



Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento

Rosângela Celia Faustino^{1*} e Lucio Tadeu Mota²

¹Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil. ²Departamento de História, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência: e-mail: rcfaustino@uem.br

RESUMO. Este texto, resulta de pesquisas realizadas pelo projeto Observatório da Educação Escolar Indígena/UEM-PR, financiado pela CAPES/SECADI/INEP, trata de alguns elementos que compõem a infância e a educação indígena, evidenciando aspectos históricos e destacando as brincadeiras, os jogos, sua importância e suas funções nas vivências familiares e na comunidade como elementos de aprendizagem e desenvolvimento. Reflete acerca de relatos produzidos por etnógrafos que tiveram contato com grupos indígenas do sul do Brasil, em meados do século XIX e início do século XX, e seus registros relativos à infância indígena junto aos grupos familiares, bem como apresenta alguns estudos recentes sobre a infância indígena, especialmente entre as etnias Kaingang, Guarani e Xetá.

Palavras-chave: povos indígenas, cultura, infância, aprendizagem.

Indigenous children: the role of games, amusement and imitation in learning and development

ABSTRACT. Current text, the result of research conducted by the project Observatório da Educação Escolar Indígena/UEM-PR, funded by CAPES / SECADI / INEP, deals with topics on indigenous childhood and education with reference to historical aspects. Games, their importance and their roles in family and community experiences as learning and development topics are underscored. Reports by ethnographers who had contact with indigenous groups in southern Brazil in the mid-nineteenth century and early twentieth century, and their records on indigenous childhood among families groups are provided. Recent studies on indigenous childhood, especially among the Kaingang, Guarani and Xetá ethnic groups, are also registered.

Keywords: indigenous people, culture, childhood, learning.

Niños indígenas: el papel de los juegos, de los pasatiempos y de la imitación en el aprendizaje y en el desarrollo

RESUMEN. Este texto, proveniente de las investigaciones realizadas por el proyecto Observatorio de la Educación Escolar Indígena/UEM-PR, financiado por la CAPES/SECADI/INEP, trata de algunos elementos que componen la infancia y la educación indígena, evidenciando aspectos históricos y destacando los juegos, los pasatiempos, su importancia y sus funciones en las vivencias familiares y en la comunidad, como elementos de aprendizaje y desarrollo. Discute relatos producidos por etnógrafos que tuvieron contacto con grupos indígenas del sur de Brasil, a mediados del siglo XIX y comienzo del siglo XX, y sus registros relativos a la infancia indígena junto a los grupos familiares, así como presenta algunos estudios recientes sobre la niñez indígena, especialmente entre las etnias Kaingang, Guarani y Xetá.

Palabras clave: pueblos indígenas, cultura, infancia, aprendizaje.

Introdução

Estudiosos que desenvolveram pesquisas entre os povos indígenas no sul e sudeste do Brasil observaram aspectos importantes sobre a infância e a educação indígena, demonstrando que, tradicionalmente, as crianças têm autonomia, liberdade, responsabilidades, interesse em aprender e que são cuidadas, interagem

em diferentes espaços por meio de variadas linguagens e participam das atividades dos grupos familiares em suas comunidades.

As etnias indígenas no Paraná, atualmente, são compostas por grupos falantes de línguas da família linguística Tupi-Guarani, caso dos Guarani (*Nhandewa*, *Kayowa* e *Mbya*) e dos Xetá, e falantes de

línguas da família Jê, os Kaingang e os *Xokleng*. Dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 contabilizam a existência de 26.559 pessoas autodeclaradas indígenas vivendo no Estado. Destas, 14.625 vivem em centros urbanos e 11.934 nas Terras Indígenas demarcadas ou em processo de demarcação.

Esses grupos possuem culturas diferenciadas, sendo necessário compreender que os processos de desterritorialização das populações indígenas ocorridos desde o século XVI impactaram suas formas de vida tradicionais. Anteriormente a esse processo, os povos indígenas tinham sua sustentabilidade baseada na caça, coleta, pesca, agricultura em pequenas escalas e atividades de defesa de amplos territórios, o que lhes permitia o adequado manejo ecológico mediante conhecimentos profundos e complexos atinentes a questões ambientais e geográficas.

O processo histórico de perda de territórios, as lutas, as resistências, os confinamentos e as relações socioculturais com os conquistadores tiveram impacto significativo em sua organização sociocultural, além de modificar suas formas de educação tradicional: o modo de educar e formar as novas gerações remete a novos processos de ensino e aprendizagem em suas comunidades, exigindo-lhes uma contundente atuação no sentido de preservar tradições e, ao mesmo tempo, adaptar-se ao meio ambiente totalmente modificado dos restritos territórios demarcados.

Neste texto, abordamos elementos desse processo, considerando relatos de etnógrafos clássicos que viveram ou tiveram contatos com grupos indígenas em meados do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, os quais observaram e registraram questões importantes relativas à infância e à educação indígena no período, no sul e sudeste do Brasil.

Apresentamos e discutimos também alguns estudos atuais referentes à infância indígena e experiências registradas por meio de ações desenvolvidas junto aos Kaingang, Guarani e Xetá no Estado do Paraná no período de 2012 a 2014, por meio do Observatório da Educação Escolar Indígena, com o objetivo de pensar as tradições, as dinâmicas e a revitalização cultural empreendidas por esses povos na manutenção de suas formas de entender e viver no mundo, na contemporaneidade.

Os Povos Indígenas e a infância – aspectos tradicionais

Ao serem aldeados em pequenas parcelas de terras, os indígenas perderam suas formas de

sustentabilidade tradicionais, tendo sido, com isso, forçados a se adaptar à vida sedentária, submeterem-se ou criarem novos hábitos de trabalho, alimentação, vestimentas, divertimentos, crenças e educação. No Brasil, o termo aldeamento passou a ser utilizado para renomear os antigos núcleos de povoação indígenas que recebiam nomes conforme as etnias que abrigavam. Os grupos Guarani nominavam esses núcleos de *Tekoha*, os Kaingang os chamavam de *Emã*, e assim, cada etnia tinha um nome para seus locais de moradia que os colonizadores europeus generalizaram, denominando ‘aldeias’.

Definida a aldeia como um lugar de moradias de índios em contato com a sociedade envolvente, dela derivou o termo ‘aldeamento’. Dessa maneira, os ‘aldeamentos’ são locais constituídos por uma política, cuja ‘intenção objetiva’ é a nucleação de populações indígenas com finalidades sociais, econômicas, religiosas e legais. Nessa realidade que se consolidou em diferentes regiões no Brasil no início do século XX, a vida nos aldeamentos deve ser vista como um imbricamento de relações internas, permeadas por políticas nativas e externas, nas quais alianças são feitas com o poder público e outros entes do entorno. (Mota, 2009)

Nesses contextos, a infância e os processos de ensino e aprendizagem não são os mesmos daqueles que ocorriam nas formas de organização antigas, como, por exemplo, nos *Tekoha* Guarani, nas *Tapuy* Xetá e nos *Emãs* Kaingang tradicionais.

Para entendermos a infância entre esses povos indígenas e pensarmos os processos de ensino e aprendizagem, são necessários estudos aprofundados em cultura, história e etnologia indígena, observando, porém, que sobre a infância propriamente dita são poucos os registros no Estado do Paraná com informações que elucidem detalhadamente esses processos.

Alguns autores e etnógrafos clássicos observaram as crianças indígenas, suas relações com os grupos familiares, suas brincadeiras e vivências e sobre elas fizeram relevantes anotações, evidenciando haver uma tradição, que remonta há alguns séculos, de registros referentes à infância indígena, obviamente limitados aos objetivos das observações do período e da própria visão que se tinha a respeito da criança.

O engenheiro Pierre François Alphonse Mabilde (1983), que conviveu com os Kaingang no Rio Grande do Sul na primeira metade do século XIX, descreveu a vida desses índios com anotações que informam elementos da organização social dessa etnia, como os procedimentos sobre a gravidez, o parto, a nomeação, a alimentação, o papel das mulheres nos cuidados e na educação das crianças.

Em 1873, o engenheiro inglês Thomas Bigg-Whitter, ao demarcar o traçado de uma ferrovia no vale do rio Ivaí, no centro do Estado do Paraná, encontrou e levou para seu acampamento, nas corredeiras da Ariranha, um grupo Xetá e ali observou e descreveu as atividades de duas crianças, um menino e uma menina Xetá de aproximadamente nove anos de idade:

As duas crianças eram exímias imitadoras. Imitavam qualquer som conhecido de pássaro ou de animal da floresta situada atrás do acampamento. Imitavam-no e depois diziam o seu nome a qualquer pessoa que prestava atenção àquilo que faziam. Gostavam de imitar especialmente as várias notas melancólicas das pombas. Evidentemente, aprendiam esses sons desde pequeninos, quando começavam a falar. Ouvindo as crianças imitar os sons e pronunciar os nomes dos animais que os produziam, aprendi certo número de palavras em botocudo. O menino, especialmente, não era só bom aluno, mas professor capaz e perseverante, pois não descansava enquanto a pessoa que o ouvisse não dominasse a pronúncia exata da palavra que estava ensinando. Ambos eram extremamente espertos e inteligentes (Bigg-Wither, 1878 apud Mota & Bonnici, 2013, p. 113).

Telêmaco Borba foi administrador de Colônias Indígenas no Paraná na segunda metade do século XIX. No período, observou e registrou hábitos e histórias dos Kaingang no vale do rio Tibagi e, posteriormente, as publicou, tornando-as importantes fontes sobre a vida deste povo naqueles territórios. Em relação à infância, o mundo que a cercava e a organização familiar, fez o seguinte registro:

Quando se sentem próximas de dar à luz, se é de dia, vão ao matto com uma companheira; logo depois do parto entram na agoa dos arroios, lavam-se com o recém-nascido e vão para seos ranchos, onde continuam a tratar de seos misteres, como se nada lhes houvesse acontecido. Os maridos tratam as mulheres com muita brandura, consultam-as em seos negócios, andam quase sempre juntos e com os filhos, para os quaes são amorosos ao ponto de nunca os castigar ou mesmo os reprehender com aspereza; pelo que, estes, pouco respeito lhes tem, chegando ao ponto de, quando grandes, os maltratarem, até com pancadas, como temos presenciado. As mães andam sempre com os filhos novos às costas, ambrulhados em eurús e com uma faixa larga de imbirã passada pela cabeça para os supportar; amamentam-os por dous a quatro annos, geralmente até terem outro (Borba, 1908, p. 12).

O autor descreve minuciosamente o *caindire*, um jogo praticado entre os Kaingang, demonstrando importantes questões sobre suas relações socioculturais e educação corporal. Na descrição, está explicitada a função do jogo para o grupo, a

relação com outros grupos da mesma etnia e outros importantes detalhes que elucidam elementos da tradição Kaingang nessa região.

O agente do Serviço de Proteção ao Índio, inspetor Luiz Bueno Horta Barbosa, em conferência realizada no 'Ateneo de Montevideo', em 1913, ao descrever as relações familiares e a educação da criança Kaingang, informa, conforme seus registros, que

[...] os maridos são muito carinhosos com as mulheres que os acompanham por toda parte, até mesmo nas expedições de guerra. Mães e pais tem para os filhos uma paciência que parece ilimitada, nunca lhes batem e muito se afligem com qualquer sentimento que os façam padecer. As mães prolongam excessivamente o período de amamentação dos filhos e, enquanto ele dura, não os deixam sozinhos um só instante, levando-os para toda parte em que vão, ou às costas, sustentados por uma cinta de casca de cipó imbé, apoiada na testa, ou quando já sabem andar, pela mão. A autoridade dos pais não cessa com a maioridade dos filhos e estende-se mesmo até depois do casamento destes (Barbosa, 1947, p. 52).

Em relação ao parto, relata que as mulheres, ao pressentirem estar chegando a hora de conceber a criança, realizavam os seguintes procedimentos:

[...] internam-se no mato, fugindo às vistas de todos. Aí, sozinhas, dão a luz aos seus filhos; mas, basta apenas algum homem ou mulher ouvir os gemidos da criança para dirigir-se ao lugar de onde eles partem e suspendendo o recém-nascido nos braços, dá-lhe o primeiro nome. [...] aos 7 anos, mais ou menos, se a criança é menino a mãe esfrega-lhe, em determinados períodos, todo o corpo com a folha de uma certa árvore, derramando-lhe água pela cabeça, com a esperança de, por esse meio, dar-lhe fortaleza de ânimo e disposição para o trabalho; nessa ocasião o menino recebe um segundo nome. Noutras ocasiões ele pode ainda receber ou tomar mais alguns apelidos, os quais se ligam a acontecimentos notáveis de sua vida. Terminada a cerimônia das fricções acima referidas, o menino começa a aprender com o pai o manejo do *acá*, ou porrete vulgarmente chamado pelos sertanejos da Noroeste de *guarantam*; a essa aprendizagem junta-se a de atirar com arco e flecha e depois a das caçadas (Barbosa, 1947, p. 54, grifo do autor).

Nesses registros de Horta Barbosa, observamos uma educação tradicional permeada por ritos de passagem em que o papel dos pais e dos mais velhos, avós, tios é de extrema relevância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança Kaingang.

Relatos recentes coletados em Terras Kaingang no Paraná, em ações de Formação Continuada de Professores indígenas no estado do Paraná, evidenciam uma diversidade imensa de práticas e

conhecimentos indígenas voltados aos cuidados, à educação, às orientações e à preparação das crianças para a vida em grupo.

O professor kaingang Alcides *Run Ja Nor*, ao narrar fatos de sua infância na TI Manguieirinha, descreve o seguinte:

Minha mãe não tinha remédio para curar meu umbigo, então, pegou a tampa do porungo, do cabinho tirou a parte de cima e colocou no fogo para fazer o carvão. Passou com banha de *fen ju* (gordura de coró da palmeira) no meu umbigo para cicatrizar. Então minha mãe me chamou de *run ja nor* que significa porungo furado. Em nossa tradição costumamos procurar uma madeira dura, pode ser o angico, fazemos um corte abrindo e colocamos o umbigo dentro. Com o tempo a madeira vai 'sara' e cobrir o umbigo para que a criança se torne uma pessoa forte e tenha apego pelo lugar de origem [...] (Paraná, 2012, p. 35, grifos do autor).

Em relação aos rituais de nomeação kaingang, batismos feitos pelo *kuiã*, o professor Florêncio Rekeyg relata que:

Temos o costume de passar os nomes de algum parente antigo, porque os nomes são escolhidos entre os avós que se reúnem no dia do batismo. Isto deve ser feito quando a criança tem mais ou menos um mês. No dia da reunião começam a discutir os nomes dos parentes vivos ou mortos verificando quais nomes ainda não foram usados. Meu nome é *Rekeyg* nome de meu avô que ainda não tinha sido usado. Sou chamado de *Rekeyg si* que quer dizer pequeno, para diferenciar do meu avô. Se eu tiver um filho homem deverei passar meu nome a ele ou de outro parente que foi pouco usado (Paraná, 2012, p. 35, grifo do autor).

Valfride Cipriano, professor de língua kaingang na TI Manguieirinha, relata que, para todas as coisas, 'sempre existia um ritual muito bonito'.

Para se tornar um caçador de tateto no futuro, o menino, desde que começou a comer a e andar, era preparado para ser caçador. Quando o pai ou parente matava um tateto, a criança ingeria a *grã fy* ou testículos assados, para adquirir o cheiro do tateto. Na caçada, esse caçador tem que ficar do lado do carreiro, porque, se ficar de frente, o tateto virá direto atacar a sua *grã fy*. Os cachorros também eram preparados da mesma forma para essa caçada. Sendo preparados assim eles só correm atrás do tateto, só caçam tateto (Paraná, 2012, p. 53, grifo do autor).

Alcides *Run Ja Nor* explica outro ritual que se inicia na infância para a formação da criança, conforme as aptidões de cada um.

Antigamente a pessoa que ia se tornar trepador de pinheiro, desde pequeno ele tinha todo um ritual. Primeiro tinha que fortalecer os pulsos e os pés, depois tinha que lavar os pés e as mãos com água do pinhão cozido. Neste período não podia comer o

pinhão cozido tirado do pé. Comia o pinhão catado, somente assado, sem casca para não quebrar o segredo. Se assar o pinhão com casca pode quebrar o galho e cair. Do caroço de dentro da pinha tirava-se uma resina que era pomada passada nos pés para que não escorregasse. Hoje em dia usamos cerigola, um círculo feito com taquara ou cipó usado como cinto de segurança e a espora de furo feita com ferro de construção (Paraná, 2012, p. 59).

Esses e outros rituais e conhecimentos kaingang que circulam oralmente entre as comunidades no estado do Paraná foram relatados pelos professores, discutidos pelo grupo e registrados em forma de textos por ocasião de uma atividade de Formação Continuada de Professores no Paraná, nos anos de 2007 e 2008. Posteriormente, foram publicados pelo governo do Estado como material de apoio didático às atividades de alfabetização e letramento nas escolas indígenas. Para além da questão didática, os relatos evidenciam não apenas a educação tradicional das crianças Kaingang, mas ajudam a compreender que as práticas dos grupos indígenas são repletas de significados e tradições e que as culturas são dinâmicas, estando em constante transformação, adaptação e ressignificação.

O etnólogo alemão, naturalizado brasileiro, Curt Nimuendaju, viveu e trabalhou com os Guarani no rio das Cinzas, Norte do Paraná, na primeira década do século XX, fez anotações detalhadas da organização sociocultural dos grupos Nhandewa, permitindo-nos verificar que, no mito fundador dessa etnia, por ele registrado em detalhes com o nome de 'O círculo dos gêmeos', as crianças têm um papel fundamental na cultura, pois na narrativa os irmãos gêmeos, recém-nascidos, tornam-se os principais protagonistas da história da criação do mundo Guarani após a partida do pai, *Nhanderu*, e a morte da mãe, *Nhandecy*.

Na narrativa registrada por Nimuendaju (1987), os irmãos *Kuaray* e *Jacy* vão crescendo, aprendendo com as vivências, com os animais, nas trocas, pela curiosidade, ajuda mútua, diálogos e tomada de decisões. Em suas vivências e ações, vão descobrindo a vida, adquirindo experiências e criando um mundo novo.

Na tradição antropológica mais recente, também encontramos reflexões relativas à infância e à educação indígena. Destacamos antropólogos como Egon Schaden (1976), que ao estudar a questão da infância entre os Guarani, informou ter essa sociedade muito respeito pela personalidade da criança. O autor observou ser fundamental à compreensão do processo educativo em uma etnia indígena o conhecimento profundo do sistema sociocultural a que ele corresponde para o entendimento de seus elementos étnicos relevantes.

Florestam Fernandes (1975), ao investigar o processo educativo entre os Tupinambá, assinala que a educação indígena objetiva preparar o sujeito, a criança, para conformar-se aos outros, mas sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo. Isto significa afirmar que o indivíduo era orientado tanto para 'fazer' certas coisas como para 'ser' homem ou mulher, segundo os ideais de humanidade experienciados pelos grupos.

Debatendo com teóricos de seu tempo, Fernandes (1975) pondera ser equivocado separar esse modelo de educação daquela que se ministra nas escolas das sociedades ocidentais, como se estivéssemos diante de mundos inconciliáveis e antagônicos, pois além do propósito fundamental comum, de converter o indivíduo em ser social – ideal da escola –, dever-se-ia ter claro o premente incentivo à formação de aptidões orientadas no mesmo sentido. Fernandes (1975) declara que, assim, as sociedades humanas procuram orientar a personalidade dos seus membros, utilizando a educação como uma técnica social de desenvolvimento da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos.

Para o sociólogo, a educação nativa caracteriza-se pelo sentido comunitário, uma vez que os conhecimentos produzidos eram/são acessíveis a todos (de acordo com as prescrições resultantes dos princípios de sexo e idade, sendo, portanto, a herança social compartilhada de forma ampla); pela ausência de especialização e pelo acesso igualitário de participação na cultura. O autor mostra que, na sociedade Tupinambá, todos tinham a responsabilidade de acumular uma ampla bagagem de conhecimentos, educando a memória para armazenar lembranças e ensinamentos que seriam perpetuados por via oral, educando a capacidade de agir para corresponder às normas, prescritas ou exemplares.

Isso envolvia, por sua vez, aptidões complexas, que exigiam uma profunda educação das emoções, dos sentimentos e da vontade, a ponto de fomentar o sacrifício permanente de disposições egoístas individuais e a mais completa identificação dos indivíduos com suas parentelas, as alianças que elas mantivessem e os interesses que elas pusessem em primeiro lugar (Fernandes, 1975, p. 52).

Nesse sentido, Fernandes (1975) conclui que a educação na sociedade indígena é permanente. Somente os velhos podem se considerar sábios, portadores de conhecimentos amplos, profundos e completos sobre as questões que os envolvem, possuindo certos requisitos para participar de todas

as atividades capazes de revitalizar esses conhecimentos e de mediar questões afetas à comunidade.

Bartomeu Meliá (1979), antropólogo jesuíta estudioso da cultura Guarani, ao descrever as categorias de ensino e aprendizagem tradicionais dos Guarani, assevera que:

A segunda infância ou meninice apresenta duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão de sexo (Meliá, 1979, p. 14).

A cerimônia de batismo guarani, o *Nimongarai*, de acordo com relatos dos professores, estudos e observações de campo presenciados na realização de um desses rituais (Faustino, 2012), é muito importante para os Guarani, pois a criança recebe seu nome sagrado, que é transmitido pelo *Txamói*, autoridade religiosa, à família.

Após ser batizada, a criança adquire força para enfrentar eventuais doenças. Aos pais, durante o primeiro ano de vida, cabe a tarefa de assegurar o crescimento da alma da criança. Neste período o pai deve se abster de trabalhos pesados e evitar comportamentos violentos. O desenvolvimento da alma da criança estará completo quando começar a pronunciar as primeiras palavras (Meliá, 1979, p. 27).

Meliá registra que, por meio do convívio familiar, dos jogos, diferentes formas de comunicação e exemplos, a criança Guarani aprende a conhecer e distinguir os comportamentos considerados adequados e os desaprovados pelo grupo.

Uma criança de três anos já sabe distribuir entre os companheiros o que tem, sem nunca ser obrigada ou pressionada pelo ambiente. De três a cinco anos a criança constitui uma verdadeira mini-sociedade, onde a vida adulta é imitada em todas as atividades diárias, até as religiosas. A independência de movimentos dessa sociedade de crianças é notável. Os pais já começam a exigir deles alguns pequenos serviços, mas desculpas como cansaço, frio ou simplesmente não ter vontade são, todavia, aceitas sem criar maior problema (Meliá, 1979, p. 28).

Entre os grupos Guarani, as práticas para a boa educação iniciam-se muito cedo, quando a criança ainda está sendo gestada, mediante procedimentos que a mãe deve adotar para que a criança nasça saudável e forte para enfrentar a vida na terra. Segundo Meliá,

Ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. [...] a educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura. Educar é, enfim, formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade, corresponda à verdadeira expressão da natureza humana (Meliá, 1979, p. 36).

Narrativas coletadas com grupos Nhandewa das Terras Indígenas (TI) do Norte do Paraná, nos anos de 2009 a 2011, também destacam a relevância da infância permeando as tradições. Na História dos Tupã contada por João Mario da Silva, residente na TI Ywyporã no período, observa-se a presença marcada da infância:

Porque Tupã lá no céu é por grupo também, Tupã lá em cima era tudo por grupo. Tem o Tupã que era mais bravo. O dono da chuva, é mais bravo. O outro mais manso e o outro muito mais manso. E tem os Tupã Mirim, que são pequeninhos. São os anjos do *Txeru*, nós falamos os anjos, os anjinhos, que são pequeninhos (Silva, 2012, p. 2).

Nos anos de 2012 e 2013, em trabalho de pesquisa de campo com professores indígenas, foram coletados relatos sobre brincadeiras praticadas por crianças Guarani. Os professores, das parciaisidades Nhandewa, Kaiowa e Mbyá, que atuam em escolas no estado do Paraná no encontro realizado pelo projeto Observatório da Educação Escolar Indígena/UEM-PR, na TI Verá Tupã'i, falaram sobre cultura, educação e brincadeiras das crianças. Dentre as brincadeiras descritas, ressaltaram e descreveram a Peteca, a Corrida, o Balanço, o Pião, o Mundé, o Tangará, o Esconde-Esconde, o Jogo do Guerreiro e o Jogo da Máscara, esta última descrita da seguinte forma:

Um adulto, o responsável, coordenador da brincadeira, convocava as crianças do grupo e iniciava a pintura de todos, dos pés à cabeça. As tintas utilizadas são o urucum, genipapo, barro e carvão. Cada criança pintada deve andar, como se tivesse em um desfile e os adultos participantes devem escolher qual é a pintura, a máscara mais feia (Tupã, 2012, p. 4).

Há também as brincadeiras praticadas pelas crianças Kaingang registradas na Terra Indígena Faxinal, município de Cândido de Abreu, relatadas pelos professores indígenas:

Existe uma brincadeira que as crianças faziam e ainda fazem. Primeiro as crianças apostam uma corrida. Quem chegar primeiro no pé de árvore é macaco. Quem chegar por último é onça. A onça tem que pegar os macacos correndo atrás, subindo nas árvores. A criança que é pega desce da árvore e fica olhando a brincadeira. A brincadeira só acaba quando a onça pegar o último macaco. Na próxima brincadeira o primeiro macaco vira onça e começa tudo de novo (Farias, 2009, p. 1).

Entre os Xetá, os registros de campo de Rodrigues (2013) mostram que as crianças, desde cedo, eram iniciadas na aprendizagem de algumas atividades. Os meninos, por meio de brincadeiras, aprendiam com seus pais as atividades consideradas masculinas, principalmente o manejo do arco e da flecha, treinando diariamente a pontaria em borboletas, cigarras e besouros, bem como aprendiam a construir pequenas cabanas e armadilhas parecidas com as que os seus pais faziam. As atividades lúdicas de que todas as crianças participavam era o brincar livre na aldeia e nos rios ou com os animais de estimação que costumavam criar, como, por exemplo, gaviões, corujas, morcegos, aves, borboletas, cigarras, besouros, ou, ainda, com os *mows* – pequenas esculturas de animais confeccionadas com cera de abelha.

É importante compreendermos, em consonância com os estudos de Rocha Ferreira, Vinha, Fassheber, Tagliari e Ugarte (2005, p. 35), que

Os jogos tradicionais indígenas são atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e, portanto, congregam em si o mundo material e imaterial, de cada etnia. Eles requerem um aprendizado específico de habilidades motoras e estratégias. Os jogos ocorrem em períodos e locais determinados, as regras são dinamicamente estabelecidas, não há geralmente limite de idade para os jogadores. Não existem necessariamente ganhadores/perdedores e nem requerem premiação, exceto prestígio; a participação em si está carregada de significados e promove experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo.

Conforme Faustino (2012), além dos jogos, das brincadeiras e dos afazeres diários, a criança indígena é instada a ouvir atentamente as histórias contadas pelos mais velhos. Pensar sobre elas, perguntar, pois ter vontade de aprender é essencial na cultura Guarani.

O professor indígena Teodoro Tupã relata que as histórias são contadas aos poucos, para estimularem a curiosidade e o interesse infantil. As crianças precisam perguntar para saber mais; precisam ficar junto aos adultos, participar das 'rodas' de conversa, ouvindo em silêncio.

Os relatos dos professores indígenas e dos etnólogos, em períodos anteriores, são de extrema relevância para se pensar o trabalho escolar em uma perspectiva humanizadora e emancipadora.

