o respeito e a vontade de fazer as coisas do seu jeito, o que nos leva a crer que as palavras de Cohn (2005, p 33) são extremamente pertinentes “... a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”, sabe de outro jeito e nós devemos aprender com elas a aprender essa possibilidade de re-criar o mundo:

As crianças da comunidade WAYKIHU possuem “um jeito Sateré-Mawé” (diferente da cultura tradicional) de viver a infância, apesar de toda carga de informações que recebem no seu dia a dia, principalmente na escola, sendo que esse “entre-lugar” é o limite entre os costumes e a vida urbana, “processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 1998, p. 20).

A relação entre adultos e crianças é dinâmica e aberta. O convívio entre as crianças é algo fundamental, ultrapassando as barreiras etárias, sendo

que elas participam de diversas atividades diárias, havendo um processo de interação constante, porém com pouca relação econômica, inclusive quando se trata da confecção do artesanato. Suas brincadeiras são situações fundamentais na construção das culturas da infância e representam possibilidades de reconstruções do cotidiano social.

Há uma tendência na comunidade das relações se manterem efetivamente entre elas e os adultos, com o mínimo de contato com as crianças do entorno. É um campo de relações restritas, é um microcosmo relativamente autônomo no interior do macrocosmo social.

Falar a língua Sateré é um fator considerado fundamental na valorização da cultura. Para isso, a partir do mês de junho (2007), as crianças começaram a ter aulas com um professor da comunidade sobre a língua, os rituais e as tradições da etnia. Trata-se de uma ação pedagógica autônoma e de caráter de política identitária, ou seja, de afirmação e re-afirmação da identidade própria, enquanto parte do povo Sateré-Mawé que vive uma situação específica, já que são moradores de uma grande cidade e enfrentam a problemática da vida urbana, mas que ao mesmo tempo desejam manter sua ligação com os costumes e tradições de seu povo. “A experiência humana [...] não é mera sensação: partindo da percepção mais imediata até o julgamento mais imediato, ela é uma sensação significativa - uma sensação interpretada, uma sensação apreendida” (GEERTZ, 1989, p 179).

As expressões do cotidiano se contradizem e se confrontam notoriamente com os “conteúdos” trazidos pelas crianças da escola, o que tende a gerar uma cultura da infância indígena cuja linguagem transita entre o dito da cultura nativa e o dito legitimado socialmente pela escola. As culturas da infância encontram-se nos limiares das “encruzilhadas”, pois essas culturas possuem, antes de qualquer coisa, dimensões relacionais, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. (PINTO e SARMENTO, 1997).

As falas das crianças Sateré-Mawé representam um riquíssimo acervo para chegarmos à compreensão dos seus jeitos de viver a infância. Porém, há ainda um caminho muito longo a se seguir, sendo necessário ultrapassar determinações metodológicas cristalizadas e compreender de fato que a criança produz um conhecimento sobre si própria e sobre o mundo. Quando estivermos efetivamente vivenciando essa possibilidade, nossos esforços e o de muitos outros pesquisadores citados neste texto, terão valido a pena. Aliás, já valem, pois nada mais gratificante do que ouvir o que elas têm a nos dizer.

Nada mais rico do que aprender com elas a olhar o mundo. Nada mais fascinante do que caminhar pelos seus imaginários. Nada mais instigante do que ter a possibilidade de chegar a um destino onde o caminho não está dado, precisa ser construído num processo constante de interações. Aos que se encorajarem nessa “aventura”, o caminho é sem volta, felizmente, pois ao escutarmos o que elas têm a nos dizer, jamais seremos os mesmos. O convite está lançado.

## REFERÊNCIAS

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

ARGÜELLO, Carlos A. **Etnoconhecimento na Escola Indígena.** In: Cadernos de Educação Escolar Indígena - Nº 1 - Vol. 1 - Projeto de Formação de Professores Indígenas - Unemat - Barra do Bugres (MT) - Brasil – 2002.

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. (p. 79 – 118.).

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

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular:** Contribuição ao Debate da Educação do Índio - in A Questão da Educação Indígena - Ed. Brasiliense - São Paulo, 1981.

CAPACLA, Marta Valeria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995):** resenhas de teses e livros. 1.ed Brasília, D.F.: MEC, São Paulo: USP, 1995.

CARIA, Telmo H. **A construção Etnográfica do Conhecimento em Ciências Sociais:** reflexividade e fronteiras. In: CARIA, Telmo H.

Experiência Etnográfica em Ciências Sociais. Porto: Afrontamento, 2002. (p. 9 a 20).

CARNEIRO DA CUNHA. **Antropologia do Brasil**. Mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador**. Campo Grande, MS: UCDB, 1998.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagogia: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

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

CORSARO, William A. **A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz-de-conta” das Crianças**. In: Educação, Sociedade e Cultura, nº 17. Porto: Afrontamento, 2002. (p. 113 a 133).

D'ANGELIS, Wilmar R; VEIGA, Juracilda. **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

DEL PRIORI, Mary. **História da criança no Brasil**. São Paulo : Contexto, 2006.

DEROUET, Jean-Louis **A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar**: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. Revista brasileira de educação nº 21. set/out/nov/dez, 2002

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Florestan. **"As 'Trocinhas' do Bom Retiro"**. In: \_\_\_\_\_. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. Petrópolis : Vozes, 1979. (p. 153-256.).

FERREIRA, Maria Manuela. **Salvar os corpos forjar a razão**. Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal. IIIIE, Lisboa, 2000.

FERREIRA, Manuela. **Os estranhos «sabores» da perplexidade com crianças em Jardim de Infância**. In: CARIA, Telmo H. *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 2002. (p. 149 a 166).

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

\_\_\_\_\_. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GOLDIMAN, Marcio. **Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica**. *Etnografia*. Vol. X(1), 2006. (p. 161-173.).

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 2003.

HALL, Stuart (1997). **Identidades Culturais na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

IBASE. **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, Tempo de Novos Conhecimentos**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

ITURRA, Raúl. A Epistemologia da Infância: ensaio de antropologia e educação. In: **Educação, Sociedade e Cultura**, nº 17. Porto: Afrontamento, 2002. (p. 135 a 153).

JUNQUEIRA, Carmem. **Antropologia Indígena**. São Paulo: Educ, 1991.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. *Cadernos de pesquisa*, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura - um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

MARTINS, José de Souza (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil.** São Paulo : Hucitec, 1993.

MAYALL, Barry. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigações com crianças: perspectivas e práticas.** Porto: Ediliber, 2005.

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

MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena na escola. In: Cadernos Cedes n. 49: **Educação indígena e interculturalidade.** Campinas-SP: UNICAMP, 2000.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa.** *Cad. Pesqui.*, Mar 2001, no.112.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis Indígenas: as culturas da escola como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé.** Manaus: Valer, 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena: palco das diferenças.** Campo Grande: UCDB, 2004.

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

NUNES, Ângela Maria. **A sociedade das crianças A'uwé-xavante: por uma antropologia da criança.** Universidade de São Paulo, 1997. (Dissertação de Mestrado).

NUNES, Brasilmar Ferreira. **Sociedade e infância no Brasil.** Brasília: UNB, 2003.

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

PINTO, Manuel; SARMENTO Manuel Jacinto.(org.). **As crianças: contexto e identidades.** Braga, Portugal : Centro de Estudos da Criança. 1997.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância**: para um estudo interdisciplinar das crianças. Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância. IEC, 2003/2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginários e culturas da infância**. Porto: IEC, 2002.

SILVA, Aracy L. da.; GRUPIONI, Luís D. B. (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. São Paulo : Global; Brasília : MEC/MARI/UNESCO, 1998.

SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall (org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Fapesp, Global, Mari, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: FAPESP: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; Macedo, Ana Vera Lopes da Silva e Nunes, Ângela (Orgs.) **Crianças Indígenas. Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global. 2002.

SILVA, Juliana Pereira da, BARBOSA, Silvia Neli Falcão & KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: **PERSPECTIVA, revista do Centro de Ciências da Educação**, Universidade Federal de Santa Catarina. vol. 23, jan/julho, Florianópolis, 2005.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. Quito: Abyayala, 1998.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Cultura e Cidadania**: um olhar sobre a questão indígena hoje. Trabalho apresentado no Fórum Pan-Amazônico de Direito – Trabalho, Cultura, Cidadania e Justiça. Manaus, 29 de setembro de 2006. (Mimeo).

VEIGA, Juracilda & D'ANGELIS, Wilmar (Orgs.). **Escola indígena, identidade étnica e autonomia**. Campinas: ALB; Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, 2003.

VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Orgs.). **Desafios atuais da Educação Escolar Indígena**. Campinas: ALB; Brasília: Ministério do Esporte, 2005.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escola de branco em Maloka de Índio**, Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

*Recebido em setembro de 2014.  
Aprovado em novembro de 2014.*