

CORPO E CULTURA NAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS PATAXÓS

Luciano Silveira Coelho¹

José Alfredo Debortoli²

Introdução

As comunidades indígenas contemporâneas têm vivenciado uma considerável reestruturação de seus tempos, espaços, relações e aprendizagens sociais. Nas palavras de Laraia (2009), as mudanças ocorrem em virtude da dinamicidade da cultura. Esse processo é ressaltado por Gomes e Faria (2005), quando observam que essa mudança contínua da cultura dá-se tanto por motivos internos (a cada geração aspectos tradicionais são modificados e novos são incorporados), quanto por motivos externos, no contato entre diferentes sociedades ou grupos sociais, o que gera uma “troca de elementos” culturais. Essa consideração nos ajuda a desconstruir uma idéia de socialização como um processo linear de transmissão da cultura que tenha um sentido e um fim já estabelecido e conhecido (COHN, 2002).

Nesse contexto, apresentamos um projeto de investigação que propõe um estudo etnográfico no cotidiano das infâncias pataxós buscando compreender como a cultura indígena é apropriada pelas crianças, constituindo processos de habilitação (INGOLD, 2000) nas práticas sociais singulares desse contexto. Como assinala Toren (1999, p.8), somos a história de nossas relações com aqueles outros com quem temos encontrado em nossa vida; nascemos dentro de um conjunto de relações com os outros, com as idéias contidas por aqueles outros, nas práticas em que estamos associados, no processo de nos tornarmos quem somos. Compartilhamos, ainda, o entendimento de que são adultos que estruturam as condições nas quais as crianças vivem (TOREN, 1999, p.18).

Enfatizamos, com isso, a importância de voltar o nosso olhar para as relações sociais nas quais essas crianças participam, aprofundando o conhecimento a cerca das práticas culturais em que estão envolvidas, direta ou indiretamente. Para tanto, elegemos a teoria postulada por Lave e Wenger (2003) sobre a *Aprendizagem Situada* e as *Comunidades de Prática* como ponto de partida para entendermos a constituição da(s) identidade(s) das

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, Doutor em Educação.

crianças pataxós. Buscamos, nesse sentido, fortalecer a proposição de realizar um trabalho de campo fundamentado no método etnográfico.

Compartilhamos com Toren (2006) a potencialidade explanatória da etnografia na busca de tornar analíticas as categorias colocadas em relevo pelas crianças em suas situações concretas de aprendizagens. Do ponto de vista dos estudos da infância, estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2005) e da Antropologia da Criança (JAMES E PROUT, 1996) também orientaram nossa atenção para compreendermos melhor a voz e a ação das crianças na produção de dados sociológicos.

Propomos um enfoque que nos possibilite uma atenção especial à corporalidade dos sujeitos como forma de linguagem, significação e constituição da estrutura social. Como assinala Viveiros de Castro (1996), o olhar sobre corpo é fundamental na compreensão dos sujeitos e de suas identidades. Ao pesquisar a infância indígena em uma perspectiva empírico-analítica, pretendemos entender elementos que possam contribuir para a compreensão sobre o processo de constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós.

No texto apresentado, buscamos apresentar os olhares sobre as crianças, a concepção de etnografia e os conceitos teóricos que propomos fundamentar e constituir nosso desenho e percurso de pesquisa.

1. Olhares sobre a Infância

Afirmamos hoje a infância como um tempo da vida, uma condição singular da experiência humana. Entretanto, ao longo da história, os olhares e as relações estabelecidas com as crianças foram bastante diversos. Tomando como referência estudos que revelam a forma como as crianças são representadas no período da Idade Média percebemos que a infância é praticamente desconsiderada, expressas como adultos em miniatura (ARIÈS, 1978).

A emergência de uma idéia de infância, como uma categoria social distinta, ganha relevância nos séculos XVIII e XIX quando renovadas concepções e práticas educacionais anunciam uma mudança de paradigma fundamentada no iluminismo e na preocupação moral com a educação das crianças.

Para lá da evidente distância entre o “ambientalismo” de Locke e o romantismo de Rousseau, o que emerge é algo que aproxima os dois pensadores [...]. Em ambos se detecta, de fato, o reconhecimento do caráter decisivo da atenção e da intervenção dos adultos no processo de formação das crianças. (PINTO, 1997, p.41)

Historicamente, o conhecimento sobre a infância privilegiou a dominação e o controle. Como assinala Rodrigues (1992, p. 119), poucos foram os domínios da experiência humana que o pensamento ocidental se permitiu elaborar tantas generalizações e assumir como sendo “naturais” procedimentos dependentes de convenções, crenças e valores. Ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, materializou-se em “manuais de civilidade e boa conduta”, em instituições e métodos, com estatuto de verdade científica. A Infância foi concebida como um fragmento de tempo a ser deixado para trás, esquecido em nome de um futuro idealizado, espaço a ser percorrido e vencido em direção ao que se projetou como maduro, racional, moral e científico.

Nas primeiras décadas do século XX, em virtude do novo panorama econômico e social gerado pela Revolução Industrial surge o movimento da Escola Nova que propunha uma revolução da prática pedagógica deslocando a figura central do processo educativo do professor para o aluno (ALMEIDA, 2006). As principais referências que fundamentaram o “Escolanovismo” se baseavam na gênese do desenvolvimento do raciocínio de Piaget.

Ao pesquisar sobre a origem do desenvolvimento cognitivo da criança, Piaget (1998) define estágios universais e evolutivos de desenvolvimento infantil que se baseiam em uma estrutura hipotética de progressão de etapas em direção a racionalidade.

A centralidade dos estudos piagetianos na compreensão da infância, por um lado, conferiu legitimidade científica a essa perspectiva finalista e etapista, muitas vezes absolutizando-a. Por outro, produziu um apagamento de outros olhares sobre a infância, no diálogo com outros campos de conhecimento como a antropologia, a história, a sociologia e a filosofia, ciências capazes de produzir outros referenciais e categorias analíticas (GOUVEA, 2002).

Em uma perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1987) centra suas atenções para as interações sociais, aprofundando a análise entre criança e suas relações com o mundo social e seus signos. Na teoria sociointeracionista de Vygotsky, encontramos uma visão de desenvolvimento humano baseada na idéia de um organismo ativo cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo (MARTINS, 1997). Através dessa perspectiva, Vygotsky aponta para um olhar sobre a infância considerando as relações sociais das quais as crianças participam e constroem seus aprendizados.

Assistimos, ao longo da história, a uma *menorização* das crianças em relação aos adultos, das mulheres em relação aos homens, dos negros e dos índios em relação aos brancos, dos pobres em relação aos ricos, da cultura popular em relação à cultura erudita, dos

saberes cotidianos em relação aos saberes científicos, entre muitas outras expressões de poder. Nesse sentido, como assinala Castro (1999, p. 13-14), parece prevalecer uma compreensão de que as crianças não possuem habilidades e comportamentos adequados, o que acaba deslegitimando sua participação na criação e recriação da cultura.

Focalizar o conhecimento da infância nas suas relações com os adultos aponta para outra percepção e análise, como propõe Giddens (1995, p. 145), que não ignore os discursos que estruturam e condicionam as ações, mas evidencie contradições que abram brechas para conceber uma outra dinâmica de produção de significados. Envolve um processo de descentramento do olhar, solicitando novas experiências éticas e estéticas das relações humanas.

A superação de algumas representações sociais sobre a infância tornaram-se primordiais para aproximação e fundamentação dos estudos da infância no campo das Ciências Humanas, particularmente na Antropologia. Um princípio desse estudo está centrado na compreensão de que a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. A mudança no sistema de organização social, das relações de produção, das atividades evidenciadas no século XIX com o fim do feudalismo e o surgimento do capitalismo alterou a idéia do que é ser criança e possibilitou o aparecimento de sentimentos novos em relação às crianças.

As noções de infância são representações constituídas socialmente, historicamente e culturalmente, e o constituir-se criança se estabelece a partir de relações contextualizadas em práticas sociais singulares. Não há uma infância homogênea e estática; não há uma criança abstrata. Nesse contexto, problematizar diferentes experiências nos provoca buscar conhecer e compreender como as crianças aprendem a serem crianças em contextos variados. A criança repete e imita o adulto, o mundo. Em cada repetição, há a necessidade de compreender, de aprender, de transformar.

1.1. Um diálogo com a Antropologia da Criança e a Sociologia da Infância.

Em artigos publicados em 1998 na revista *Éducation et Sociétés*, traduzidos e divulgados no Brasil, Sirota (2001) e Montandon (2001) afirmam a emergência e a constituição de uma sociologia da infância. Abordam a evolução do objeto e as perspectivas que resultam desse campo de conhecimento. Sirota (2001; p. 8), analisando as publicações em língua francesa, remonta a questões postas por Marcel Mauss, na década de 1930, focalizando

as crianças em seus contextos sociais. As relações entre gerações e as técnicas do corpo constituem temas de grande relevância. Também Montandon (2001, p. 34), no âmbito das produções em língua inglesa, assinala como a problemática da infância vem de longa data, contextualizada pela industrialização, urbanização, imigração, explosão demográfica e expansão da instrução pública, desencadeada por volta do final do século XIX. Revela o interesse por questões como o trabalho de crianças e por uma suposta idéia de deficiência e delinqüência relacionadas às populações pobres.

Entretanto, em meio ao declínio da Escola de Chicago e a obstáculos metodológicos, foram poucos os estudos da infância com o olhar sociológico. O desinteresse pelas questões da infância, segundo Montandon (2001), relaciona-se à pouca legitimidade acadêmica que suscitava, aparecendo como “categoria minoritária”, “marginal”, “excluída” e “invisível”, tomada como objeto “menor”, signo de incompletude e dependência do ponto de vista tanto físico quanto moral. Até meados da década de 1970, predominou uma idéia de socialização no sentido de fazer acontecer o ser social, definido em um quadro estrutural-funcionalista e configurado segundo os modos de apreensão das crianças como objeto, reconstruída por meio de dispositivos institucionais, como a escola, a família e a justiça (QVORTUP, 1995; CORSARO, 1997).

Em oposição a essa concepção, surgem os primeiros elementos de uma sociologia da infância, coincidindo com um movimento geral da sociologia que se volta para os atores sociais. Em uma perspectiva tanto histórica quanto sociológica, há uma tentativa de romper com a ausência das crianças na análise social. A partir da década de 1980, a concepção de infância como categoria social é intensificada pela busca de uma interseção mais consistente das disciplinas que contextualizam suas produções no campo das ciências sociais, entre elas a sociologia da educação. Cada vez mais, as crianças deixam de ser tomadas como objeto moldado pela moral e autoridade dos adultos e instituições, afirmadas como parceiros com os quais é preciso dialogar. Essa noção remete a uma compreensão ampliada das experiências de infância, envolvendo variáveis como classe social, gênero e pertencimento étnico.

Algumas questões permanecem abertas e precisam ser enfrentadas: como apreender a infância como “categoria” e, ao mesmo tempo, afastar-se de uma visão estritamente ideológica? Que metodologias possibilitariam alcançar melhor as experiências das crianças? Como compreender “a infância” como uma categoria em sentido amplo e genérico sem perder de vista o dramático quadro da infância sofrida e outras diferentes expressões da infância? Em que circunstâncias as crianças são produtos ou produtoras da cultura? Existe uma cultura específica da infância? Como se constrói essa “cultura da infância”? Quais são as

especificidades desse grupo sociológico? Há, também, uma diversidade de quadros teóricos que afirmam conhecimentos sobre as crianças. Tais questões solicitam reflexões de cunho tanto teórico quanto empírico, procurando compreender em que medida uma apropriação da infância como objeto sociológico pode contribuir e promover articulações fecundas e necessárias com as ciências humanas.

A compreensão da pluralidade das infâncias - concepção presente nos estudos da Antropologia da Criança e da Sociologia da Infância constituem o ponto de partida para o estudo sobre as crianças, sua alteridade e sua diversidade; sua riqueza de práticas e de relações marcadas por variantes como classes sociais, moradia, gênero, faixa etária, etnia, entre outros: uma criança concreta, que se constitui como sujeito no mundo por meio das suas práticas e relações sociais.

PIRES (2007) assinala que o estudo da infância passou a fazer parte do repertório de investigação da Antropologia e da Sociologia, inicialmente análise da instituição familiar e pelos processos de socialização. As primeiras enunciações no campo que dão visibilidade aos estudos da criança são datadas do século XX, provenientes de duas escolas tradicionais: a americana da cultura e personalidade e a inglesa, do estrutural-funcionalismo.

Margareth Mead inicialmente e depois Ruth Benedict são representantes da Escola Americana de cultura e personalidade. Mead direciona seus estudos para a investigação dos tipos específicos de personalidades que poderiam ser gerados a partir da relação dos indivíduos em determinadas sociedades, enquanto Benedict tem como foco os estudos sobre padrões de cultura e como questão norteadora como as culturas conformam os comportamentos humanos em termos de um ideal.

A escola estrutural funcionalista representada por Durkheim, ao contrário da escola americana de cultura, tem como foco as práticas e o processo de socialização dos indivíduos, na delimitação de papéis e nas relações sociais envolvidas nestes processos. Nesse sentido, investiga como as crianças se adaptam as instituições sociais e não de que maneira elas desenvolvem sua personalidade tendo padrões culturais como descrito na escola culturalista. Na década de 80, o cenário da antropologia vivencia uma notável mudança de perspectiva no estudo da infância, denominado por autores como Prout e James como *New paradigm in the sociology of Childhood*. Esse novo modo de conceber a infância contraria a imagem da criança vinculada à noção de desenvolvimento infantil demarcado prioritariamente pelos atributos biológicos e também redefine a concepção de socialização como um processo pautado na idealização de um adulto e na gradual participação da criança no universo social.

Do ponto de vista da Sociologia da Infância, Sarmento (2005) define a infância como uma construção social, dotada de caráter plural, portanto, a idéia da existência de muitas infâncias. A criança compreendida como agente, como sujeito social, como produtora e consumidora da cultura e a infância analisada como espaço para a subjetividade a partir das relações entre adultos, crianças e seus grupos de pares como afirma Toren (1999).

1.2. Infância e a noção de Socialização

Alguns estudos antropológicos contemporâneos, também, têm buscado rever o modo de lidar com alguns conceitos, como o de socialização, para tratar de temas como o da infância. O desinteresse histórico da Antropologia com esse tema da infância teria base no entendimento do processo de socialização com um fim conhecido (COHN, 2002). Essa concepção baseia-se no entendimento imutável de sociedade que reproduz a si mesma, geração após geração.

Emerge, nesse sentido, uma noção de socialização, como ressalta Charlot (1986, p. 259), como um processo de incorporação individual da sociedade, tomada como ambiente natural, que regula e direciona a participação das crianças na vida social adulta, se expressa no entendimento de que é necessário afastar e retirar das crianças os aspectos negativos herdados de sua cultura original, de sua família marcada por débitos morais e sociais, para então incorporar outros hábitos de relação, comportamento e disciplina.

Estudos como os de Toren (1999), Nunes (1999), Cohn (2002), Pires (2007) contrapõem essa idéia de passividade na recepção de valores e atributos sociais e revêem a noção de socialização propondo o estudo da infância nas sociedades indígenas como relativamente autônomo e que tem validade em si mesmo. Pelissier (1991) ratifica esse conceito criticando o entendimento da socialização das crianças como o meio pelo qual os indivíduos são recrutados como membros de sua cultura e pelo qual a cultura é mantida.

Ao tratar do tema da infância os estudos antropológicos vem operando com um olhar mais analítico sobre o universo infantil sendo capaz de construir uma apreensão diferenciada e relevante sobre a cultura. Nesse sentido, o entendimento proposto por Toren (1999) apresenta-se de forma bastante interessante, porque propõe que a criança pode apresentar os aspectos da sociedade que não são explícitos, mas que não estão ausentes, tornando a análise do mundo e da perspectiva dos pequenos altamente rentável para a produção da etnologia de uma sociedade (CONH, 2002).

2. Contexto da Pesquisa: o povo Pataxó.

Segundo dados obtidos através de incursões preliminares de campo e por informações obtidas pelo CEDEFES³ o povo Pataxó, originário do Sul da Bahia, chega a Minas Gerais por volta da década de 70 por consequência de dois fatos históricos importantes. O primeiro, quando ocorre o famoso “Fogo de 51” caracterizado pela ação violenta da polícia baiana que desarticulou as aldeias da região, dispersando parte do povo Pataxó da região. O segundo foi a transformação de 23 mil hectares de seu território em parque nacional – o Parque Nacional do Monte Pascoal, criado em 1943, reduzindo consideravelmente seu território.

Atualmente instalados nas proximidades do município de Carmésia em Minas Gerais, ocupam uma área em torno 3 mil hectares. Tendo uma população aproximada de 300 pessoas estão organizados por uma política de cacicado constituída basicamente por quatro lideranças: Mezaque Pataxó (Aldeia Sede), Bayara Pataxó (Alto das Posses), Sijanete Pataxó (Aldeia Retirinho), Romildo Pataxó (Aldeia Imbiruçu)⁴. Dentre as atividades produtivas das aldeias, destaca-se a produção e comercialização do artesanato, principal fonte de renda das famílias, além da agricultura primordialmente familiar, onde a produção excedente, como a banana, milho, feijão, farinha de mandioca, em alguns momentos são comercializados⁵.

Nesse contexto de organização a rotina das crianças se estabelece entre o período escolar e as tarefas desempenhadas na aldeia; muitas vezes vinculadas à produção de artesanato, à colheita e a organização de rituais religiosos (CARVALHO, 2007). A presença das crianças em todos os espaços da aldeia, participando de diversas atividades é sempre permeada pela ludicidade do brincar. Como ressalta o professor indígena, Siwuê Pataxó, essas brincadeiras são fundamentais no aprendizado da criança pataxó:

Nós temos brincadeiras de cantar, correr, de pular, de cozinhar, de inventar, de fazer brinquedos e caçar. Essas brincadeiras têm conhecimentos que fazem as crianças da aldeia se tornarem pessoas com grande sabedoria [...]. As meninas brincam de cozinhado com comidas de verdade e de mentira, com folhas, frutas e terra, de bonecas que elas mesmas fazem [...]. Os meninos brincam de caçar com arcos, estilique, jogam bola, jogam zarabatana, lutam na terra e na água, fazem carrinho e apanham frutas. (CARVALHO, 2007, p. 48).

A forma como a comunidade pataxó se organiza, considerando os tempos, espaços, as manifestações lúdicas, os festejos, os rituais religiosos, bem como as relações de trabalho

³ Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES) <http://www.cedefes.org.br>.

⁴ Notas de campo.

⁵ Informação obtida através do site <http://www.cedefes.org.br> acessado em 10/06/2009, às 09h51min.

podem revelar elementos que nos ajude a compreender melhor o aprendizado do “ser criança” no contexto pataxó.

3. Possíveis diálogos e fundamentações teóricas

Para clarificar melhor nosso objeto de estudo, entendemos que a teoria postulada por Lave e Wenger (2003) sobre a *aprendizagem situada*, bem como no conceito de cultura estruturado na teoria da *habilitação* de Ingold (2000), podem apontar alguns interessantes caminhos a trilhar.

3.1. Aprendizagem Situada

Lave e Wenger (2003) discorrem sobre a aprendizagem tomando como base o entendimento de que esse processo se insere e constitui as relações sociais. Nessa perspectiva a participação periférica e legitimada do aprendiz torna-se fundamental para o êxito da aprendizagem. O conceito de participação periférica legitimada (LPP)⁶ parte da premissa que indivíduo na condição de aprendiz vai paulatinamente se engajando no aprendizado de uma determinada tarefa até uma participação plena. Entretanto, os autores alertam para não definição desse conceito pelo contraste (participação versus não-participação, periférica versus central, legítima versus ilegítima) considerando-o como um todo, pois cada um dos aspectos é indispensável na definição do outro. A LPP revela ainda as relações existentes entre a figura do veterano (ou a pessoa mais experiente) e o aprendiz. Essa distinção, porém, não representa uma relação de submissão, mas de diferentes formas participação.

Os diferentes membros de uma comunidade participam em modo diferenciado, mas antes de mais nada, é preciso que cada um seja reconhecido como membro – daí a sua participação ser legitimada, mesmo se periférica pela sua ainda incapacidade de agir/interagir de outra forma. Se alguém não é reconhecido como participante, ele pode estar presente junto com os demais, mas não vai conseguir aprender, pois sua forma de participação não o levará a viver as ocasiões necessárias para isso. (GOMES, 2007, p.5).

Essa condição necessária de co-participação revela uma relação dialética entre os sujeitos que nos ajuda a desconstruir o entendimento de aprendizado como um processo interno de acumulação de conhecimentos e assumi-lo como um processo coletivo que se estabelece na relação entre o sujeito e a comunidade em que este está inserido.

⁶ A sigla LPP vem do termo original em inglês *legitimad periferal partitipation*.

Para clarificar o termo comunidade e mais especificamente o conceito de comunidade de prática Lave e Wenger (2003) acrescentam que:

o termo comunidade não implica necessariamente co-presença, um grupo bem identificado ou limites socialmente visíveis. Implica a participação em um sistema de atividades das quais os participantes compartilham compreensões relativas ao que estão fazendo e o que isso significa em suas vidas e para as suas comunidades (LAVE e WENGER, 2003. p. 74).

É necessário, portanto compreender que não são delimitações étnicas, etárias, de gênero, entre outras, que caracterizam um determinado grupo como uma comunidade de prática, mas a relação que esse sujeitos estabelecem em torno do aprendizado de uma determinada tarefa. Em outras palavras, as crianças, os indígenas, ou ainda as crianças indígenas não constituem necessariamente uma comunidade de prática [ainda que isso possa de fato ocorrer], pois é essencial que se reconheça a que prática as mesmas compartilham de aprendizado. Dessa forma, as crianças indígenas podem vivenciar situações de aprendizagem com vários membros de sua aldeia, co-participando de diversas comunidades de prática em seu contexto.

3.2. Cultura e Habilidade

Através dessa convivência com sujeitos mais experientes o aprendiz torna-se capaz de perceber os elementos fundamentais para o aprendizado de uma determinada tarefa. Esse processo aprendizagem, denominado por Ingold (2000) como “educação da atenção”, nos ajuda a compreender a maneira pela qual o sujeito aprende a perceber melhor o ambiente no seu entorno. Segundo o autor, existem dois fatores fundamentais que propiciam essa aprendizagem: a observação e a imitação. Entretanto, o entendimento que faz desses elementos vão além de uma mera reprodução daquilo que se pode ver o outro fazer.

Para além de copiar as informações daquilo que se pode ver, observar significa perceber ativamente os movimentos do outro; e imitar é alinhar essa percepção à sua própria execução prática em consonância com ambiente (INGOLD, 2000, p.39).

Essa simbiótica relação entre percepção e ação é compreendida por aquilo que o autor denomina de educação da atenção. Esse entendimento sobre a aprendizagem está em consonância com os trabalhos de Lave e Wenger (2003), e nos ajuda a compreender o processo pelo qual transmitimos e aprendemos uma “cultura”. Na tentativa de rever esse conceito Ingold (2000) propõe a superação desse termo por “habilidade”. Nesse sentido o que

se aprende ao longo das gerações são habilidades na forma de lidar com o mundo, não como um processo de “enculturação”, mas de “habilitação” (GOMES, 2007).

Essa compreensão sobre a aprendizagem como “educação de atenção” e de cultura com “habilidade”, proposto por Ingold (2000), retifica a noção de “socialização” como um processo linear e pré-estabelecido, propondo-a como um engajamento dialético entre as pessoas, o ambiente e o seu contexto sócio-histórico.

4. A Etnografia e os Corpos dos Sujeitos

As diversas situações de aprendizagem vivenciadas pelas crianças indígenas são possibilitadas por diferentes formas de linguagens. A linguagem oral é um componente fundamental na transmissão de conhecimentos e valores de populações originalmente ágrafas, como é o caso das populações indígenas. Conh (2002) ressalta esse fenômeno ao analisar algumas abordagens sobre a transmissão de conhecimentos em sociedades com tradição pautada na oralidade. Entretanto, vale lembrar que outras formas de linguagem se fazem presentes nas relações de aprendizado das crianças indígenas. Segundo Lopes da Silva (2002):

a corporalidade deve ser entendida como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação da criança índia (LOPES DA SILVA, 2002, p. 40).

