

## **AS CRIANÇAS XACRIABÁ, SUAS FORMAS DE SOCIABILIDADE E O APRENDIZADO NAS COMUNIDADES DE PRÁTICA**

**SILVA, Rogério Correia da – UFMG**

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

O presente texto constitui um recorte do trabalho de campo inicial de meu curso de Doutorado em Educação, iniciado em 2007 e tem como objetivo investigar a infância das crianças indígenas Xacriabá. Buscamos caracterizar as formas de sociabilidade, a transmissão do conhecimento e o aprendizado da criança na sociedade indígena Xacriabá a partir da investigação das interações sociais em que as crianças participam, especificamente, dos seus modos de participação nas comunidades de prática de seu grupo social.

Este estudo investiga as formas de aprendizagem da criança nos contextos familiar e comunitário do grupo indígena Xacriabá. Alguns dados etnográficos provenientes de pesquisas de campo realizadas por membros do Grupo de Estudos sobre Educação Indígena da UFMG apontavam para o aprendizado da criança Xacriabá como parte de determinadas formas de sociabilidade dentre elas a sua *participação em comunidades de prática*. Trabalhamos com o conceito de aprendizagem situada e participação periférica legitimada, formulado por Jean Lave e Etienne Wenger(2003). Ambas as autoras consideram a aprendizagem como um aspecto constitutivo da prática social. Ela seria vista como fruto de um processo de caráter situado, mediado pela diferença de perspectivas entre co-participantes. Esta concepção procura ir além da noção convencional muito presente nos estudos que tratam do processo de aprendizado e socialização da criança indígena, sintetizado na expressão “aprender fazendo”. Para muitos tal expressão já seria satisfatória. Ela está presente na idéia de que a participação da criança na vida cotidiana da aldeia, na realização das tarefas, na observação das tarefas dos adultos e sua imitação seriam os elementos explicativos de sua aprendizagem e componentes importantes de sua socialização.

Nosso estudo busca elementos que possam melhor descrever e analisar estas situações de aprendizado. Nossa hipótese é a de que este aprendizado que decorre do envolvimento da criança em situações da vida cotidiana possa ser melhor descrito e analisado a partir de uma leitura das formas como se estruturam os modos de aprendizagem e co-participação da criança no processo (LAVE & WENGER, 2003). Esta idéia de “engajamento na prática” como elemento importante da aprendizagem supõe também uma rediscussão do processo de transmissão do conhecimento e do

próprio conceito de Cultura. Neste sentido, incorporamos em nosso estudo as formulações propostas por Tim INGOLD (2001) sobre a cultura vista como habilidade e sobre a educação da atenção. Preocupado como o processo de transmissão de conhecimentos de uma geração a outra, o autor responde de forma diferente a algumas questões formuladas pelo campo das ciências sociais: como a acumulação cultural ocorre, como a experiência que nós ganhamos durante nosso tempo de vida é enriquecida pela sabedoria de nossos ancestrais. Que contribuição cada geração dá para a próxima. Contrariando as respostas formuladas anteriormente, Ingold afirma que seria através de um processo de habilitação, não de enculturação que cada geração desenvolve dentro e além da sabedoria de seus predecessores. Segundo o autor, na passagem das gerações humanas, cada uma delas contribui para o conhecimento da próxima não pelo passar de um corpus de informação livre de contexto, mas “...através da preparação de circunstâncias específicas nas quais os sucessores, crescendo em um mundo social, podem desenvolver as próprias habilidades e disposições incorporadas, e as próprias capacidades de consciência e sensibilidade” (Ingold, 2001, apud GOMES, 2007)

A criança desta forma aprenderia por meio de um estar situado em determinados contextos nos quais, “envolvidos com certas tarefas é mostrado a eles o que fazer e em que prestar atenção, sob a tutela de mãos mais experientes”. O que aprendemos e transmitimos de uma geração a outra não seria propriamente cultura, mas habilidades na forma de como lidamos com o mundo, num processo de “habilitação” (enskilment). A contribuição que cada geração dá para os seus sucessores equivaleria a uma educação da atenção. Como no exemplo em que o aprendizado das crianças indígenas se dá pela imitação, o autor teria assim uma forma interessante para interpretar tal ação:

“(A) imitação não é uma transcrição automática de um conteúdo mental de uma cabeça para a outra, mas é particularmente um tópico da seqüência que outra pessoa faz. O novato observa, sente, ou escuta os movimentos do *expert*, e procura através de experiências repetidas executar o seu próprio movimento em consonância com aquele da sua atenção para alcançar um tipo de ajustamento rítmico da percepção e ação que liga-o ao centro da performance fluente” (livre tradução, INGOLD, 2001: 141)

