

Participação e aprendizagem na educação da criança indígena

ROGÉRIO CORREIA DA SILVA
Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, MG, Brasil

RESUMO

O presente artigo busca estabelecer um diálogo mais estreito entre os campos da educação e da antropologia, no que se refere à investigação sobre a aprendizagem da criança indígena. Procederemos, dessa forma, sob dois enfoques: num primeiro movimento, buscamos maior interlocução com as contribuições dos estudos etnológicos sobre as populações ameríndias, principalmente aqueles que tratam do lugar social e da educação das crianças nas sociedades indígenas. O segundo movimento procura incorporar as contribuições dos estudos que analisam os processos de aprendizagem de práticas sociais. A síntese do diálogo entre esses dois campos será referência para a análise dos dados de pesquisa etnográfica desenvolvida sobre a participação e aprendizado de crianças Xakriabá nas práticas sociais da comunidade, especificamente sobre a participação dos meninos no espaço da casa, no trabalho e na roça, tendo a circulação destes pelo território como fio condutor da descrição etnográfica.

PALAVRAS-CHAVE

criança indígena; educação; participação; aprendizagem.

PARTICIPATION AND LEARNING IN THE EDUCATION OF THE INDIGENOUS CHILD

ABSTRACT

This article intends to establish a narrower dialogue between the fields of education and anthropology, regarding the investigation of the learning of the indigenous child. We will proceed, thus, with two approaches: initially, we seek a bigger interlocution with the contribution of ethnological studies about the Amerindian populations, especially those which deal with the social place and children education in indigenous societies. Secondly, we will attempt to incorporate the contributions of studies that analyze the processes of learning of social practices. The synthesis of this dialogue between the two fields will serve as a reference in the analysis of data of the ethnographic research developed about participation and learning of the Xakriabá children in the social practices of the community, specifically, the participation of boys in the household, in the farm work, having the circulation of those boys through the territory as the leading thread of the ethnographic description.

KEYWORDS

indigenous child; education; learning; participation; anthropology.

PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN DEL NIÑO INDÍGENA

RESUMEN

El presente artículo busca establecer un diálogo más estrecho entre los campos de la educación y la antropología, en lo que concierne a la investigación sobre el aprendizaje del niño indígena. Procederemos de esta forma, bajo dos enfoques: en un primer movimiento, buscamos una interlocución más grande con las contribuciones de los estudios etnológicos sobre las poblaciones ameríndias, principalmente aquellos que tratan del lugar social y de la educación de los niños en las sociedades indígenas. El segundo movimiento busca incorporar las contribuciones de los estudios que analizan los procesos de aprendizaje de prácticas sociales. La síntesis de este diálogo entre los dos campos será referencia para análisis de los datos de investigación etnográfica desarrollada sobre la participación y aprendizaje de los niños Xakriabá en las prácticas sociales de la comunidad, específicamente, la participación de los chicos en el espacio de la casa, en el trabajo del campo, teniendo la circulación de los mismos por el territorio como hilo conductor de la descripción etnográfica.

PALABRAS CLAVE

niño indígena; educación; participación; aprendizaje.

Neste artigo, propõe-se um diálogo entre os campos da educação e da antropologia, no que se refere à investigação acerca da aprendizagem da criança indígena sob dois enfoques: num primeiro movimento, buscamos uma interlocução maior com as contribuições dos estudos etnológicos sobre as populações ameríndias, principalmente aqueles que tratam do lugar social e da educação das crianças nas sociedades indígenas; num segundo movimento, procuramos incorporar as contribuições dos estudos que analisam os processos de aprendizagem de práticas sociais. Acreditamos que ambos os campos são complementares, na medida em que identificamos, entre os estudos que tratam da educação das crianças indígenas, a necessidade de nos aprofundarmos na descrição pouco clara e precisa de determinados processos educativos dos quais tais crianças participam, definidos nos meios educacionais pela expressão “aprender fazendo”.

Inicialmente, será apresentada uma rápida revisão de trabalhos produzidos a respeito da educação das crianças indígenas, com síntese das principais características desse campo em formação e com identificação dos dizeres sobre a participação como forma de aprendizado (Alvarez, 2004; Codonho, 2007; Cohn, 2000; Fernandes, 1966; Limulja, 2007; Melatti; Melatti, 1979; Melo, 2008; Nunes, 2002, 2003; Schaden, 1945; Silva; Nunes; Macedo, 2002; Tassinari, 2009). Em seguida, será trazido um segundo grupo de autores (Lave; Wenger, 2003; Rogoff, 2005; Rogoff *et al.* 2004; Ingold, 2001) que trata de processos de aprendizagem de práticas sociais.

A síntese do diálogo entre esses dois campos será referência para a análise dos dados de pesquisa etnográfica desenvolvida sobre a participação e o aprendizado de crianças Xakriabá nas práticas sociais da comunidade, especificamente a participação dos meninos no espaço da casa e no trabalho na roça, sendo que a circulação deles pelo território constitui-se no fio condutor da descrição etnográfica.

OS ESTUDOS SOBRE CRIANÇAS INDÍGENAS E A PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM NAS ATIVIDADES DA COMUNIDADE

Numa rápida revisão sobre os estudos que tratam da educação das crianças indígenas, desde os primeiros trabalhos produzidos no Brasil (Schaden, 1945; Fernandes, 1966; Melatti; Melatti, 1979)¹ até os estudos mais recentes, publicados do final dos anos de 1990 e nos dias atuais (Cohn, 2000; Silva; Nunes; Macedo, 2002; Codonho, 2007; Limulja, 2007; Melo, 2008; Alvarez, 2004, entre outros), constatamos que a crescente produção de etnografias e a criação de grupos de trabalhos em encontros da área indicam-nos um movimento de constituição e de consolidação de um campo de pesquisa (Tassinari, 2009). Embora o estudo sobre a educação da criança indígena estivesse sempre presente nos estudos da área da antropologia (Nunes, 2002, 2003), ele se encontrava abarcado em outros estudos,

1 Referimo-nos, principalmente, a três estudos: o realizado por Egon Schaden (1945) sobre as crianças Guarani; o estudo de Florestan Fernandes (1966) sobre os Tupinambá; e, por fim, o de Melatti e Melatti (1979) sobre a educação das crianças Marubo.

por exemplo, em capítulos sobre a vida em família indígena, enfocando a concepção e o nascimento, a socialização e os esquemas de aprendizagem, as atividades domésticas, o parentesco, a nominação e a preparação de rituais de iniciação à vida adulta, chegando mesmo a ser negligenciado pelos antropólogos.

Apesar de os primeiros estudos serem muito criticados por aqueles que investigam o processo de socialização das crianças indígenas, principalmente pelas suas concepções sobre sociedade e o processo de transmissão de conhecimentos (dando-nos uma forte ideia de homogeneização cultural e da caracterização da educação como perpetuação da ordem social), devemos dar crédito a algumas de suas colocações que continuaram sendo reafirmadas nos estudos posteriores. Tais afirmações dizem respeito à ideia de a educação indígena ser considerada comunitária, ou seja, de ocorrer principalmente através da intensa participação das crianças na vida da aldeia, integrada nas atividades cotidianas e rituais de seu grupo, como se toda a ação presente fosse considerada exemplar e modelar. A observação e a imitação seriam, assim, as formas privilegiadas de seu aprendizado. Retomaremos mais adiante essa questão, a fim de que possamos verificar o que dizem os estudos mais recentes sobre a educação da criança indígena.

Os estudos que se seguiram, principalmente os produzidos após o final da década de 1990, trouxeram contribuições importantes ao ressignificarem a concepção de transmissão dos conhecimentos, dando destaque, ao contrário do que veiculavam os primeiros estudos, ao fato de que as ideias de produção e de mudança seriam condições necessárias para sua perpetuação (Cohn, 2000). Além disso, buscaram abordagens alternativas ao conceito de socialização, fazendo uso da noção de *socialidade*,² a qual passa a ser essencial para compreender os processos sociais com os quais vivem as crianças. A infância passaria a ser entendida como um espaço de intersubjetividades (Toren, 1996), no qual a criança aprenderia sobre o mundo que lhe cerca e tomaria conhecimento dele nas relações sociais que estabelece com os outros membros da sua comunidade. Assim, a ênfase seria colocada nas relações sociais entre pessoas, sejam elas adultas ou crianças.

Tassinari (2007, 2009) destacou cinco aspectos recorrentes nas pesquisas desenvolvidas no campo da etnologia indígena, considerando-os características marcantes da forma incomum, aos olhos da cultura ocidental, de como os povos indígenas concebem e vivenciam a infância:

2 A noção de socialidade surge como uma forma de privilegiar o estudo sobre os modos de constituir o social e o agir socialmente. As relações sociais seriam responsáveis por isso e, dessa forma, tornam-se inerentes à existência humana, sendo as pessoas compreendidas como potencial para os relacionamentos, estando inscritas em uma matriz de relação com outros. Socialidade seria entendida como o modo segundo o qual as pessoas se impactam umas às outras, produzindo uma estrutura de conhecimentos a partir da qual se possa falar tanto sobre a forma culturalmente constituída quanto dos aspectos normativos dessas relações (Strathern, 1996, p. 153).

- 1) O reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão: os grupos indígenas reconhecem a capacidade de agência da criança, na tomada de decisões (em alguns grupos, a decisão de nascer e permanecer ou não neste mundo) que afetam não somente sua vida, mas a de seus pais, de familiares, da comunidade; a autonomia passa, também, por conceber o aprendizado, levando em conta a iniciativa da criança de buscar, por ela mesma, o conhecimento; a onipresença das crianças indígenas em todos os lugares da aldeia constitui parte importante de sua educação, para que, quando se torne adulto, o indivíduo tenha conhecimento da vida na comunidade, embora nesse momento já não seja mais permitida sua circulação em todos os lugares da aldeia;
- 2) O reconhecimento das diferentes habilidades das crianças perante os adultos, o qual trata também da importância do processo de socialização que acontece entre os pares, e da tolerância; e a valorização por parte do adulto das produções delas;
- 3) A educação como produção de corpos saudáveis. Esses estudos trazem a discussão da noção de corporalidade relacionada à de pessoa, como forma de análise da organização social dessas populações (Seeger; Viveiros, 1979). A educação estaria relacionada à produção de corpos e sua preparação para aprendizagem e, nesse sentido, as crianças seriam inseridas nessas práticas corporais desde a concepção. Seus corpos seriam preparados por meio da pintura e da ornamentação, da aplicação de massagens, das perfurações e da ingestão de alimentos em certas fases da vida e, em certas circunstâncias, pelo mesmo motivo alguns alimentos seriam proibidos e evitados. Os cuidados com a educação seriam os mesmos que visariam à sua saúde e ao seu bem-estar, uma educação voltada para “a produção de corpos saudáveis e belos, bem desenvolvidos e ornamentados” (Cohn, 2000);
- 4) A criança como mediadora das várias esferas cosmológicas: os povos indígenas caracterizam a criança como um ser que não está totalmente assimilado à categoria humana. Nesse sentido, as pesquisas sobre crianças indígenas se voltam para a análise do constante jogo de produção e predação da criança, exercido entre os humanos e as diversas categorias de seres que habitam o cosmos;
- 5) O papel que a criança cumpre na construção e na reprodução da organização social e como mediadora dos diversos grupos sociais: define o espaço familiar como local de sociabilidade da criança indígena, da convivência com aqueles que partilham dos mesmos alimentos e substâncias corporais. A criança desempenhando um importante papel na construção dos laços de parentesco, sendo ela, muitas vezes, aquilo que se produz e ao mesmo tempo que se partilha.

Analisando a forma como os grupos indígenas configuram os processos de aprendizagem da criança, acrescentaríamos um sexto e novo aspecto. Podemos constatar que, em certo sentido, existe um consenso entre os trabalhos analisados, ao caracterizarem a educação das crianças indígenas com base na participação delas nas atividades cotidianas e nos rituais da aldeia, bem como no exercício de observação de pessoas mais experientes (adultas ou crianças), no momento em que participam de tais práticas, o que funcionaria como exemplo ou modelo para seu aprendizado. Dessa forma, constatamos um esforço por parte dos pesquisadores, a fim de melhor definir os aprendizados das crianças, em virtude da sua participação.

Muitas foram as expressões e formas utilizadas para descrever esse processo: “imitação”; “educação informal”; “não existência de técnicas pedagógicas”; “das experiências vividas no próprio corpo”; de uma “transmissão horizontal de saberes”; da “educação através da brincadeira”; e “do aprender fazendo”. Podemos sintetizar o que os estudos mencionados disseram sobre as condições que configuram a participação e o aprendizado das crianças:

- A forma de interação entre crianças e adultos, durante a realização dessas práticas, é marcada pela autonomia e pelo interesse por parte das primeiras, e pela tolerância e valorização de suas *performances* e produtos por parte dos adultos;
- As noções da cultura local sobre corpo, aprendizagem e desenvolvimento infantil também configuram a interação entre adultos e crianças e a participação delas nas atividades;
- As crianças assumiriam posições diferentes durante sua participação nessas práticas, indo de uma simples observação até a posição de um aprendiz, que coparticipa da atividade junto com um adulto, ou de alguém mais experiente. Todavia, em certos momentos, não é possível nomear as ações que as crianças realizam como de quem inicia um aprendizado, pois, embora tendo uma *performance* diferente daquela dos adultos ou das pessoas mais experientes, essas atividades recebem um lugar de destaque, com a responsabilidade que tal atividade poderia ter trazido para quem a executa, personagens-chave, cuja presença dá sentido à própria prática;
- Existe uma predominância de não separar o momento de ensino do momento da prática. A preocupação é com a execução da atividade. As crianças participam da atividade e aprendem; e
- As práticas se desenvolvem, principalmente, no contexto da aldeia, e o foco dos estudos recai, simultaneamente, sobre a descrição da prática em si e sobre seu sentido como aprendizado das formas de organização social do grupo.

Diante de tal exposição, avaliamos que seria o momento de avançarmos na busca de novos aportes teóricos que possam melhor descrever os processos envolvidos nessas aprendizagens, quais se dariam na prática da observação e da

participação das crianças no aprendizado das atividades cotidianas realizadas pelos membros de sua comunidade.

Assim, ao tratarmos *das aprendizagens que se dão na prática*, optamos por apresentar três abordagens que dialogam entre si e que permitem construir noções importantes acerca do tema. A primeira abordagem trabalha com os conceitos de *aprendizagem situada* e *participação periférica legitimada*, desenvolvidos por Lave e Wenger (2003); a segunda trata das noções de *participação atenta* e de *participação guiada*, formuladas por Rogoff (2005) e outros autores, tendo como pano de fundo as interações entre adultos e crianças, e o desenvolvimento cognitivo infantil por meio das práticas culturais; por fim, apresentamos as ideias de *educação da atenção*, *da cultura como habilidade* e do *aprender como compreensão na prática*, formuladas por Ingold (1996). Buscaremos, através dessas abordagens, ressignificar muito daquilo que foi descrito sobre a educação, o aprendizado, a participação da criança e a transmissão de saberes nos grupos indígenas. Como exercício de análise, apresentamos parte da pesquisa etnográfica desenvolvida com crianças do grupo indígena Xakriabá (Silva, 2011).

CIRCULANDO COM OS MENINOS DAS CASAS DOS PARENTES PARA AS ROÇAS

O grupo indígena Xakriabá habita a região norte do estado de Minas Gerais, Brasil, na cidade de São João das Missões, no vale do rio São Francisco. Com aproximadamente sete mil pessoas, constitui a maior população indígena do estado. As crianças Xakriabá correspondem a quase metade dessa população.

Podemos identificar os objetivos de nossa pesquisa, os quais nos colocam alguns desafios na articulação dessas abordagens com a discussão da infância e do lugar da criança na sociedade indígena Xakriabá.

- Qual é a infância Xakriabá, o lugar e o sentido que tal sociedade indígena atribui à criança?
- Que sociabilidades configuram a infância e o aprendizado da criança Xakriabá, especificamente, na vivência cotidiana em seu grupo familiar e na participação das atividades que se configuram como comunidades de prática?
- Qual é o lugar e a importância dos grupos dos meninos na organização social e na vida econômica da aldeia?

Elegemos a circulação das crianças como fio condutor de nossa descrição etnográfica sobre a infância dos meninos Xakriabá. Caminhar ou circular pela aldeia é uma atividade cotidiana entre adultos e crianças. Toda a aldeia é um emaranhado de trilhos que levavam a vários lugares, ligando estradas, cortando as matas, ligando as casas dos parentes às roças, aos brejos, à escola, às outras aldeias. Circular pelo território pode ter vários significados, como a ideia de produzir parentes ou alimento, mas também pode significar momentos de encontros e de predação. As trilhas e estradas da terra indígena, nas quais adultos e crianças circulam, diariamente, são

marcadas pela coexistência pacífica ou não com os não humanos, como os espíritos dos mortos (as aleivosias), os seres encantados, as cobras e os cachorros.³

Neste artigo, priorizaremos dois locais de circulação das crianças Xakriabá pelo território: o espaço da casa e o do plantio de roças. Para cada um deles, descreveremos os processos de participação das crianças nas atividades diárias e seus aprendizados.

Na formulação teórica desenvolvida por Lave e Wenger (2003), a aprendizagem constitui um aspecto da prática social, diretamente relacionada ao contexto de ação, podendo ocorrer em todos os tipos de atividades. Constitui, assim, uma forma de se estar no mundo social. Fruto de um processo de caráter situado que toma lugar na estrutura de participação, a aprendizagem pode ser definida com base em certas formas de coparticipação marcadas pela diferença de perspectivas entre seus praticantes. O foco de preocupação desses autores estaria em buscar uma forma de tratar das análises sobre as relações entre recém-chegados e veteranos, sem, com isso, desconsiderar aspectos como a própria atividade, a constituição de identidades, dos artefatos, das comunidades de conhecimento e prática.

Nesse sentido, essa prática social que envolve coparticipantes (recém-chegados e veteranos) possui um tipo específico de estrutura de participação, na qual o aprendiz adquire habilidades por meio do seu concreto engajamento no processo e das condições da sua participação denominada de *Periférica e Legitimada* (Legimate Peripheral Participation), ou LPP, no contexto de uma comunidade de prática.⁴ Esses autores enfatizam que, sem engajamento, não há aprendizagem, e onde o próprio engajamento for sustentado, a aprendizagem ocorrerá. O aprendiz seria justamente aquele que, ao inserir-se em situações cotidianas pelas quais coparticiparia das atividades com uma extensão limitada, teria acesso a modos de comportamento que, de outra maneira, não estariam disponíveis para ele, desenvolvendo, assim, adequada habilidade para certos tipos de *performance* (desenvolvendo algumas classes de habilidades adequadas a certas classes de execução).

Nessa visão, as intenções do aprendiz são consideradas e o significado da aprendizagem decorre de seu processo de se transformar em um participante pleno de uma prática sociocultural.

3 O território indígena dava-nos a impressão de vários territórios superpostos em que habitavam diferentes entidades (aleivosias, cobras, seres encantados). Era, ao mesmo tempo, um espaço de circulação dos humanos, e, em certos momentos e lugares, também se tornava domínio dessas entidades que, no confronto com os humanos, dava início a movimentos de predação e de contrapredação de ambos os lados, em que as cobras ou as aleivosias tomavam a saúde – física ou espiritual – de quem lhes cruzasse o caminho.

4 Por comunidades de prática entendemos: “comunidades sociais ou conjunto de pessoas que se reconhecem mutuamente como associadas a um determinado conjunto de fazeres, que desenvolvem formas próprias e mais ou menos próximas de fazer e que, ao longo dos tempos, acabam por serem também reconhecidas pelos outros como elementos de uma dada categoria” (Santos, 2012).

Santos (2004, p. 27) expõe em três pontos as ideias centrais de Lave e Wenger:

i) aprender está intimamente ligado com a participação em comunidades (que não são só grupos de pessoas, mas pressupõem práticas e que, portanto, serão também de conhecimentos); ii) O conhecimento é algo que só faz sentido quando pensado relativamente às práticas sociais nas quais é relevante e se desenvolve (não podendo ser encarado como conjunto de fatos, procedimentos ou regras que alguém individualmente possui ou não, adquire ou não; e iii) Os conhecimentos e as identidades desenvolvem-se na relação constante das pessoas na ação com o mundo não só material, mas essencialmente sócio-histórico e cultural, ou seja, os indivíduos, as suas práticas e o mundo são mutuamente constitutivos.

Por não se referir a qualquer forma de coparticipação em que ocorra a aprendizagem, a questão formulada pela autora sintetiza a importância dessa prerrogativa: “quais seriam as classes de compromissos sociais que proporcionam o contexto apropriado para que a aprendizagem tome lugar” (Lave; Wenger, 2003, p. xvii).

As teorizações de Lave e Wenger reverberam em nossa descrição sobre a vida das crianças nas aldeias Xakriabá. A intensa circulação das crianças pela aldeia atestava dois aspectos importantes sobre a infância delas: a presença e a participação em todas as atividades do grupo, tais como reuniões na casa da comunidade, cerimônias religiosas, nas festas, nos casamentos, nas atividades domésticas de seu grupo familiar voltadas para a manutenção da casa e para o cultivo e preparo de alimentos. Não há entre os Xakriabá distinção entre espaços voltados exclusivamente para adultos ou para as crianças. De situações mais informais até as mais estruturadas e formalizadas de aprendizado, os 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. Essa maior liberdade de acesso aos lugares, às conversas e atividades realizadas por adultos constitui não só uma parte relevante 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; Silva; Carvalho, 2011).

O primeiro lugar de circulação das crianças pelo território indígena tem início na própria casa e no quintal em que habitam. É o espaço onde nasceram e, quando ainda pequenos, onde se inicia seu processo de socialização. As crianças são inseridas desde o nascimento na vida de seu grupo doméstico. No ambiente feminino da casa, as crianças aprendem a andar e a falar, recebem os primeiros cuidados com alimentação e saúde, ações que continuam até quando se tornam maiores, na ideia de “pegarem corpo”. É também o lugar de se fazer parentes. “Unidos na irmandade e na comidaria” e “quando um tem, todos têm” são expressões muito ouvidas da boca de dona Maria Pereira, matriarca de um grupo familiar local, que expressa bem a filosofia moral presente na vida entre parentes, marcada pelo intenso e cotidiano compartilhamento e solicitude entre seus membros. A produção, as práticas de mutualidade e a ética de consanguinidade têm foco nessas relações. Ações cotidianas, como o preparo de

alimentos, o comer juntos, a troca de produtos, os cuidados com as crianças, as visitas e as rodas de conversas, são vividas de forma intensa e conjunta pelo grupo.

As crianças pequenas iniciam sua participação nas atividades da casa ainda cedo, tão logo começam a andar. Podemos perceber gradações diferentes dessa sua participação. Quase sempre elas testemunham as atividades realizadas na casa ou no quintal, mantendo proximidade com as pessoas que as executam, mas apenas observando-as. A observação por parte das crianças constitui-se em uma característica muito forte no grupo.

Para Rogoff *et al.* (2004), a observação e a escuta interessada constituem fortes componentes de aprendizagem presentes em muitas culturas. Segundo as autoras, as crianças aprendem desde cedo a desenvolver “intenções de participação”, quando ouvem a tudo e a todos com intensa concentração e iniciativa, tendo uma participação colaborativa, quando estão prontas a ajudar no esforço partilhado. As autoras desenvolveram para essas situações o conceito de “participação atenta”, o qual se refere a observar atentamente e a ouvir na antecipação do processo de contratação em um empreendimento. Verifica-se que a atividade de observação possui graus distintos, variando para cada comunidade cultural, quando desenvolvidos estudos comparativos.

Em muitas comunidades, a observação das competências é ressaltada e afinada, como assistir de perto aos acontecimentos em curso, a fim de que as crianças aprendam as práticas de sua comunidade. Isso é observável, por exemplo, na comunicação que ocorre entre adultos e crianças durante a hora da refeição. É interessante notar que as crianças maiores, com idade entre 4 e 5 anos, não pedem comida quando sentem fome, mas se aproximam da cozinha no momento em que a refeição começa a ser servida e aguardam pacientemente a sua vez. Nesse momento, portanto, a comunicação entre mães e filhos acontece por meio da troca dos olhares e do estar presente na cozinha à espera de a alimentação ser servida.

Estar presente e observar, participar voluntariamente em atividades adaptadas à idade e ao seu tamanho, a possibilidade de interromper a qualquer momento sua participação poderiam ser consideradas condições atenuadas de uma participação periférica por parte do aprendiz.

Outro importante momento de interação e aprendizado da criança Xakriabá acontece quando os meninos maiores cuidam dos menores, ao mesmo tempo em que realizam outras tarefas, o que estreita ainda mais a proximidade entre os pequenos e essas atividades. Podemos ver crianças acima dos 4 anos realizando pequenos serviços como reunir gravetos para o fogão, juntar porcos, descascar milho ou feijão, espantar as galinhas, buscar água. No caso das meninas, além dessas tarefas, existem outras mais específicas que envolvem mais diretamente o cuidado com a casa, como varrer, lavar vasilhas, lavar roupa. É o que Rogoff define como *apprenticeship* (aprendizado) por meio da participação guiada na atividade social, com parceiros que apoiam e orientam a compreensão da criança sobre e no uso das ferramentas da cultura. Com o passar do tempo e o crescimento, as crianças começam a realizar algumas dessas tarefas sozinhas, sem a ajuda ou participação de outra criança ou adulto.

Por volta de 7-8 anos de idade, as saídas das crianças para acompanhar os pais no trabalho da roça, saídas estas que já aconteciam de forma esporádica, passam a ocorrer com maior intensidade, e a participação delas já começa a contar de forma

mais efetiva para o trabalho a ser realizado pela família. Nessa época, a criança participa efetuando pequenas tarefas de acordo com sua força e suas habilidades, como abrir pequenas covas, jogar as sementes nos buracos ou tampá-los, capinar pequenas porções de mato.

Os meninos, a partir dos 8 anos de idade – “os rapazinhos” –, são inseridos de forma mais efetiva nas tarefas realizadas pelo grupo dos homens, passando a ter um importante papel na organização da vida familiar, bem como na socialização das crianças pequenas. Enquanto cuidam dos menores, os rapazinhos ensinam a elas as tarefas que futuramente deverão desempenhar; ao mesmo tempo, inserem-nas na divisão sexual do trabalho. Os rapazinhos têm um importante peso na economia familiar, na medida em que, juntamente com as mulheres, ocupam os espaços, no trabalho da roça e na criação de gado, deixados pelos homens que viajam para trabalhos temporários fora da terra indígena, nas usinas de cana-de-açúcar.

As saídas para a roça e o tipo de serviço que adultos e crianças executarão estão ligadas às várias etapas da produção e do cultivo dos alimentos, que vão desde o preparo do terreno (“a limpa” e a “coivara”), o plantio, as visitas para manutenção e limpeza do terreno, até a colheita para, em seguida, reiniciar-se todo o processo. O trabalho é feito ao longo de todo o ano, intercalando períodos de intensa produtividade com outros, de menor atividade. Os ciclos das chuvas e de estiagem orientam o processo de produção agrícola.

Embora seja difícil precisar uma divisão sexual das tarefas realizadas entre homens e mulheres no trabalho da roça, os Xakriabá não têm dúvidas de que são os homens que têm autoridade para ensinar aos meninos esse ofício.

Uma das primeiras e mais importantes atividades que os meninos aprendem no trabalho da roça é capinar. A aprendizagem inicia-se quando um adulto, o pai ou um homem próximo aos meninos, constrói uma enxada com dimensões reduzidas e adaptadas ao tamanho das crianças. Além de acompanhar os adultos nas idas diárias à roça, as crianças começam por capinar e por manter o próprio terreiro ao redor da casa limpo, ou mesmo preparado para o plantio.

À medida que crescem e adquirem maior tônus muscular e habilidade, os meninos vão aumentando a extensão do terreno a ser capinado. Assumem também outras atividades como, por exemplo, o ofício de “bater foice”, o qual exige um pouco mais de força e é realizado nos momentos em que se opera a limpeza do terreno, cortando o mato e derrubando pequenos arbustos. Este trabalho exige, ainda, o domínio da foice, objeto cortante muito afiado, embora não seja novidade para as crianças o uso cotidiano de objetos como faca e facão. Requer, também, um domínio de uma série de técnicas para cortar, como pudemos verificar certa vez em que acompanhamos o trabalho realizado por dois meninos e dois adultos. Os meninos, ao aprenderem uma habilidade, desenvolvem novas capacidades de consciência e sensibilidade necessárias à execução da atividade.

Numa linha de pensamento cujo foco trata do aprendizado que ocorre na prática, encontramos em Ingold (2001) uma formulação que define cultura como habilidade e processo de transmissão de conhecimentos voltados para a constituição de uma educação da atenção. Segundo o autor, na passagem das gerações humanas, cada uma delas contribui para o conhecimento da geração seguinte “[...] 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 *apud* Gomes, 2007).

O ser humano seria concebido como um centro de percepções e agência em um campo de prática. A criança, dessa 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” (Gomes, 2007, p. 7). O que aprendemos e transmitimos de uma geração a outra não seria propriamente cultura, mas habilidade na forma de lidar com o mundo, num processo de “habilitação” (*enskilment*). A contribuição que cada geração dá para os seus sucessores equivaleria a uma educação da atenção.

O movimento da foice assim como o de capinar são repetitivos e realizados por horas a fio. Todavia, compreendendo o aprendizado desses movimentos naquilo que Ingold (2001) chamou de “aprender como compreensão na prática”, podemos concluir que, muito longe dessa repetição, que representa a noção de um gesto simples e apenas reprodutivo, tais movimentos dão a justa ideia da incorporação de um saber. Aos meninos situados no contexto do trabalho na roça, envolvidos em tarefas de capinar e bater foice, os adultos mostram o que fazer e em que prestar atenção. Eles observam, sentem os movimentos dos adultos ou das crianças mais experientes e procuram, através do gesto realizado repetidas vezes, aperfeiçoar seu próprio movimento.

A mesma atenção, desenvolvida pela criança ao observar o movimento do adulto, agora é empregada para entrar em consonância com seu próprio movimento, fazendo ajustes rítmicos da percepção e da ação. Os olhares perscrutam constantemente o terreno em que trabalham, identificando e mapeando uma porção do espaço em que desenvolvem a atividade. O olhar e o corpo aprimoram-se à medida que o mato vai sendo cortado. A variação do terreno, a presença de arbustos, ou a antecipação dela, a presença de pedras ou mesmo a distância de segurança, medida em relação ao companheiro com quem bate a foice, dão mostras de um aprendizado que, num gesto aparentemente repetitivo, os meninos vão adquirindo prontamente, modificando-se e se adaptando por meio de seus movimentos às condições do entorno. Nesse sentido, cada golpe torna-se diferente do anterior, a força empregada, a inclinação da foice e do corpo, a firmeza com que segura o cabo da ferramenta, assim como o resultado orientam as decisões de como será o gesto seguinte.

O trabalho na roça molda os corpos dos meninos. É um importante ponto de discussão sobre a construção e a fabricação do corpo belo e saudável, sobre o qual tanto falam os estudos de etnografia indígena. Do ponto de vista da preparação do corpo para a execução do trabalho na roça, há um aspecto importante que chama a atenção: a execução da atividade pelos meninos modifica seus corpos, constitui e potencializa uma musculatura própria e específica que, por sua vez, influencia na *performance* da ação. Essa ideia está presente naquilo que os Xakriabá dizem sobre a necessidade de os meninos “pegarem corpo”. Assim, uma vez que os meninos são inseridos nas atividades do trabalho na roça, as preocupações dos adultos se voltam para o fortalecimento do corpo. “Pegar corpo” pode significar tornar o corpo forte, robusto, apto para o trabalho. Entretanto, ter um corpo forte não significa ter habilidade

para realizar as tarefas. Dessa forma, estamos falando de um corpo que se fortalece no aprendizado de uma habilidade.

Os homens dizem que uma condição para que os meninos aprendam todo o ofício do trabalho na roça (ou, segundo Lave e Wenger, para que se tornem participantes plenos) seria, além de saber manusear as ferramentas, adquirir a força física para tal, ou seja, “pegar corpo”. Nessa fase, apesar do intenso aprendizado por que passaram, ainda não adquiriram a força suficiente, a compleição física necessária para dar conta de todas as tarefas do trabalho na roça, como o manejo da foice e do machado. Ao mesmo tempo, esses homens avaliam que a única forma para que isso aconteça é continuar trabalhando à medida que crescem. Assim, o corpo não se desenvolve apenas com a idade, mas especialmente na esfera do trabalho.

Para os Xakriabá, um corpo saudável é, nesse sentido, um corpo voltado para o trabalho e resistente às intempéries do ofício. É um corpo que se fortalece atento ao efeito que determinados alimentos podem lhes provocar. Mas é também um corpo sujeito às doenças provocadas por entidades que povoam o território (mortos, cobras, feitiços), as quais, nesse sentido, podem lhes causar algo que Deleuze chama de “desterritorialização” (Haesbaert; Bruce, 2002).

Acreditamos que exista uma forte conexão entre a ideia de pegar corpo, o trabalho na roça e a constituição da identidade masculina entre os Xakriabá. Homens e meninos compartilham das mesmas experiências, tendo o trabalho na terra e a apropriação do espaço territorial indígena como elementos importantes da construção identitária de ambos.

A dimensão do trabalho na roça produz uma identidade masculina nos meninos. Ele ensina, entre outras coisas, a forte ligação dos Xakriabá com o trabalho na roça. O valor atribuído a essa tarefa pelo grupo, como aquilo que os une e garante a subsistência da família. Fortalece também a ideia do que é ser homem e do que é ser mulher no grupo. O trabalho na terra é uma preocupação do homem e é sua responsabilidade garantir, através dele, o sustento da família. Ser homem é trabalhar na roça, ter o corpo desenvolvido para o serviço, possuir força e técnica para manusear os instrumentos, dominar os conhecimentos necessários para a produção.

A circulação dos meninos entre os espaços da casa e da roça e os aprendizados decorrentes da forma, não apenas no modo como eles se inserem nessas atividades, mas também como elas se estruturam e garantem sua participação, nos dão mostra dos processos de socialização da criança nessas interações. Uma primeira constatação que podemos fazer é a de que a infância é uma categoria relacional, ao articular outras categorias (gênero, aprendiz, idade). Numa concepção indígena da infância, o mundo das crianças e o mundo dos adultos não estão separados; estão profundamente interligados. Na ação e na participação das crianças em seu grupo familiar e comunitário, reconhece-se que os meninos Xakriabá, na medida em que aprendem, desempenham um papel fundamental na manutenção do seu próprio grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exercício de análise dos dados etnográficos sobre a infância das crianças Xakriabá, buscamos demonstrar os resultados gerados ao articularmos as

discussões que dizem respeito à educação da criança indígena às teorias que tratam do aprendizado de práticas sociais, explicitando os momentos em que o processo de transmissão e de produção do conhecimento se concretiza. Nesse sentido, realizamos uma descrição da vida das crianças Xakriabá, detalhando as redes sociais e de interações nas quais elas estão inseridas e que promovem seu cuidado e sua educação (ou a educação através do cuidado, explicitado nas práticas corporais específicas voltadas à infância). A descrição das atividades familiares e comunitárias das quais as crianças participam, como as tarefas domésticas e o trabalho na roça, forneceram-nos elementos para analisarmos não somente a relevância de certos aspectos, mas também a forma como tais aspectos operam.

O papel e a forma como a criança aprende por meio da observação (o que ainda nos falta entender é como ela aprende a observar, como nos provocaria Rogoff), a forma como ocorre a participação e o engajamento da criança nas atividades cotidianas, a importância que tem para o pesquisador saber identificar como essas atividades são estruturadas de forma que estabeleçam relações de aprendizado entre pessoas mais experientes e novos “chegantes” ou aprendizes foram aspectos por nós abordados. Também pudemos perceber como parte desse aprendizado acontece durante a execução das atividades, por meio de sua compreensão na prática. Por fim, gostaríamos de afirmar que o exercício de descrever a infância das crianças com base em sua circulação pelo território trouxe-nos informações relevantes sobre sua educação, sobretudo no que diz respeito aos aspectos essenciais da identidade e constituição étnica do grupo.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Myrian. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, Recife, ano 8, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.
- CODONHO, Camila Guedes. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus e Edusp, 1966.
- GOMES, Ana Maria Rabelo. Escolarização, estranhamento e cultura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 2007, Recife; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. *Anais...* Recife: setembro, 2007.
- GOMES, Ana Maria Rabelo; SILVA, Rogério Correia da; CARVALHO, Levindo Diniz. Infância indígena, escolarização e globalização: uma análise a partir da experiência das escolas indígenas em Minas Gerais. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Hilário Aguilera; VIEIRA, Magno Naglis (Orgs.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livros, 2011. p. 206-227.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. *Geographia*, Niterói, v. 7, 2002.

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

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. Tradução de Raul O. Ramírez. México: Universidade Autónoma de México, 2003.

LIMULJA, Hanna Cibele Lins Rocha. *Uma etnografia da escola indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MELATTI, Júlio Cezar; MELATTI, Delvair M. A criança Marubo: educação e cuidados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 293-301, 1979.

MELO, Clarissa Rocha de. *Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e tempo entre os Guarani*. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

NUNES, Angela. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. p. 64-69.

_____. *Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância*. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia) – ISCTE, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2003.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROGOFF, Barbara; PARADISE, Ruth; ARAUZ, Rebeca Mejía; CORREA-CHÁVEZ, Maricela; ANGELILLO, Cathy. Firsthand Learning through Intent Participation. *Análise Psicológica [on-line]*, v. 22, n. 1, p. 11-31, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 nov. 2012.

SANTOS, Madalena Pintos dos. *Encontros e esperas com os Ardinas de Cabo Verde: aprendizagem e participação numa prática social*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

_____. Um olhar sobre o conceito de “comunidades de prática”. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/Santos_CdP_2002.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SCHADEN, Egon. Educação e magia nas cerimônias de iniciação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. III, n. 8, p. 271-274, 1945.

SEGER, Anthony; MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, n. 32, p. 11-29, 1979.

SILVA, Aracy Lopes da ; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Mari/FAPESP/Global, 2002.

SILVA, Rogério Correia da. *Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

STRATHERN, Marilyn. The concept of society is theoretically obsolete. In: INGOLD, Tim (Org.). *Key debates in anthropology*. Londres; Nova York: Routledge, 1996. p. 60-66.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

_____. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a Sociedade contra a Escola. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 33., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2009.

TOREN, Christina. Socialization. In: BANARD, Alan; SPENCER, Jonathan (Orgs.). *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. Londres: Routledge, 1996. p. 512-514.

SOBRE O AUTOR

ROGÉRIO CORREIA DA SILVA é doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da mesma instituição.

E-mail: rogex.correia@yahoo.com.br

Recebido em novembro de 2012

Aprovado em abril de 2013