Aprender a nadar no rio, manusear os instrumentos de caça, confeccionar adereços e ornamentos, pintar o corpo, são exemplos de tarefas que podem possibilitar mais que um “*aprender a fazer*”, mas um “*aprender a ser*”. Nos dizeres de DaMatta (1997, p.33):

o homem não inventa uma canoa só porque deseja cruzar o rio ou vencer o mar, mas inventando a canoa ele toma consciência do mar, do rio, da canoa e de si mesmo. Se o homem faz-se a si próprio, é preciso também não esquecer que ele assim procede porque pode ver-se a si mesmo em todos os desafios que enfrenta e em todos os instrumentos que fabrica.

Esse conjunto de signos e significados estruturados simbolicamente e expressos por viés corporal podem apontar elementos para a compreensão do aprendizado e do engajamento social das crianças pataxós. Nas palavras de Viveiros de Castro (1996) o corpo é instrumento fundamental de expressão do sujeito, lugar de emergência de sua identidade. Dessa forma, propomos um estudo empírico-analítico, com enfoque na corporalidade dos sujeitos como forma de linguagem, significação e constituição da estrutura social indígena, proporcionando às crianças legitimidade na produção dos dados etnográficos.

4.1. Propondo construir um estudo etnográfico

Elegemos a teoria postulada por Lave e Wenger (2003) sobre a *aprendizagem situada*, bem como o conceito de cultura estruturado na teoria da *habilitação* de Ingold (2000) por entendermos que densidade do texto etnográfico se revela a partir de um trabalho de campo devidamente embasado em um constructo teórico que proporcione uma compreensão mais refinada sobre o objeto de estudo e uma legitimidade nos dados revelados pelos sujeitos da pesquisa.

A legitimidade que se busca naquilo que o outro revela, no seu conjunto de verdades, é o exercício primordial do fazer etnográfico do antropólogo. Wagner (1981) afirma, ao propor a noção de “reversão”, que:

uma antropologia que se recusa a aceitar a universalidade da mediação, que reduz o significado a crenças, dogmas e certezas, será empurrada para a armadilha de ter de acreditar ou nos significados nativos, ou nos nossos próprios. Não é de crença que se trata, mas de experiência, conceitos e teorias Wagner (1981, p.30).

A alteridade é o princípio e a condição que orienta a prática etnográfica. Não sabemos ao certo o quanto é possível apreender, compreender e revelar os saberes da vida singular das crianças índias, mas apostamos no exercício fundamental do trabalho de campo. Portanto, não se trata de assumir o ponto de vista do nativo, mas compreender que a lógica com a qual opera se confirma no universo simbólico do seu contexto.

Isso leva a observar que, se tivéssemos de afirmar, da forma mais concisa possível, qual teria sido a contribuição da antropologia para as ciências humanas, minha resposta seria a de que o *corpus* formado pela etnografia de diferentes povos, em diferentes momentos e lugares mostra, em primeiro lugar, que as pessoas em toda parte tomam como evidentemente verdadeiras suas idéias sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia e, em segundo lugar, que o maravilhoso é justamente o mundo habitado confirmar em toda parte todos os variados entendimentos que formamos a seu respeito. (TOREN, 2006, p. 450)

Buscar uma compreensão sobre o universo da infância indígena significa se dispor a ir além daquilo que possa ser observado e revelar a experiência compartilhada em campo daquilo que nos toca. Nos termos deleuzianos o “devenir” não significa assumir o ponto de vista do outro, nem mesmo tornar-se nativo, mas ser afetado pelas mesmas forças que o afetam. Favret-Saada (1990)⁷ pondera ao afirmar que não se trata, porém, da apreensão emocional ou cognitiva dos afetos dos outros, mas ao ser afetado por algo que afeta ao outro, pode-se estabelecer certa modalidade de relação, concedendo um estatuto epistemológico a essas situações de comunicação (GOLDMAN, 2003).

⁷ Citado por Goldman (2003).

Essa condição de ser afetado e de perceber aquilo que não se revela ao olhar se estabelece pela convivência propiciada pelo trabalho de campo. Por estarem todos [antropólogo e nativo] “afetados”, cria-se uma situação de “comunicação involuntária” entre eles, que constitui a condição de possibilidade do trabalho de campo e da etnografia (GOLDMAN, 2008).

Nesse sentido, ao estruturar o presente estudo, buscamos fortalecer a proposição de realizar um trabalho de campo fundamentado no método etnográfico compartilhando com Toren (2006) a potencialidade explanatória da etnografia na busca de tornar analíticas as categorias colocadas em relevo pelas crianças em suas situações concretas de aprendizagens.

5. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Ordália Alves. *História da Educação: o lugar da infância no contexto histórico educacional*. Consócio pro-formar. Fascículo 1. Brasília: MEC/EAD, 2006.

ÁRIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CARVALHO, Levindo Diniz. *Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

CASTRO, Lúcia Rabello de. *Uma teoria da infância na contemporaneidade*. In: CASTRO (Org.). Infância e adolescência na cultura do consumo. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

COHN, Clarice. “*A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia*”, In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

CORSARO, William. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.

CORSARO, Willian A. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.91, p.443-464, mai./ago.2005.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “*Être Affecté*”. *Gradhiva. Revue d’Histoire et d’Archives de l’Anthropologie* 8: 3-9, 1990.

GIDDENS, Anthony. *Novas regras do método sociológico*. Lisboa: Gradiva, 1996.

GOLDMAN, Marcio. *Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia*. IN: Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2003, V. 46 Nº 2.

GOLDMAN, Márcio. *Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia*. Revista PontoUrbe. Ano 2, 2008.

GOMES, Ana Maria Rabelo. *Escolarização estranhamento e cultura*. ANAIS do XV CONBRACE / II CONICE, Recife, 2007.

GOMES, Ana Maria Rabelo. FARIA, Eliene Lopes. *Lazer e diversidade cultural*. Brasília:SESI/DN, 2005. 85 p.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Infância sociedade e cultura*. In: CARVALHO, Alysson et al. (Org.) Desenvolvimento e aprendizagem. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

INGOLD, Tim. *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000.

JAMES, Alisson; PROUT, Alan. *Strategies and Structures: towards a new perspectives on children's experiences of family life*, In: BRANNEN, Julia; O'BRIEN, Margaret. *Children in Families: research and policy*. London: Falmer, 1996.

LARAIA, Roque de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 23^aed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Aprendizaje Situado: Participación Periférica Legítima*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2003.

LOPES DA SILVA, Aracy. *Pequenos "xamãs": crianças indígenas, corporalidade e escolarização*. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

MARTINS, João Carlos. *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. Idéias. São Paulo: FDE, nº 28, p.111-122, 1997.

MONTANDON, Cléopâtre. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. Cadernos de Pesquisa, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

NUNES, Ângela. *A sociedade das crianças A'wue-Xavante: por uma antropologia da criança*. Lisboa: Minitério da Educação/Instituto de inovação Educacional, 1999.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 23^a ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1998.

PINTO, Manuel. *A infância como construção social*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, M. (Coord.). *Crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997.

PIRES, Flávia. *Quem tem medo do mal-assombro?* Rio de Janeiro, tese, Museu Nacional, 2007.

PELISSIER, Catherine. *Anthropology of Teaching and Learning*. Annual Review of Anthropology 20: 75-95, 1991.

QVORTRUP, Jens. *Childhood in Europe: a new field of social research*. In: LYNNE Chilshom *et al.* (Ed.). *Growing up in Europe. Contemporary horizons in childhood and youth studies*. Berlin/New York. Walter de Gruyter, 1995. p. 17-21.

RODRIGUES, José Carlos. *Ensaios em antropologia do poder*. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e Alteridade: Interrogações a Partir da Sociologia da Infância*. In: Educação e Sociedade - v.26 - n.91 - 2005

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da Infância: evolução do olhar e do objeto. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TOREN, Christina. *Como sabemos o que é verdade? O caso do mana em Fiji*. Mana [online]. 2006, vol.12, n.2, pp. 449-477.

TOREN, Christina. The Child in Mind. In. WHITEHOUSE, H. *The Debated Mind*. Oxford, 1999.

WAGNER, Roy. *The Invention of Culture*. Chicago: The University of Chicago Press. 1981

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*. Mana [online]. 1996, vol.2, n.2, pp. 115-144.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.