O autor ao afirmar que “aprender é compreender na prática”, busca com isso superar a separação existente entre mente, corpo e cultura que caracteriza, segundo ele, as abordagens anteriores sobre a questão. O saber é um saber incorporado. Assim, suas preocupações estariam voltadas para a análise de aprendizagens enquanto processos

situados que se dão na prática. O conceito de habilidade é proposto para análise de práticas cotidianas, como caminhar, andar de bicicleta, formas de falar e de se comportar em determinados contextos. Não seria entendida somente como o uso de instrumentos e do próprio corpo como entidades separadas, mas a um responder prontamente com seus movimentos às condições do entorno. Desenvolver certas rotinas de ação implicaria também em desenvolver certas modalidades de atenção para com o mundo.

Quando tratamos da infância em grupos indígenas, reconhecemos as especificidades de seus processos histórico-culturais, muito distintos dos vividos pela sociedade ocidental o que garante por sua vez outras possibilidades de construção social da infância. Neste sentido, as contribuições de autores no campo da antropologia da criança atestam as especificidades da vida das crianças em sociedades indígenas no Brasil, principalmente no que diz respeito ao lugar e o sentido que cada sociedade atribui a criança, na especificidade de cada cultura constituir sua pessoa, as idades socialmente definidas e das etapas e ciclos de vida, aos processos de socialização, transmissão de conhecimentos e aprendizagens. Percebemos nesses estudos tanto a alteridade com a cultura ocidental bem como as diferenças entre os próprios grupos estudados. Vamos encontrar nas culturas indígenas outras formas de demarcação e de sociabilidade infantil.

Nesta primeira etapa da pesquisa de campo estabeleci como objetivo situar o lugar que a criança Xacriabá ocupa em sua sociedade, dialogando com os estudos sobre a socialização das crianças indígenas. Assim de forma panorâmica, tratei de analisar as formas de interação que elas estabelecem com os adultos, como os Xacriabá concebem seus ciclos de vida e como se dá o aprendizado a partir das situações cotidianas do grupo.

### **Aprendizagem situada, participação periférica legitimada.**

*“... los niños son, después de todo, esencialmente participantes periféricos legítimos del mundo social de los adultos”.*  
(LAVE & WENGER, 2003: 5)

Esta concepção elaborada por Jean Lave e Etienne Wenger considera a aprendizagem, como um aspecto inseparável da prática social. A aprendizagem seria vista como fruto de um processo de caráter situado, mediado pela diferença de perspectivas entre co-participantes. A aprendizagem estaria situada em certas formas de co-participação e não meramente nas mentes das pessoas.

Essa prática social que envolve co-participantes possui um tipo específico de estrutura de participação na qual o aprendiz adquire habilidades através de seu concreto engajamento no processo e as condições atenuadas da sua Participação Periférica Legítima (Legitimate Peripheral Participation ou LPP) no contexto de uma comunidade de prática. Sem engajamento não há aprendizagem, e onde o próprio engajamento é sustentado a aprendizagem ocorrerá.

De orientação fenomenológica, tal perspectiva se contrapõe à validade das descrições das ciências sociais baseadas no estabelecimento de estruturas e códigos pré-fabricados. Neste sentido, a aprendizagem não constituiria um corpo discreto de conhecimentos abstratos, transportados e reacondicionados a contextos posteriores, predominando a ideia de estruturas auto-contidas na qual a aprendizagem e a compreensão se desenvolvem. Como alternativa tal perspectiva centra-se sobre as contribuições produtivas dos atores na ordem social. Ganham destaque nesta concepção aspectos como a negociação, a estratégia e aquilo que é imprescindível: a ação. Neste sentido, Lave e Wenger propõem uma revisão das ideias sobre como se dá o processo de aprendizagem resignificando com isso o lugar e o papel da ação e sua relação com as representações mentais do indivíduo. Para elas, aquilo que pode explicar a ação é pensado não de forma isolada em uma relação estrutura-processo: uma ação que gera num momento posterior representações mentais. Na ação, tanto a representação mental do indivíduo (estrutura) quanto sua execução habilidosa (processo) são vistos como aspectos que interpenetram profundamente um no outro. A mudança está contida na visão sobre esta relação entre estrutura e processo. A estrutura é mais um resultado variável da ação do que sua pré-condição invariante. Ocorre com isso a transposição do problema das representações mentais para os marcos da participação "... transposição composta por uma mais sutil e radical mudança de uma estrutura invariante a uma que é menos rígida e mais profundamente adaptativa". Uma consequência disto é, por exemplo, a incorporação de um aspecto negligenciado por outros modelos que é a aprendizagem por improvisação nos casos de interação em curso.

Ao reconsiderar os marcos em que se definem o lugar da ação na aprendizagem, tratamos agora de caracterizar este tipo especial de ação que desencadeia o processo de aprendizagem: As autoras caracterizam esta ação num duplo sentido: uma prática social associada a uma classe de participação periférica legítima (PPL). De forma mais clara, podemos dizer que as ações que dão acesso a processos de aprendizagem são as atividades cotidianas onde as pessoas co-participam de tal modo que ganham acesso a modos de comportamento não disponíveis de outra maneira para eles e desenvolvem certas classes de habilidades adequadas a certas classes de execução. Por exemplo, atletas que treinam juntos; expectadores que assistem a um mesmo evento; crianças que aprendem uma nova brincadeira.

A participação periférica legitimada é uma característica da aprendizagem como atividade situada. Proporciona uma maneira de falar acerca das relações entre os recém chegados e os veteranos diante das atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática. “Um processo através do qual os recém chegados se tornam parte de uma comunidade de prática”, num movimento da participação periférica para a participação completa. Nesta visão as intenções do aprendiz são consideradas e o significado da aprendizagem decorre de seu processo de transformar-se em um participante pleno de uma prática sócio-cultural.

A idéia de periferia adotada nesta definição sugere que existem formas múltiplas, variadas, e mais ou menos comprometidas e inclusivas de estar localizado nos campos de participação definidos por uma comunidade. Não existe com isso uma noção linear de aquisição de habilidades muito menos trabalha-se com a idéia da existência de uma periferia como contraponto a existência de um centro ou núcleo. Para as autoras a idéia de participação periférica corresponde com o estar localizado no mundo social. As localidades e as perspectivas mutantes são partes das trajetórias de aprendizagem dos atores, do desenvolvimento de suas identidades e das formas de tornar-se membro do grupo.

A participação periférica constitui uma noção complexa, pois implica dar-se conta das estruturas sociais que por sua vez envolvem relações de poder. Como um lugar no qual se move para participação mais intensiva torna-se também uma posição de empoderamento. Periferia também é um termo positivo, não no sentido de uma participação parcial, mas um tipo de participação possibilitada (daí também o sentido de legitimada) que sugere uma abertura, um modo de ganhar acesso a fontes do entendimento através do envolvimento crescente na comunidade de prática. Por

participação completa se pretende fazer justiça a diversidade de relações envolvidas nas variadas formas de tornar-se membro numa comunidade.

Por não se referir a qualquer forma de co-participação em que ocorra a aprendizagem a questão formulada pelas autoras sintetiza a importância desta prerrogativa: “quais seriam as classes de compromissos sociais que proporcionam o contexto apropriado para que a aprendizagem tome lugar”.

O estudo das autoras estabelece um contraponto em relação as teorias de aprendizagem baseadas na ideia de internalização. Quando falamos da aprendizagem vista como internalização tratamos da ideia recorrente em muitas teorias de um conhecimento já existente, transmitido ao indivíduo por outros ou experimentado na interação com outros. Entre as críticas apresentadas pelas autoras sobre tal perspectiva podemos listar:

- Não explora a natureza do aprendiz do mundo e suas relações;
- Estabelece uma dupla dicotomia entre dentro e fora;
- Sugere que o conhecimento é apenas cerebral;
- Trata o indivíduo como uma unidade não problemática de análise;
- Trata o processo de forma não problemática, numa simples relação de assimilação acomodação.

No movimento de reformulação do conceito de aprendizagem as autoras aproximam-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal formulado por Vigotsky. Este conceito recebeu varias interpretações, dentre elas aquela adotada por Engestron. Sua leitura inclui a teoria da atividade e a psicologia critica que adota uma perspectiva social da aprendizagem. Para Engestron zdp é a distancia entre as **ações cotidianas dos indivíduos** e as novas **formas históricas da atividade social** que podem ser coletivamente geradas como uma solução de dupla atadura potencialmente incorporadas nas **ações sociais**. O que as autoras destacam como relevante nesta concepção é que ao contrário das anteriores, busca uma explicação do lugar da aprendizagem, num amplo contexto da estrutura do mundo social.

Para as autoras, conceber a aprendizagem em termos de participação significa:

- Centrar a atenção sobre as **maneiras** nas quais existe um desenvolvimento renovando continuamente uma série de relações;
- a aprendizagem sendo vista como uma **ação** entre pessoas e o mundo, uma teoria das práticas sociais;

- recuperar uma tradição marxista sobre os processos de produção e reprodução social ao considerar o processo de aprendizagem enquanto prática social. Aprendizagem neste sentido estaria inerente a qualquer prática social. Consideraria-se na aprendizagem a natureza histórica da motivação, o desejo, as meras relações mediante as quais a experiência mediada social e culturalmente estão disponíveis às pessoas-na-prática são chaves para desenvolver a teoria da prática.

- Tal teoria requer uma ampla perspectiva da agência humana. Como acontece a participação na prática social...

- aprendizagem é concebida como uma maneira de ser no mundo social, não uma maneira de chegar a conhecer acerca dele.

- Por fim, ao analisar a aprendizagem como prática social devo considerar toda uma gama de aspectos envolvidos como a produção, a transformação, a mudança nas identidades das pessoas, as habilidades conhecíveis na prática e as comunidades de prática.

Algumas hipóteses iniciais baseadas nas descrições etnográficas da vida das crianças em grupos indígenas sugerem que seriam os ciclos de idade que o grupo atribui ao desenvolvimento de seus indivíduos um dos elementos que orientariam engajamento da criança em determinados modos de participação e em determinadas comunidades de prática. Os modos de participação das crianças seriam também diferenciados levando-se em conta o gênero e as relações entre pares de idade. As brincadeiras das crianças constituiriam também comunidades de práticas. Existiriam conflitos entre as gerações que colocaria em cheque a existência e a manutenção de algumas destas comunidades.

A partir desta explanação sobre o conceito de participação periférica legitimada podemos fazer alguns questionamentos que nos colocam alguns desafios na articulação desta teoria com a discussão da infância ou do lugar da criança na sociedade indígena Xacriabá.

### **Os primeiros estudos sobre as crianças indígenas no Brasil**

Quando tratamos dos primeiros estudos sobre crianças indígenas realizadas no Brasil, encontramos uma preocupação com a formação de uma personalidade ideal, do valor da repetição, da homogeneização cultural e ao mesmo tempo a discussão sobre o papel social que ocupam os nativos como determinante para entender o lugar das

criança nestas sociedades (COHN, 2005). É o que podemos verificar na apresentação de dois de nossos pesquisadores: Florestan Fernandes e Egon Schaden, o primeiro, sobre a socialização entre os Tupinambá e o segundo, sobre as crianças Guarani. Tais estudos trazem contribuições sobre a Educação e o lugar da criança nas sociedades indígenas brasileiras. Ambos os estudos foram intensamente estudados por COHN(2002, 2005).

Em Florestan Fernandes, vemos o sentido dado a socialização das crianças como a tarefa de inculcar nas mesmas o apego às formas tradicionais e o reconhecimento da sua eficácia. Na visão do autor, a sociedade Tupinambá assim como outras sociedades indígenas é uma sociedade tradicional e valoriza o que é estável e o que se repete. O sentido (e o desafio) da educação nesta sociedade está em perpetuar a ordem social. Deve-se ensinar o significado na tradição das técnicas e saberes. Os ancestrais tornam-se exemplo para as novas gerações. O aprendizado das crianças acontece nas atividades cotidianas, sendo toda ação socializadora exemplar e modelar. Não existem momentos e técnicas propriamente pedagógicas. A participação e a imitação seriam consideradas princípios da educação entre os tupinambás. No que diz respeito a quem cabe o papel de educar nesta sociedade todo o membro converte-se em agente da socialização. A educação é considerada comunitária e igualitária, gerando a integração dos indivíduos a sociedade de forma gradual, participativa e contínua. A educação Tupinambá, neste sentido, deve conformar os indivíduos em seres sociais, assimilando-os ao “nós coletivo”. Importa adestrar os indivíduos tanto para fazer certas coisas quanto para ser homem segundo determinados ideais de pessoa humana. Significa em outras palavras, homogeneizar comportamentos e atitudes e identificá-los aos objetivos da comunidade.

Egon Schaden no mesmo caminho de Fernandes aponta os elementos constitutivos do processo educacional na sociedade Guarani. A educação pela magia e os ritos de iniciação são aspectos-chaves de seus estudos. A primeira constitui um reforço para inculcar nos iniciados as normas de conduta apresentadas nos ensinamentos. Já no estudo dos ritos apresenta entre suas características a possibilidade que conjuga ensino e transmissão da cultura à integração dos jovens ao mundo adulto; provoca uma mudança no status social de pessoa e por último incute uma mudança na personalidade do indivíduo adequada ao que se espera do novo status. Um aspecto que Schaden nos chama a atenção é para a ausência dos conflitos pessoais entre as gerações. A criança indígena age e comporta-se adequadamente não havendo necessidade de receber correções por parte dos adultos. Segundo o autor, isso se explica porque sua posição social está tão bem definida pelo grupo quanto bem compreendida pela criança.



O que torna problemático nos estudos de Fernandes e Schaden é a abordagem do universo infantil visando sua integração na sociedade numa concepção de uma ordem social estável. Só para avaliar a força desta noção no pensamento das ciências sociais, muitos autores acreditam que ela possa estar na raiz do desinteresse dos antropólogos pelas crianças. A suposição de que o ponto de chegada da socialização já é sabido (ou seja, o adulto) desestimula o interesse no processo. A crítica à noção de socialização foi feita por muitos autores em épocas diferentes, dentre eles, Mayer (1973). Segundo o autor a socialização tem lugar durante toda a vida e ela não termina na infância. Isto sugere que tal processo é inconcluso e acontece também durante a vida adulta. COHN (2002), ao refletir sobre o papel da criança nas pesquisas sobre as sociedades não-ocidentais, analisa as mudanças que ocorreram no campo da antropologia, no que se refere a discussão da relação entre a criança, o desenvolvimento infantil e seu processo de aprendizagem. De uma abordagem do universo infantil visando sua integração na sociedade (numa concepção de uma ordem social estável) as pesquisas caminharam à procura de outra abordagem que levasse em conta a mudança social presente na idéia de socialização ao reconhecer a mudança no próprio processo de transmissão de conhecimentos de uma geração a outra, bem como a autonomia do próprio universo infantil. Para SILVA (2002) o novo conceito de socialização reflete-se na própria ação das crianças como atores sociais ativos. Trata-se de uma

“Concepção dinâmica e historicizada de cultura, em que as crianças passam a ser consideradas seres plenos (e não adultos em potencial em miniatura), atores sociais ativos, capazes de criar um universo sócio-cultural como uma especificidade própria, produtor de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos” (SILVA: 2002:20)

Podemos ler em Angela NUNES (2002b) a preocupação de estudar a criança indígena segundo essa abordagem crítica da socialização. Nunes investiga as dimensões de tempo e espaço vividas pelas crianças A'uwê-Xavante durante suas brincadeiras. O tempo e o espaço são duas experiências peculiares e essenciais não só as crianças, mas às pessoas em todas as sociedades, pois, constituem-se como fonte de aprendizados, meio pelo qual as crianças posicionam-se no mundo social. A título de comparação, quando estudamos a vivência das crianças das sociedades urbanas, assistimos a um isolamento das mesmas em tempos e espaços definidos pelos adultos como os mais adequados para cada idade, à constituição de regras e esquemas de constrangimento das relações das crianças quanto as suas possibilidades de alargamento de suas experiências.

A escola é tomada como um exemplo típico do que acontece com nossas crianças. A vida na escola possibilita um singular controle e manipulação por parte dos adultos de um extenso grupo populacional infantil. Propicia as crianças uma ordenada passagem temporal do estatuto de crianças ao de adultos e por fim, restringe o modo como elas podem passar o tempo.

Já a infância das crianças indígenas, diferentemente da anterior, é marcada pela “liberdade de acesso a diferentes lugares e a diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim em quase tudo que acontece a sua vida”(NUNES:2002:71). A liberdade experimentada pelas crianças no período da infância permite às mesmas uma melhor compreensão e partilha social. As crianças indígenas vivem numa permissividade quase sem limites, são onipresentes, ou seja, estão presentes em todos os espaços da aldeia e nas áreas circundantes. As punições quase não acontecem. Os adultos assistem as vivências das crianças com a complacência e a tolerância que lhes tornam quase cúmplices.

### **A infância das crianças Xacriabá: primeiras incursões no campo...**

Os Xacriabá habitam a região norte do Estado de Minas Gerais, próximo à cidade de Januária, no Vale do São Francisco. Em torno de sete mil pessoas, constitui a maior população indígena do estado, sendo mais da metade crianças e jovens. O território que hoje ocupam é parte de uma antiga missão religiosa abandonada no século XVIII (São João das Missões) pelos padres e seus respectivos administradores. Enquanto funcionou como missão teve papel importante na expansão das frentes de criação de gado ao longo do rio São Francisco e tinham no aldeamento dos índios da região a mão-de-obra escrava necessária aos seus intentos. Após o abandono da Missão, os índios aldeados lá permaneceram em processo de miscigenação com as populações brancas pobres e negras, muitos deles retirantes nordestinos. A região passou a ser reconhecida por terra dos caboclos, sendo por longo tempo ocupada para cultivo em regime condominial. O período mais agudo vivido pelo grupo foi durante o final da década de 70 e início da de 80 do século passado, marcado por fortes confrontos pela ocupação do território entre os índios e fazendeiros locais. Depois de um intenso e conturbado processo de reconhecimento, demarcação e homologação pela União a antiga terra dos caboclos foi transformada em Território Indígena Xacriabá ocupando uma região de um pouco mais de 53 mil hectares.

Os Xacriabá organizam sua produção em torno da plantação de roças e da criação de animais, destinados ao próprio consumo. Por problemas ambientais ligados ao uso e degradação do território, a produção não é suficiente para subsistência da população, o que exige o deslocamento durante determinados períodos do ano de parte significativa da população adulta e jovem masculina para outros estados em busca de trabalho, como as regiões de corte da cana no estado São Paulo. A ausência dos homens aumenta ainda mais a impressão de estarmos numa terra constituída apenas por crianças e jovens e mulheres.

Distribuídos pelo território em aldeias (29 com 25 sub-aldeias) os Xacriabá organizam-se politicamente em torno de seus representantes cacique e vice-cacique (que respondem pelo território) e das lideranças locais. São praticantes da religião católica, havendo entre eles também muitos evangélicos. Nos últimos anos, a forte presença na vida política lhes garantiu pela primeira vez na história do Estado a eleição de um representante índio para a prefeitura da cidade, um professor.

A retomada do território e as melhorias na área da saúde podem ter sido responsáveis pelo aumento da população entre 1987 (ano da demarcação do território) e 2003 o que significa dizer que os Xacriabá constitui uma população predominantemente jovem. Apesar do crescimento populacional, os Xacriabá convivem com problemas crônicos ligados as suas condições de subsistência que atingem diretamente o grupo infantil. Mesmo com a redução da mortalidade infantil os dados levantados entre 2000 e 2003 apontam que seu índice na reserva indígena ainda é alto. No período de 2002 a taxa de mortalidade infantil, no primeiro ano de vida representava uma proporção de 35,14 % em relação a taxa de mortalidade geral, contra 5,18 % da medida nacional. De 2000 a 2003 a taxa de mortalidade infantil foi de 54,7 mortes por grupo de mil nascidos vivos enquanto a média nacional era de 31,8 mortes por grupo de mil. A taxa de mortalidade pós-neonatal neste mesmo período foi de 29,3 mortes por grupo de mil, quase três vezes mais do que a média nacional (PENA, 2004). São sob estas as condições histórico-sociais que vivem as crianças Xacriabás.

Aos descrevermos ainda que de forma panorâmica o lugar da criança na vida do grupo indígena Xacriabá, corroboramos com muitas das idéias apresentadas por Ângela Nunes (NUNES:2002) na sua descrição sobre a inserção da criança indígena em seu grupo. Nos chama a atenção a omnipresença das crianças Xacriabá em todas as atividades da vida cotidiana da aldeia: das reuniões na casa da comunidade às cerimônias religiosas, nos casamentos, nas atividades domésticas de seu grupo familiar

voltadas para a manutenção da casa e para o cultivo de alimentos. Não há distinção entre espaços voltados exclusivamente para adultos e aqueles voltados para as crianças. De situações mais informais a momentos mais estruturados e formalizados de aprendizado, estes diversos momentos da vida social que propiciam o encontro entre adultos e crianças suscitam por sua vez uma diversidade de situações de comunicação e aprendizagem.

Como pude observar quando acompanhei a realização de uma cerimônia religiosa feita no cemitério da Aldeia do Barreiro Preto. Era Sexta-feira da Paixão e, paralela à realização da cerimônia, as crianças circulavam pelo cemitério e os principais focos de interesse eram os túmulos. A conversa entre as crianças era intensa e o assunto circulava em torno da morte, do cemitério, das pessoas ou parentes que já morreram, quem estava enterrado naquele cemitério. Havia uma suspeita de que os mortos estivessem vivos...

“Enquanto a cerimônia acontecia, procurei observar e circular pelo cemitério acompanhando os grupos de crianças. Havia pequenos grupos espalhados, alguns sentados nos túmulos ou encostados nas cercas que os protegiam, outras crianças acompanhavam seus pais. Apesar do movimento, as crianças circulavam em silêncio. A cerimônia principal realizava a Via Crucis. O ritmo lento, silencioso de movimentos rígidos contrastava com o movimento das crianças. (...) Pude captar algumas frases soltas de crianças chamando a atenção das demais. ‘Não pise em cima do “banco” porque tem gente morta aí. Se subir em cima dele e ele estiver de olho aberto, ele morre de novo’ disse a filha de uma das professoras. As crianças circulavam por entre os túmulos e conversavam entre si. Num dos túmulos, algumas crianças pequenas observava alguma coisa localizada dentro da cerca, apontavam com o dedo. Descubro pelas crianças que o túmulo pertencia a uma mulher. ‘Nossa! Será que ela era deste tamanho!’, exclama uma das crianças relacionando o enorme tamanho do túmulo ao tamanho da mulher falecida. As crianças pequenas se dependuravam na cerca, olhando para o túmulo. Aproximei-me e percebi que dirigiam seus olhares para o buraco de um formigueiro, bem próximo da cruz. Uma das crianças, João, disse ‘é o olho da mulher! Ela está assim, com um olho aberto e outro fechado’. Ao dizer, fazia uma careta fechando um dos olhos. ‘O outro tá aqui!’, disse outro menino maior que acompanhava a conversa e apontou com o dedo para o olho fechado de João. Ambos riram. ‘Quem está enterrada ali’, perguntaram. Uma das meninas mais velhas presentes respondeu para o grupo de crianças pequenas que participavam da conversa: ‘é a esposa de’ (...) (não consegui recuperar o nome da pessoa). Duas lagartixas eram espremidas por um grupo de crianças entre as cercas do túmulo e usavam as folhas da palma que enfeitavam os túmulos do cemitério para alcançá-las por entre as madeiras. Resolvi acompanhar mais de perto a cerimônia. Quando voltei, vi que as crianças haviam matado uma das lagartixas e era retirada de dentro do túmulo,

