

Luciano Silveira Coelho

INFÂNCIA, APRENDIZAGEM E CULTURA:
as crianças pataxó e as práticas sociais do Guarani

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/ UFMG

2011

Luciano Silveira Coelho

**INFÂNCIA, APRENDIZAGEM E CULTURA:
as crianças pataxó e as práticas sociais do Guarani**

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação - Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre.

Área de Concentração: Lazer, Cultura e Educação

Linha de Pesquisa: Lazer, Cidade e Grupos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Co-Orientadora: Profa. Dra. Eliene Lopes de Faria

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/ UFMG

2011

C433i Coelho, Luciano Silveira
2011 Infância, aprendizagem e cultura: as crianças pataxó e as práticas sociais do Guarani. [manuscrito] / Luciano Silveira Coelho – 2011.
136 f., enc.

Orientador: José Alfredo Oliveira Debortoli
Co-orientador: Eliene Lopes Faria

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 127-134

1. Infância - Teses. 2. Índios - Cultura - Teses. 3. Índios Pataxó - Teses. 4. Aprendizagem – Teses. I. Debortoli, José Alfredo Oliveira. II. Faria, Eliene Lopes. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. IV. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Mestrado em Lazer
Área Interdisciplinar

Dissertação intitulada ***Infância, aprendizagem e cultura: as crianças pataxó e as práticas sociais do Guarani*** de autoria do mestrando **Luciano Silveira Coelho** defendida e aprovada em 25 de abril de 2011, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e submetida à banca examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli (Orientador)

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Eliene Lopes Faria (Co-orientadora)

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Profa. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Carlos Emanuel Sautchuk

Instituto de Ciências Sociais

Universidade de Brasília - UnB

AGRADECIMENTOS

Aproveito este momento para fazer os meus sinceros e necessários agradecimentos aos meus familiares e amigos que, de uma alguma, contribuíram para concretização deste trabalho:

Aos meus pais João e Jussara, e à minha irmã Dani, pelo amor e apoio incondicionais em todos aos momentos de minha vida.

À Camila, pela plenitude de nosso amor.

Aos meus tios Eustáquio e Celma que sempre me acolheram quando mais precisei e aos meus tios de coração, Toninho e Viviane, pela presença carinhosa e zelosa em minha vida desde a infância.

Ao meu amigo Felipe que, apesar da distância, sempre se fez presente de alguma forma oportunizando-me experiências frutíferas como a que ocasionou meu primeiro contato com os Pataxó do Guarani.

Aos meus amigos e orientadores José Alfredo e Eliene que compartilharam as alegrias e as angústias nesse caminho de pesquisa, além da sabedoria e atenção incomensuráveis.

Aos meus colegas do Grupo de pesquisa *NaPrática*, em especial à Leandra, Mariana e Patrícia, pelos aprendizados que vivenciamos durante essa jornada.

Às professoras Ana Gomes e Antonella Tassinari que redigiram pareceres preciosos para qualificação do projeto de pesquisa.

Aos caríssimos colegas Levindo e Rogério pelo auxílio e experiências compartilhadas.

Aos meus amigos e colegas de trabalho Túlio Campos e Amanda Soares por me oportunizarem experiências fundamentais para minha formação profissional e acadêmica.

À minha amiga, Amaynara por me apresentar à sua belíssima aldeia e exercer o importante papel de anfitriã durante minha inserção em campo.

Aos caciques Mezake e Xé, pela confiança e apoio em mim depositados.

Aos casais, Zeca e Nenzinha, Carlinhos e Lauzinha por me receberem carinhosamente em suas casas durante a minha estada em campo.

A toda comunidade Pataxó, em especial, às crianças que me proporcionaram experiências de vida singulares que jamais se perderão em minha memória.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada no Guarani, uma das aldeias pataxó situadas na Terra Indígena Fazenda Guarani, nas proximidades da cidade mineira de Carmésia. O intuito deste estudo foi colocar em relevo alguns aspectos fundantes das aprendizagens das crianças pataxó em suas práticas cotidianas. Para tanto, foi necessário uma aproximação com as produções acadêmicas contemporâneas que têm pesquisado as infâncias indígenas em uma perspectiva analítica e que entendem as crianças como sujeitos sociais e plenos. A fundamentação teórica para tal análise ancorou-se nas produções antropológicas sobre as aprendizagens humanas, mais enfaticamente nas teorias da *Aprendizagem Situada* de Jean Lave e a *abordagem ecológica* de Tim Ingold. A convergência de tais referenciais oferece um arcabouço teórico que aponta caminhos para um entendimento da aprendizagem como um processo essencialmente social e o conhecimento como algo que se estabelece e se constitui na prática da vida cotidiana. Esse aporte teórico iluminou aspectos fundantes no engajamento das crianças pataxó em seis práticas presentes em nesta aldeia: a caça, o trabalho agrícola, a produção e venda do artesanto, as tarefas domésticas, o futebol e as brincadeiras. Nota-se que o envolvimento das crianças pataxó em seu cotidiano é facilitado pela sua proximidade com os adultos e pelo acesso aos diferentes espaços da aldeia. O que se pode concluir disto é que as crianças pataxó estão envolvidas diariamente em um interessante e complexo ambiente que lhes proporcionam inúmeras aprendizagens que independem de um ensino deliberado para acontecer.

Palavras-chave: Infância. Aprendizagem. Cultura. Crianças Indígenas. Pataxó. Habilidade. Cotidiano.

ABSTRACT

This research was conducted in Guarani, one of the pataxó villages located in the Indigenous Land Fazenda Guarani, nearby Carmésia. The aim of this study was to highlight some fundamental aspects of learning of the pataxó children in their daily practices. To do so, it was necessary to approach the contemporary ethnological productions that have researched indigenous childhood under an analytical perspective and that see children as social and autonomous subjects. The theoretical grounds for such analysis were based on the anthropological productions about human learning, and more emphatically on the theories of Jean Lave's *Situated Learning* and on Tim Ingold's *ecological approach*. The convergence of such references offers a theoretical framework that points to paths to understand learning as an essentially social process and knowledge as something that establishes and constitutes itself in the practice of everyday life. This theoretical contribution has stressed fundamental aspects regarding the engagement of the pataxó children in six practices present in this village: hunting, farm work, the production and sales of handicrafts, household chores, soccer and play. It was observed that the involvement of the pataxó children in their daily lives is facilitated by their proximity to the adults and by their access to different areas in the village. We can conclude that the pataxó children are constantly involved in an interesting and complex environment that provides them with innumerable ways of learning that do not need a deliberate teaching to happen.

Keywords: Childhood. Learning. Culture. Indigenous. Children. Pataxó. Skills. Everyday.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de satélite do Guarani e do Alto das Posses.....	29
Figura 2 – Desenho esquemático da TI Fazenda Guarani.....	30
Figura 3 – Representação esquemática das relações de parentesco do Guarani e Alto das Posses.....	33
Figura 4 – Puleiro.....	42
Figura 5 – Estilingue.....	44
Figura 6 – Arapuca.....	45
Figura 7 – Desenho esquemático da construção da arapuca.....	46
Figura 8 – Quebra.....	47
Figura 9 – Desenho esquemático da construção do quebra.....	47
Figura 10 – Carregando os pés de feijão.....	51
Figura 11 – Batendo os pés de feijão.....	52
Figura 12 – Instrumentos de apicultura.....	55
Figura 13 – Construindo uma casa de pau-a-pique.....	58
Figura 14 – Capinando.....	61
Figura 15 – Facão de madeira e roçando com facão.....	63
Figura 16 – Colhendo folhas de tucum.....	66
Figura 17 – Fresnando a gamela no torno elétrico.....	68
Figura 18 – Vendendo artesanato no Guarani.....	71
Figura 19 – Campos de futebol.....	73
Figura 20 – Futebol feminino.....	78
Figura 21 – Campinho de futebol improvisado.....	81
Figura 22 – Andando de cavalo com o irmão caçula.....	83
Figura 23 – Andando de bicicleta.....	84
Figura 24 – Brincando de carrinho.....	86
Figura 25 – Arminha de stop.....	87
Figura 26 – Brincando de gudinha.....	88
Figura 27 – Jogando taco.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalho de campo.....	26
------------------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Olhares históricos sobre a(s) Infância(s).....	14
1.2 Infância(s) Indígena(s).....	15
1.3 Percursos e escolhas teóricas.....	18
1.3.1 Aprendizagem situada.....	19
1.3.2 A percepção do ambiente.....	22
1.4 Apresentando o texto.....	25
2 OS PATAXÓ DO GUARANI	27
2.1 Da Bahia a Minas Gerais: o percurso histórico dos Pataxó	27
2.2 A Terra Indígena Fazenda Guarani.....	29
2.3 O Guarani.....	34
3 AS CRIANÇAS PATAXÓ E AS PRÁTICAS SOCIAIS DO GUARANI	38
3.1 “É por aqui ó. Tá passando direto?” O saruê, a mata e a caça.....	38
3.2 “Pode começar a arrancar por aqui.” A roça, a enxada e o trabalho agrícola.....	50
3.3 “Vai ver aquelas panelas lá!” O fogão, a casa e as tarefas domésticas.....	56
3.4 “Não tem uma família no Guarani que não faz seu artesanato.” A semente, o cantinho da casa e o artesano.....	65
3.5 “Você sabia que a bola tem vida? A vida dela é rolar.” A bola, o campo e o futebol.....	73
3.6 “Deixa ela bater!” O brinquedo, a aldeia e as brincadeiras.....	82
4 PRÁTICAS SOCIAIS E APRENDIZAGEM	93
4.1 Algumas considerações sobre a relação Lazer/Educação.....	93
4.2 Convivendo com os pequenos: tempo, espaço e a relação adulto/criança....	96
4.3 Entre a bola e a enxada: lazer e trabalho como práticas sociais.....	101

4.3.2 A bola.....	101
4.3.2 A enxada.....	103
5 ETNOGRAFAR COM CRIANÇAS: desafios, limites e potencialidades.....	106
5.1 Devir-criança.....	107
5.2 Devir-antropólogo.....	111
5.3 Experiência e Aprendizagem no campo.....	114
6 CONCLUSÃO.....	119
REFERÊNCIAS	127
ANEXO A.....	135
ANEXO B.....	136

1 INTRODUÇÃO

A minha aproximação com os Pataxó¹ do Guarani, uma das aldeias situadas na Terra Indígena Fazenda Guarani, teve início em janeiro de 2007. Esta visita à aldeia, situada nas proximidades da cidade mineira de Carmésia, se concretizou em virtude do convite de um amigo que havia trabalhado com alguns professores pataxó no Programa PIEI², da Faculdade de Educação da UFMG. Nesta oportunidade pude compartilhar da convivência dos velhos, adultos, jovens e principalmente das crianças daquela aldeia. Os pequenos anfitriões nos receberam calorosamente, sempre brincando e nos apresentando a diversas pessoas e lugares da aldeia. Após essa breve, porém intensa, convivência com as crianças pataxó, retornei a Belo Horizonte agradavelmente afetado pelos momentos compartilhados com aquelas crianças.

Em fevereiro deste mesmo ano, voltei a minha rotina de trabalho na escola onde trabalhava como professor de Educação Física, com intuito de compartilhar com meus alunos as experiências lúdicas que havia aprendido por lá. A intenção a priori era trabalhar com algumas brincadeiras que as crianças pataxó haviam me ensinado. No entanto, o meu envolvimento, e também o das crianças, foi tamanho, que ao pesquisar um pouco mais sobre o assunto, descobrimos um documentário chamado *Jogos Indígenas do Brasil*³, que abordava justamente esta temática em outros contextos indígenas. Com isso, nosso trabalho ganhou outra dimensão e pudemos conhecer um

¹ A grafia Pataxó, com letra maiúscula e no singular é utilizada conforme a "Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais" que foi assinada por participantes da 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada no Rio de Janeiro, em 1953, de modo a uniformizar a maneira de escrever os nomes das sociedades indígenas em textos em língua portuguesa. Esta convenção foi publicada na *Revista de Antropologia* (vol. 2, nº 2, São Paulo, 1954, pp. 150-152) e posteriormente nas primeiras páginas (não numeradas) do volume organizado por Egon Schaden, *Leituras de Etnologia Brasileira* (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976). Entre os vários pontos apontados por essa convenção estabeleceu-se que os nomes tribais devem ser escritos com inicial maiúscula, sendo facultativo o uso dela quando tomados como adjetivos. Usados como substantivos ou adjetivos, os nomes tribais não terão flexão de gênero e de número, a não ser que sejam de origem portuguesa ou morficamente aportuguesados (MELATTI, 1999). Informações encontradas em <http://www.julielatti.pro.br/notas/n-cgnt.htm>.

² O Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI) é um projeto de extensão desenvolvido pela Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Instituto Estadual de Florestas (IEF) e os povos indígenas de Minas Gerais. Seu início ocorreu em 1995 e continua até hoje, sendo fruto da reivindicação dos povos indígenas por uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilingüe para suas comunidades, buscando romper com as experiências escolares até então existentes nas reservas, pouco comprometidas com a luta e os interesses dos povos indígenas (LEITE et al, 2005).

³ Esse documentário foi produzido pelo instituto Origem Jogos e Objetos e pode ser encontrado no site da instituição (<http://www.origem.com.br/home/>).

pouco mais sobre a(s) infância(s) indígena(s) de diversos contextos do país. Esse projeto de ensino⁴ que pude construir com meus alunos(as), a partir de uma experiência singular com as crianças pataxó, sensibilizou meu olhar e fez florescer um desejo pelo estudo da(s) infância(s), particularmente da infância pataxó.

1.1 Olhares históricos sobre a(s) Infância(s)

Afirma-se hoje a infância como um tempo da vida, uma condição singular da experiência humana (DEBORTOLI, 2002). Entretanto, ao longo da história, os olhares e as relações estabelecidas com as crianças foram bastante diversos. Tomando como referência estudos que revelam a forma como as crianças são representadas no período da Idade Média percebemos que a infância é praticamente desconsiderada e as crianças são expressas como adultos em miniatura (ARIÈS, 1978).

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

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

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

⁴ Esse projeto denominado *Brincando de Índio* foi premiado no ano seguinte com o 4º lugar na categoria *Diversidade cultural e promoção da igualdade racial* do Prêmio Paulo Freire da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=993536>).

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

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

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

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

As noções de infância são representações constituídas socialmente, historicamente e culturalmente, e o constituir-se criança se estabelece a partir de relações contextualizadas em práticas sociais singulares. Não há uma infância homogênea e estática; não há uma criança abstrata (DEBORTOLI, 2002). Nesse contexto, problematizar diferentes experiências de infância(s) nos provoca a conhecer e compreender como as crianças se constituem em contextos variados.

1.2 Infância(s) Indígena(s)

As referências às crianças indígenas nos trabalhos antropológicos no início do século passado, quando não estavam dispersas por todo texto, ocupavam lugares por demais modestos com análises aligeiradas e superficiais. Além disso, suas análises repetiam o pensamento adultocêntrico que se fazia presente nas pesquisas com crianças de contextos não-indígenas. Ao fazer uma importante revisão bibliográfica sobre o tema, Nunes (2002) cita os trabalhos de Nimuendaju (1983) e Wagley (1988), que apesar de terem desenvolvido suas pesquisas nas décadas de 30 e 50 só teriam seus textos publicados bem posteriormente. Segundo a autora, ambas as pesquisas somente fazem referência às crianças de maneira enfática quando mencionam a ocorrência da prática do infanticídio entre os Apinayé (NIMUENDAJU, 1983) e os Tapirapé (WAGLEY, 1988). Os trabalhos de Schaden (1945) e Fernandes (1951), apesar de serem marcos na produção etnológica brasileira, também revelam uma noção de educação e aprendizagem das crianças indígenas como um processo de reprodução e transmissão de saberes, ou como entendia Fernandes (1951), “*adestramento dos imaturos*”. Nas décadas 70 a 90, Nunes (2002) destaca os trabalhos de Melatti (1987), