

# **“PRA FAZER A FARINHADA... MUITA GENTE EU VOU CHAMAR”<sup>1</sup>: CONTEXTOS LÚDICOS DIVERSIFICADOS E AS CULTURAS DAS CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ**

**MUBARAC SOBRINHO**, Roberto Sanches – UEMA

**GT-07:** Educação de Crianças de 0 a 6 anos

**Agência Financiadora:** FAPEAM

## **Introdução:**

O presente artigo consiste na apresentação de parte dos resultados da pesquisa realizada junto à comunidade indígena da etnia Sateré-Mawé e teve como sujeitos um grupo de 12 crianças entre 04 e 12 anos que durante 08 meses foram nossas interlocutoras e nos evidenciaram, através de diversas linguagens – desenhos, escrita, fala, músicas e brincadeiras – como elas vivem e constroem suas culturas da infância, tendo tanto os elementos tradicionais da cultura de seu povo quanto as diversas influências do meio urbano, presentes nos seus “jeitos de viver” e (re)produzir<sup>2</sup> suas culturas de maneira lúdica.

O texto é parte da pesquisa de cunho etnográfico que realizamos na comunidade indígena WAYKYHU<sup>3</sup> da etnia Sateré-Mawé, na qual vivem 64 pessoas, entre adultos e crianças, que moram em uma “área verde”<sup>4</sup> na zona urbana da cidade de Manaus- Amazonas e faz parte dos estudos de doutoramento em educação que estamos realizando através de nossos grupos de pesquisa. O elemento central do “contato” com as crianças foram diversas atividades lúdicas desenvolvidas nos espaços cotidianos da comunidade, o que, em nosso entender, contribuiu para chegarmos mais próximos a elas, criando processos interativos através das inúmeras brincadeiras nas quais participávamos e desenvolvíamos juntos, é claro, com a permissão e o consentimentos do grupo. Na indicação de Cohn (2005, p. 10), “usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo”.

Os recursos metodológicos utilizados foram bastante diversificados: pesquisa de campo, observação participante, caderno de campo, gravador, máquina fotográfica,

---

<sup>1</sup> Trecho de uma das músicas cantadas pelas crianças Sateré-Mawé em seus momentos de brincadeiras.

<sup>2</sup> Usamos essa palavra entre parênteses, para fazermos uma relação com o conceito de “reprodução interpretativa” de Willian Corsaro (2002).

<sup>3</sup> Na tradução dos membros da comunidade a palavra significa estrela.

<sup>4</sup> A área pertence à Prefeitura de Manaus e foi “invadida” pelos indígenas no final da década de 1980. Há um processo junto à justiça federal para torná-la terra indígena, o que garantiria a eles, a posse da terra, um dos fatores mais críticos entre os indígenas brasileiros.

filmadora, registro sistemático das situações e diversos desenhos que foram produzidos pelas crianças e que serão demonstrados e discutidos no decorrer do texto, no intuito de conhecermos melhor os modos de viver a infância desse grupo de crianças e as diversas formas utilizadas na construção de suas culturas infantis nos contextos da cultura tradicional de seu povo e na relação “fronteiriça” com a cultura da comunidade circundante, ou seja, o espaço urbano.

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

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

Assim, nossa tessitura foi organizada, como uma peça artesanalmente montada, fio a fio, pedaço a pedaço, como na tradição dos povos indígenas, que, sem muita sofisticação ou mistério, vão buscando na natureza elementos para compor os seus ambientes de vida, suas formas de compreender o mundo, sua cosmovisão<sup>5</sup> que vai desde o mais simples ato de apreciar a natureza a uma das mais sublimes ações entre eles, a de procriar e educar seus filhos. Para Bonin (1999, p. 16):

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

Neste caminho, de recorrer a várias fontes e poder caminhar por diversas literaturas sobre os povos indígenas – uma vez que para cada etnia é preciso se realizar uma delongada incursão na sua realidade – é que o texto se organiza em duas partes nas quais buscaremos caracterizar alguns dos momentos lúdicos e discuti-los tendo por base, a escuta que fizemos das vozes das crianças e as escolhas que foram feitas, sempre, junto a elas, ou melhor, com elas, para que não enveredássemos num caminho onde o pesquisador acaba por definir sozinho o que tem que fazer. Neste sentido, as explicações de Ferreira (2002, p. 150) são fundamentais, na composição deste processo em que;

---

<sup>5</sup> Termo apropriado do texto de Nascimento (2005).

[...] 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.

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.

[...] trabalhar com crianças, poderá fornecer contextos especialmente valiosos para recolha de dados, contextos que poderiam levar a informações detalhadas e a revelações de conhecimento geralmente não conhecido pelos adultos (MAYALL, 2005, p. 138).

Assim, a primeira parte trata das brincadeiras e da forma prática como as crianças vivenciavam estes momentos de (re)construção da cultura Sateré-Mawé e também dos elementos que são incorporados da cultura dos “brancos”, principalmente aqueles adquiridos na escola. Na segunda parte, demonstramos alguns dos desenhos feitos pelas crianças e as interpretações sobre os momentos em que elas os faziam. Neste contexto a uma variação entre os rituais, as músicas tradicionais e a confecção da farinhada – cultura própria do povo Sateré-Mawé – mas que as crianças urbanas nunca participaram por vários motivos que serão detalhados ao longo do texto.

Logo, viver a infância é uma atitude de plenitude que contribui para que possamos conhecer melhor os mundos infantis deste grupo indígena, que ainda se apresentam bastante desconhecido a nós pesquisadores, mas que tem merecido maior reconhecimento graças a um número significativo de pesquisas na área<sup>6</sup> com outros grupos indígenas.

---

<sup>6</sup> Fernandes (1979); Meliá (1979); Brandão (1981); Laraia (1986); Carneiro da Cunha (1987); Martins (1993); Junqueira (1991); Capacla (1995); D'angelis e Veiga (1997); Nunes (1997); Freitas (1997); Silva (1998); Carvalho (1998); Silva e Grupione (1998); Weigel (2000); Silva e Ferreira (2001); Freire Bessa (2002, 2004); Silva, Macedo e Nunes (2002); Freitas e Kuhlmann Jr. (2002); Arguelo (2002); Faria, Demartini e Prado (2002); Nunes, 2003; Veiga e D'angelis, 2003; Nascimento (2004); IBASE (2004); Veiga e Ferreira (2005) Cohn (2005); Nascimento (2005); Del Priori (2006). Mubarac Sobrinho (2007a, 2007b e 2008)

## 1. Brincadeiras infantis: um reflexo do cotidiano das crianças Sateré-Mawé

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

Não será possível descrevermos e analisarmos todas as situações devido à avolumada quantidade de “dados” principalmente pela especificidade e restrição colocada na escrita de um artigo<sup>7</sup>. Desta maneira, escolhemos, juntamente com as crianças, expor e explicar a brincadeira de casinha (Mêp iát) que é uma das mais comuns entre elas e que lhes parecia uma necessidade de realizarem constantemente.

As descrições que explicitaremos partiram das escolhas feitas em acordo com as crianças, diante daquilo que para elas era mais significativo, 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:

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

As meninas se reuniam num espaço coberto, que é usado como uma oficina de artesanato, 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.

---

<sup>7</sup> O que poderá ser visto de forma mais completa quando a tese de doutorado estiver pronta, pois para esta, demonstraremos a pesquisa na íntegra, além do tempo muito maior para aprofundarmos as análises, as fundamentações e adentrarmos nas questões referentes às relações estabelecidas pelas crianças nas escolas que estudam.



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

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

*“Eu e a Raquel nós brincamos assim: quando é só coisa 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” (Nândria, 05 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.

[...] o foco no conhecimento articula a cultura de modo que a torna transitiva na interação entre as pessoas, devido ao seu uso potencial por ambas as partes. Assim, outros modos de representação e outras questões mais dinâmicas vêm à tona quando modelamos a cultura nessas modalidades: variação, posicionamento, prática, troca, reprodução, mudança, criatividade (BARTH, apud TASSINARI: In: SILVA E FERREIRA, 2001, P. 65).

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

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

Ainda associada a esta brincadeira, vivenciamos as crianças assumirem papéis diferenciados na organização da casa, mas as evidências indicam não haver uma forma 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 entre 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 (re)produção ou a ressignificação do imaginário sobre a maternidade.

O objeto do conhecimento é infinito, quer se trate do objeto considerado como a totalidade do real ou do objeto percebido como um qualquer dos seus fragmentos e aspectos. Com efeito, tanto o real na sua totalidade como cada um dos seus fragmentos são infinitos na medida em que é infinita a quantidade das suas correlações e das suas mutações no tempo (SHAFF, 1978, p. 97).

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

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

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

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

De acordo com Silva, Macedo e Nunes (2002), 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 (p. 79).

Pensar esse espaço das brincadeiras como fundamental para a construção de uma cultura coletiva, sem dúvida, é uma tarefa de importância ímpar, pois as crianças parecem compreender de forma muito clara a constituição objetiva deste espaço. Brincar é uma “performance” que se remete diretamente às atividades diárias vividas pelos adultos e possibilita às crianças interferirem nessa realidade de forma dialógica e relacional<sup>8</sup>, construindo papéis sociais onde as suas formas de interpretar a realidade, apresenta-se, inclusive, como expressão de seus questionamentos aos determinismos frente às suas possibilidades de enfrentamento do mundo.

A performance se situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional: nesse contexto ela aparece como uma ‘emergência’, um fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo que encontra lugar. Algo se criou, atingiu a penitide e, assim, ultrapassa o curso comum dos acontecimentos. (ZUMTHOR, 2007, p.31).

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

---

<sup>8</sup> Bourdieu (2007)

## 2. A infância a partir das falas e dos desenhos das crianças

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

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

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

Para compreendermos os processos que envolvem a construção da identidade e das culturas infantis, faz-se necessário adentrar ao modo como o ritual é tratado e sua força na estrutura desta sociedade. Apesar das crianças não participarem, elas convivem com o poder simbólico<sup>9</sup> que o mesmo possui para os Sateré-Mawé, o que as leva a indiretamente a 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. O interdito separa o iniciado do resto do grupo na preparação para o ritual, apesar de que na atualidade este período de interdito e tabus alimentares seja menos rigidamente observado. Durante o ritual propriamente dito, os jovens introduzem a mão numa

<sup>9</sup> Apronfundamentos em Boudieu, 2004.



luva de fibras onde são inseridas as formigas tocandiras (*paraponera clavata sp*), com o ferrão voltado para o interior. Esta ação é acompanhada por uma série de cantos, ao ritmo do chocalho, e uma dança da qual participam várias pessoas do grupo. A 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>10</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, os meninos, botam as mãos na luva, tem que ferrar 200 vezes, eu acho que é assim né?” (Taíza, 12 anos).*

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

*Gabriel, 06 anos, ao falar sobre o ritual, nos disse que somente os meninos podem participar e em seu desenho, expôs a aldeia (casa), o sol e a lua (pois segundo ele o ritual demora o dia todo) a luva e as formigas (Tucandeiras). “Eu como sou menino vou fazer o ritual da tucandeira, mas*



<sup>10</sup> Todos os termos em Sateré foram extraídos do livro de Pereira (2003).

*só quando eu tiver maior, ainda sou pequeno então não posso participar, mas eu já vi os outros pondo as mãos nas luvas”.*

Entre os Sateré-Mawé “urbanos”, a manutenção desta tradição é condição fundamental para a preservação de sua cultura<sup>11</sup>. Eles são enfáticos em transmitir desde cedo para as crianças a importância deste “momento” para o seu povo e elas o fazem numa dimensão interpretativa<sup>12</sup> através do brincar. Viver no espaço urbano e conviver com as diversas formas de negação e adaptação aos valores da sociedade circundante leva os adultos, a construir estratégias de mediação entre essas fronteiras, isso ocorre também com as crianças.

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BAHBA, 1998, p. 20 e 21).

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<sup>13</sup> 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<sup>14</sup>. 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

---

<sup>11</sup> Geertz, 1989.

<sup>12</sup> Corsaro, 2002.

<sup>13</sup> Luva tecida em palha e adornada de várias maneiras, com penas, pedras, artefatos de artesanato.

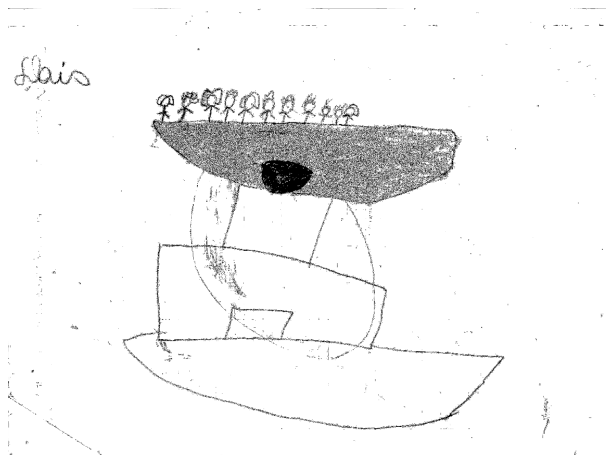
<sup>14</sup> Laraia, 1986.

próprias crianças e procederemos nossas reflexões, compartilhando as representações que o grupo explicitou através das suas falas.

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

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

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



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

comidas (Miú) feitas com a farinha, mas, entre os Sateré-Mawé “urbanos”, e logo, as crianças, o Chibé<sup>15</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 as 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 e os fazem numa

---

<sup>15</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.

dimensão que lhes é muito própria, vão recriando os momentos, e dando vida a um ato da cultura dos adultos que está bastante distante delas, mas ao mesmo tempo muito próximo nas suas dimensões criativas o que se reflete nas suas culturas infantis.

### **Considerações finais**

Cantar, brincar, reproduzir o cotidiano dos adultos interpretando e ressignificando, identificar os limites territoriais e sociais<sup>16</sup> 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.

As falas das crianças, seus desenhos e as diversas formas de se expressarem, representam um riquíssimo acervo para chegarmos à compreensão dos seus jeitos de viver a infância<sup>17</sup>. Porém, há ainda um caminho muito longo a se seguir, sendo necessário ultrapassar determinações metodológicas cristalizadas<sup>18</sup> e compreender de fato que a criança produz um conhecimento sobre si própria e sobre o mundo. Neste sentido, afirma Sarmento (2002, p.16) que:

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

---

<sup>16</sup> Hall, 1997.

<sup>17</sup> O livro organizado por Faria, Demartini e Prado (2002), representa para a literatura brasileira, um marco nos estudos que envolvem o testemunho infantil e avança no sentido de dar credibilidade científica à “voz” das crianças.

<sup>18</sup> A esse respeito Graue & Walsh, 2003, trazem uma valiosa contribuição.

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<sup>19</sup>. 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.

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

## 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.

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

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo´e: enquanto o encanto permanece! processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. (Tese de Doutorado).

BONIN, Iara Tatiana. **Encontro das Águas: educação e escola no dinamismo da vida Kambeba**. Brasil: UNB, 1999. (Dissertação de Mestrado).

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

---

<sup>19</sup> Marchi (2007).

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

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.

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.

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, 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).

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

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. In: **O saber construído a partir de nós**. Caderno CENESCH, nº 01, Manaus: CENESCH Publicações, set. 2000.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis: Tempo de novos conhecimentos**. Rio De Janeiro: IBASE, 2004.

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

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

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

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, metodos 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.

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

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

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

MARCHI, Rita de C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil**. Florianópolis,SC: UFSC, 2007. (Tese de Doutorado em Sociologia Política).

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

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.



MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. As crianças Sateré-Mawé: os ecos de suas vozes. In: VINHARES, Regina (org). **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília, DF: Líber Livro, 2007a.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **O direito da criança Sateré-Mawé em ‘ser’ indígena**: vozes que ecoam suas culturas infantis. Barcelona-Espanha. Anais do III Congresso Mundial sobre Direitos das Crianças e Adolescentes, 2007b.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Brincando de ‘ser’ Sateré-Mawé**: contextos lúdicos diversificados como elementos de construções das culturas infantis. Braga-Portugal. Anais do I Congresso Mundial Sobre Estudos da Criança, 2008.

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).

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginários e culturas da infância**. Braga, Portugal: UMINHO-IEC, 2002.

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

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 e FERREIRA, Mariana Kawall (org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Fapesp, Global, Mari, 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: Abya-yala, 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).

SCHAFF, Adam. **História e Verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

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.

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