espetada na ponta de um galho de árvore. ‘Agora vamos ter que fazer o enterro dela, rezar uma missa pra ela’, disse uma das crianças envolvidas na empreitada. As meninas mais velhas eram responsáveis por levar os recados dos pais corrigindo as crianças menores que subiam em cima dos túmulos. Os meninos mais velhos permaneciam sentados acompanhando a cerimônia de longe. Algumas crianças pequenas acompanhavam seus pais na cerimônia”. (março, 2006)

No registro acima fica evidente a participação de adultos e crianças de um mesmo ritual, embora tenham formas diferentes de realizá-la. A criança tem maior liberdade que o adulto durante a cerimônia o que lhe possibilita circular pelo cemitério de uma forma diferente, podendo participar como observadora, juntar-se ao grupo da reza ou mesmo acompanhar o grupo de crianças na exploração do cemitério. As crianças maiores também são responsáveis por acompanhar as crianças menores. Essa maior liberdade de acesso aos lugares e às conversas dos adultos constituem não só uma parte importante e necessária de sua formação como também uma forma importante de troca entre os grupos familiares e de sociabilidade entre as famílias promovida por essa circulação das crianças (GOMES, s/d). A relação adulto-criança não é marcada pelo controle dos espaços por onde a criança circula, muito menos pelo controle do seu tempo, pela vigilância, pela imposição de regras. A criança participa das atividades do grupo, não existindo uma separação, por exemplo, entre o mundo produtivo e a infância. As crianças participam do universo feminino, das atividades produtivas, dos rituais (em alguns momentos como participantes, protagonistas, em outros como observadoras). Há entre os adultos uma tolerância maior para com a ação infantil, respeitando seu tempo para realização das atividades e respeito também pela sua produção, valorizando suas possibilidades de realização.

É o que podemos discernir a partir do relato de professores Xacriabá, quando durante curso de formação, buscavam descrever a vida das crianças pequenas nas aldeias Xacriabá:

“ As crianças, a medida em que crescem, vão aos poucos realizando diversas atividades, ligadas ao funcionamento da casa, das tarefas assumidas por toda a família diariamente. As crianças a partir dos quatro até os seis anos, já realizam tarefas como acender o fogão a lenha, buscar água, lavar vasilha, pegar lenha, arrumar a casa, cuidar das criações como dar água às galinhas e comida aos porcos, fazer tarefas a pedido dos pais ou irmãos mais velhos, como dar recados a vizinhos, fazer pequenas compras em armazéns próximos. As tarefas são diferentes para meninos e meninas. As crianças permanecem na companhia dos pais, avós e irmãos mais velhos, convivem com as crianças da própria aldeia que moram próximas da sua casa. As crianças menores ficam em casa sendo

cuidadas pelos familiares, muitas vezes irmãos também novos que ainda não são úteis na roça. Alguns pais fazem opção por levar as crianças mesmo pequenas para a roça. Na roça, as crianças a partir dos 4 anos participam do trabalho, realizando pequenas tarefas, como abrir covas para semear as sementes” (DINIZ e SILVA, 2004).

Existem outras dimensões presentes na infância das crianças Xacriabá não descritas neste pequeno texto, como suas brincadeiras. O que fica mais evidente neste relato é o forte envolvimento e a participação das crianças nas atividades de seu grupo familiar como um modo de socialização. Devo acrescentar que esta participação torna-se mais intensa e complexa à medida que a criança cresce. No momento em que ela entra para escola, assistimos a uma interação entre dois modos de socialização. É o que percebemos quando as crianças não freqüentam a escola em épocas em que sua família realiza o plantio ou a colheita. Também na escola assistimos as crianças mais velhas assumirem a tarefa de tomarem conta dos irmãos mais novos, acompanhando seus desempenhos escolares. Existe também a presença tolerada das crianças menores, que ainda não teriam idade para freqüentar as aulas, os chamados “encostados”. Esta sua presença atestaria seu interesse respaldado pelo grupo de querer conhecer a escola? Seria a solução possível diante da tarefa das crianças maiores de co-responsabilizarem-se pelo cuidado e educação das menores ou, a conjunção destas duas coisas (GOMES, s/d) ? Seriam os dois modos de socialização concorrentes? Que relações podemos estabelecer entre eles?