Na aceção dos formuladores da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (1998, 2001, 2009) e Leontiev (1978), cujos estudos se iniciaram na sociedade socialista soviética, nos anos de 1920, a cultura é fator determinante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Com base no materialismo histórico-dialético, esses teóricos desenvolveram pesquisas, pontuando que a educação se dá nas diferentes interações com o meio e com o outro. Ao nascer, a criança se insere no ambiente organizado culturalmente e vai, em um longo processo, apropriando-se dos conhecimentos necessários à medida que participa das atividades desenvolvidas pelo grupo social a que pertence.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social, desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 1978, p. 265).

Na cultura Guarani Nhandewa, os sábios (*txamói, ivyraidja*) destacam o papel da mediação dos adultos na aprendizagem da criança e a importância do brincar, o *nhemboarai*.

Ao relatar as brincadeiras tradicionais Guarani, os professores Teodoro Tupã e Carlos Cabreira informam que muitas delas eram e são planejadas, organizadas e coordenadas por adultos. Muitos dos brinquedos eram feitos pelos mais velhos, enquanto a criança observava atentamente o processo. Nos relatos, observa-se que a 'peteca de palha de milho' era uma brincadeira de meninas; o 'arco e flecha', uma brincadeira de meninos com mais de oito anos; o 'esconde-esconde', uma brincadeira tradicional com variações, em que um adulto esconde um pedacinho de vara ou faz um sinal em determinado lugar, árvore ou chão, e as crianças têm que encontrá-lo. Nesse jogo, há diversas regras que precisam ser seguidas, como a divisão por idade e sexo. Para o professor Teodoro Tupã, "[...] todo jogo é relacionado à cultura. Através do jogo a criança aprende a regra da cultura" (Tupã, 2012, p. 3).

Sobre as crianças kaingang, o professor Charles Marcos Luiz, em seu Trabalho de Conclusão de Curso realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, informa que "Na cultura indígena Kaingang os brinquedos e brincadeiras além de ser próprio da infância, são grandes fontes na transmissão dos saberes" (Luiz, 2015, p. 20).

De igual maneira, a Teoria Histórico-Cultural imputa grande valor ao brincar e ao brinquedo. Vigotski foi o primeiro teórico moderno a afirmar, nos anos de 1920, que o brincar desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança e na aprendizagem da cultura, sendo a imitação um processo dinâmico que contribui sobremaneira para a aprendizagem.

Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. As brincadeiras da criança não são simples recordação do que vivemos, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (Vigotski, 2009, p. 16).

As pesquisas de campo entre indígenas no estado do Paraná demonstram que a liberdade e a participação da criança na vida do grupo são componentes relevantes em sua educação; dessa forma, a criança vai adquirindo, aos poucos, o conhecimento, as regras de convivência e os necessários padrões de comportamento para a vida em sociedade.

Com a política do ensino superior indígena (Novak, 2007; Paladino, 2012), tem aumentado, em universidades e grupos de estudos, o número de pesquisadores oriundos de diferentes grupos étnicos. Tônico Benites, em pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia do Museu Nacional, ao descrever a educação tradicional dos Kaiowa, assim se refere:

A preocupação principal dos líderes religiosos juntamente com a mãe e o pai das crianças é basicamente demonstrar na prática às novas gerações o modo de ser, viver, pensar próprios da família kaiowá. Esse processo de ensino é desenvolvido através de exemplo prático cotidiano, diálogo e aconselhamento, sendo que os espaços em que ocorrem tais ensinamentos são basicamente: 1) dentro da casa, na beira do fogo (*tata ppy-pe*), onde de manhã os sonhos são interpretados e refletidos, a partir dos quais se planejam os afazeres diários; 2) no pátio (*oka-pe*) da casa, em que os comportamentos e estilos demonstrados livremente pelas crianças são vigiados e repreendidos. Assim as crianças aprendem fazendo, vendo, ouvindo, tanto dentro de casa quanto fora (Benites, 2009, p. 68).

Os estudos de diferentes autores corroboram as primeiras pesquisas etnográficas sobre a infância e a aprendizagem. Mura e Silva (2011) informam que, para os Kaiowa,

[...] as divindades são seus próprios parentes e se apresentam como constituindo uma família extensa de três gerações. A referência a elas é feita de modo genérico como Nanderykey kuera (nossos irmãos mais velhos). Com este proceder os Kaiowa remarcam dois fatos. Por um lado, o de ter que se seguir e respeitar os aconselhamentos dos irmãos mais velhos, deles imitando as ações; por outro, a própria condição de imperfeição e de se estar permanentemente sujeito a cometer erros [...] provocando transformações no cosmo. Nestes termos, moralmente os Kaiowa buscam a perfeição (aguíje), tentando superar as negatividades do presente; para isso, deveriam imitar o comportamento dos deuses na atualidade (Mura & Silva, 2011, p. 105).

Nas narrativas tradicionais, cantos, textos, cerimônias, gestos e rezas indígenas, é comum haver bastante repetição. Além de ser uma característica da oralidade e conferir beleza e harmonia às artes indígenas, a repetição tem também a função de destacar, enfatizar e intensificar coisas e mensagens importantes, fixando sobre elas a atenção dos participantes em uma atmosfera repleta de conteúdos culturais. Nesse sentido, a repetição tem um forte caráter didático, permeando os procedimentos em que os mais velhos, sábios e experientes, compartilham com os mais jovens e crianças o que sabem das vivências e tradições de seus antepassados, objetivando que as novas gerações aprendam o caminho certo para viver bem.

Em relação à educação escolar, ao se reportar às crianças e ao trabalho dos professores indígenas em escola Guarani, no Rio Grande do Sul, a pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) revela que

A imitação talvez seja um dos aspectos mais importantes na formação da pessoa Guarani e possibilita que cada uma construa seus comportamentos particulares, inspirando-se naquilo que a rodeia. [...] a criança passa a imitar tudo que a rodeia: animais, irmãos mais velhos. [...] a partir dos três anos as ações comunitárias são o alvo principal da curiosidade das crianças, que aí buscam modelos para suas ações. Na escola a imitação é privilegiada e quase todas as atividades partem de um modelo apresentado aos alunos (Bergamaschi, 2011, p. 146).

Os estudos de Vigotski, (2001, p. 331) concluíram que “[...] a imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento”. Na visão do teórico, a aprendizagem da fala e a aprendizagem na escola se organizam, amplamente, com base na imitação, porque na escola a criança não aprende o que já sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação.

Esse elemento é abordado pelo conceito de ‘zona de desenvolvimento’, o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, elaborado por Vigotski para explicar o caminho percorrido entre o que a criança já aprendeu e é capaz de realizar sozinha – capacidade que a criança tem para resolver certos problemas sem ajuda – e aqueles problemas para os quais ela precisará da orientação ou colaboração de uma pessoa mais experiente: irmão mais velho, colegas, pais, avós, parentes e professor, nas interações socioculturais.

Segundo Vigotski, o fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso, a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento.

Conforme Faustino (2006), quando viviam nas florestas, os povos indígenas detinham um vasto conhecimento da geografia (do espaço habitado), da biologia – botânica, zoologia –, dos ciclos da natureza, das montanhas, dos rios, dos peixes, dos animais, do clima. Tinham conhecimentos médicos, identificavam doenças por meio dos sintomas apresentados e conheciam tratamentos, técnicas e medicamentos naturais capazes de combater muitas doenças. Possuíam ainda conhecimentos de agricultura, cientes das épocas de plantio e de colheita, do manejo/conservação das sementes e dos cuidados que se deve ter com a terra.

Os conhecimentos produzidos eram aprendidos pelas novas gerações por meio da experiência, da imitação, em processos de interação verbais e não verbais, pois as crianças indígenas, de forma geral, brincam com liberdade, observam com atenção, participam da vida dos adultos, acompanham os pais e parentes nas atividades diárias de trabalho e lazer e, com isso, vão desenvolvendo a compreensão dos elementos que as circundam.

Com o aldeamento – processo de junção dos indígenas em áreas restritas e demarcadas – muitos dos conhecimentos tradicionais e das formas de adquiri-los se perderam ou se tornaram inúteis para a nova realidade vivida; outros permaneceram e foram ressignificados. Passando a viver em interação direta com a sociedade letrada, nas novas relações de trabalho que se estabeleceram, os indígenas sentiram necessidade de saber ler e escrever para melhor compreender a realidade circundante, conhecer a organização do trabalho na sociedade capitalista (trabalho assalariado), dominar a política indigenista na qual estão inseridos, lutar por direitos humanos, ampliar as alianças e interagir em diferentes instâncias sociais.

Conforme Benites (2009, p. 77),

[...] antes mesmo da introdução da escola formal nas aldeias, alguns indígenas já procuravam dominar a palavra escrita, como o alfabeto e o sistema de numeração, e medidas (kúvika).

Essa assertiva nos permite verificar que as culturas humanas são dinâmicas e se alteram constantemente.

Considerando que, na atualidade, a escola é uma realidade junto aos povos indígenas, Faustino (2012), ancorada na Teoria Histórico-Cultural, sustenta que a escola representa um espaço socialmente organizado e contribui sobremaneira para a elaboração de novos conhecimentos necessários à vida indígena. Assim,

[...] a cultura indígena, como toda cultura, também sofre mudanças e transformações, e o próprio indígena tem o direito de alterar sua cultura à medida que recebe interferências capazes de lhes proporcionar opções de escolhas (Silva, 2012, p. 53).

Na escola, a ação do professor é fundamental, pois ele planeja e organiza formas de interação que determinarão a apropriação, transferência e construção de conhecimentos, ampliando as áreas de estudo, participação, aprendizagem e criatividade das crianças. Nesse processo, o professor atua, assim como os mais velhos experientes da família, como mediador, ajudando as crianças e jovens a desenvolver outros conhecimentos por meio de novas descobertas.

Sob esta perspectiva, a escola deve se constituir como oportunidade para a criança acessar, também, o mundo da cultura escrita e usufruir dos bens culturais codificados por essa linguagem. Corroborando Vigotski (2009, p. 67), pode-se afirmar que:

[...] a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente a língua adulta, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria.

Nesse sentido, a escola necessita ter o compromisso com os etnoconhecimentos e com os demais conhecimentos elaborados pela humanidade.

Considerações finais

Ao estudarmos os etnógrafos e etnólogos clássicos que trabalharam junto aos povos indígenas ou com eles tiveram contatos e fizeram registros, verificamos que a infância foi observada no conjunto das relações socioculturais indígenas de diferentes etnias desde meados do século XIX. Com os avanços dos estudos sobre cultura, antropologia, etno-

história, educação, linguística e outros, permeados por diferentes teorias, as investigações têm se ampliado, podendo ser conhecidos elementos relevantes sobre a infância indígena e diferentes formas de aprendizagem.

O acesso ao ensino superior em cursos de graduação e pós-graduação pelos indígenas, no âmbito das políticas de ação afirmativa a partir dos anos de 1990 no Brasil, tem permitido a formação de intelectuais provenientes de grupos étnicos que têm pensado tanto a educação tradicional, nativa, como a educação escolar, suas convergências e possibilidades, passando a escrever sobre esses e outros temas.

A Teoria Histórico-Cultural, elaborada por pesquisadores russos na busca da construção de uma nova educação, contrapondo-se à educação tradicional, contribui para a compreensão sobre o papel da cultura na formação humana. Torna-se de suma relevância entender aspectos relacionados à história, à cultura e às diferentes organizações socioculturais para, desse modo, pensar uma educação participativa e emancipadora.

É importante termos o entendimento de que as crianças indígenas aprendem com os mais velhos em seu meio familiar, aprendem entre si e também ensinam, como bem explicitou o relato de Bigg Whitter, datado do século XIX, sobre as crianças Xetá.

Por meio desse entendimento, a escola indígena torna-se espaço de vivências múltiplas, de experiências entre crianças de diferentes grupos familiares, comunidades e professores, espaço em que se potencializam as interações, onde podem ser riquíssimas as trocas culturais.

Estudos clássicos e contemporâneos, articulados a pesquisas de campo oportunizam um amplo conhecimento sobre as culturas indígenas podendo impulsionar currículos e propostas pedagógicas interculturais contribuindo assim com uma maior aprendizagem das crianças indígenas e avanço de seus processos de desenvolvimento.

Atualmente, os povos indígenas têm garantido, nas escolas específicas, o ensino da Língua Indígena e também os processos próprios de aprendizagem, porém as crianças indígenas ainda têm pouca participação nas práticas escolares como sujeitos do conhecimento. A maneira como é pensada, planejada e conduzida a educação escolar indígena, de forma geral no Brasil, destina pouco espaço para serem considerados os saberes e as vivências das crianças, suas brincadeiras, suas diferentes maneiras de interação e aprendizagem.

Embora fatores importantes sobre a organização familiar, a infância e as crianças tenham sido

observados e descritos pelos estudos clássicos da etnologia, para uma ampla compreensão sobre suas vivências e aprendizagem, tornam-se importantes novos estudos com os diferentes povos e culturas. Estudos sobre as infâncias indígenas, poderão subsidiar discussões sobre currículo, formação de professores, elaboração de materiais didáticos diferenciados, planejamentos, práticas pedagógicas e avaliações específicas,

Referências

- Barbosa, L. B. H. (1947). *A pacificação dos índios Caingangue paulistas. Hábitos, costumes e instituições desses índios* (p. 33-72, Publicação nº 88 da Comissão Rondon). Rio de Janeiro, RJ: Conselho Nacional de Proteção aos Índios.
- Benites, T. (2009). *A escola na ótica dos Ava Kaiowa: impactos e interpretações indígenas*. (Dissertação de Mestrado). Museu Nacional, Rio de Janeiro, RJ.
- Bergamaschi, M. A. (2011). A criança Guarani: um modo próprio de aprender. In A. C. Nascimento (Org.), *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais* (p. 131-153). Campo Grande, MT: Liber/Livros.
- Borba, T. (1908). *Actualidade indígena*. Curitiba, PR: Impressora Paranaense.
- Farias, A. A. K. (2009, maio). *Jogos e brincadeiras de crianças Kaingang*. T.I. Faxinal-PR. Entrevista. Acervo/LAEE-UEM, Maringá, PR.
- Faustino, R. C. (2006). *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena* (Tese Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Faustino, R. C. (2012). Educação e religião Guarani no Paraná: estudo a partir do ritual Nimongaray. *Práxis Educativa*, 7, 239-263. doi: 10.5212/PraxEduc.v.7i Especial.0011
- Fernandes, F. (1975). Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá. In F. Fernandes. *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios* (p. 33-83). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*. Recuperado de: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>
- Luiç, C. M. (2015). *Brinquedos e brincadeiras Kaingang* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Mabilde, P. E. A. B. (1983). *Apontamentos sobre os indígenas selvagens da nação Coroados dos matos da Província do Rio Grande do Sul*. São Paulo, SP: Ibrasa.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, PT: Livros Horizonte.
- Meliá, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo, SP: Loyola.
- Mota, L. T., & Bonnici, T. (2013). O encontro dos Xetá com a equipe do engenheiro inglês Thomas P. Bigg-Wither. In L. T. Mota (Org.), *Os Xetá no vale do rio Ivá 1840-1920*. Maringá, PR: Eduem.
- Mota, L. T. (2009). Aldeamento. In: Arquivo Publico do Paraná. (Org.), *Catalogo seletivo de documentos referentes aos indígenas no Paraná provincial: 1871-1892* (Vol. 4, p. 15-18). Curitiba, PR: Imprensa Oficial,.
- Mura, F., & Silva, A. B. (2011). Organização doméstica, tradição de conhecimento e jogos identitários: algumas reflexões sobre os povos ditos tradicionais. *Rátzes*, 31(1), 96-117.
- Nimuendaju, C. (1987). *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Novak, M. S. J. (2007). *Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Paladino, M. (2012). Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa*, 7, 175-195. doi: 10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0008
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2012). *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná*. Curitiba, PR.
- Rocha Ferreira, M. B., Vinha, M., Fassheber, J. R., Tagliari, J. R., & Ugarte, M. C. D. (2005). Cultura corporal indígena. In L. Pereira da Costa (Org.), *Atlas do esporte no Brasil* (p. 35-36). Rio de Janeiro, RJ: Shape.
- Rodrigues, A. D. (2013). *Caderno de Campo Xetá*. Maringá: Eduem
- Schaden, E. (1976). Educação indígena. *Problemas Brasileiros*, 14(152), 23-32.
- Silva, A. F. C. (2012). A infância indígena diante das violações a direitos fundamentais. In A. Cantú (Org.), *Criança indígena: olhar multidisciplinar* (p. 44-54). Campo Grande, MS: Alvorada.
- Tupã, T. (2012, 12 de setembro). *Jogos e brincadeiras de crianças Guarani*. T.I. Verã Tupã'i-PR. Entrevista. Acervo/LAEE-UEM, Maringá, PR.
- Vigotski, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo, SP: Ática.

Received on May 26, 2015.

Accepted on October 27, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.