Quanto aos ciclos de idade da vida, o que podemos afirmar (embora não tenhamos certeza) é que dada às condições sociais do grupo, essa progressiva e intensa participação da criança na vida produtiva pode também demarcar o tempo de duração de sua infância. Neste sentido, a infância entre as crianças Xacriabá teria um período curto.

Uma característica muito marcante é a forma de inserção da criança Xacriabá em seu próprio processo de socialização marcada pela idéia de co-responsabilização “...quando participa na posição de ser guiada por quem é mais velho e mais experiente, assim como deve responder pela condução de quem é menor e menos experiente” (PEREIRA et al: 2007: 8).

A partir das teorias formuladas por LAVE e WENGER (2001) sobre aprendizagem situada em comunidades de práticas, podemos ir além destas constatações iniciais e dizer que esta forma de co-participação da criança acontece inicialmente de forma periférica e legitimada pelos participantes envolvidos e que aumenta

gradualmente em termos de engajamento e complexidade. Cabe a nós nos perguntarmos (como mesmo lembram as autoras) que tipos de engajamentos na sociedade Xacriabá propiciariam contextos propícios ao aprendizado e a socialização.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVARES, Mirian Martins. Antropologia da Criança e a criança indígena. Maringá: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. (mimeo).

BOUVIER, Suzanne Mollo. “Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica”. Educação & Sociedade, 91 vol. 26: 391-404, 2005.

COHN, Clarice. “A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia”. In: Aracy Lopes da Silva et al. Crianças Indígenas, ensaios antropológicos. São Paulo: Global: 64-99, 2005.

CORSARO, Willian A. “A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças”. Revista Educação Sociedade e Culturas, 17: 113-134, 2002.

DELGADO, Ana C; MÜLLER, Fernanda. “Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas”. Cadernos de Pesquisa, 35, no. 125, 2005.

DINIZ, Levindo; Silva, Rogério Correia da. Refletindo sobre a Educação Infantil nas comunidades indígenas de Minas Gerais (Relatório). Curso de Formação de Professores Indígenas, VIII módulo, janeiro de 2004. Programa de Implantação de Escolas Indígenas, PIEI-MG.

GOMES, Ana Maria R. Escolarização e Cultura. Recife: CONBRACE, 2007. (mimeo).

GOMES, Ana Maria R. Outras Crianças, outras infâncias? (s/d) In: GOUVEA, Maria Cristina; SARMENTO, Manuel (org.) Estudos sobre infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes (no prelo) mimeo.

INGOLD, Tim. From The transmission of representations to the education of attention. In: WHITEHOUSE, H. The debate mind evolutionary psychology versus ethnography. Oxford: Berg. Pp 113-153, 2001.

LAVE, J; WENGER. E. Aprendizaje situado: Participación Periférica Legítima. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

NUNES, Ângela. “No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A’uwê-Xavante”. In: Aracy Lopes Silva et al. Crianças Indígenas, ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002a.

NUNES, Ângela. “O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras”. In: Aracy Lopes Silva et al. Crianças Indígenas, ensaios antropológicos. São Paulo: Global: 64-69, 2002b.

NUNES, Ângela.. Brincando de ser criança. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. Lisboa: ISCTE, Departamento de Antropologia. Tese de doutorado, 2003.

PEREIRA, Verônica M. et al. Infância Xacriabá e alternativas para uma proposta de educação diferenciada. Reunião Anual ANPOCS, 2007.

SANTOS, A. F. M. Dos caboclos do Sr. São João à terra indígena Xacriabá: as circunstâncias da formação de um povo. Um estudo sobre a formação de fronteiras. Brasília: Instituto de Ciências sociais da Universidade de Brasília(dissertação de mestrado), 1997.

SARMENTO, Manuel. “As culturas da infancia na encruzilhada da segunda Modernidade”. In: Manuel Sarmiento & Ana Beatriz Cerisara (org.) Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: asa: 9-35, 2004.

SARMENTO, Manuel. “Imaginário e culturas da infância”. In: ARAUJO,A.F; ARAUJO, J.M. (org) História, Educação e imaginário. Atas do IV colóquio. Braga, Universidade do Minho, 2003.

SCHADEN, Egon. Leituras de Etnologia Brasileira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976.

SILVA, Aracy Lopes da et al. Crianças Indígenas, ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2005.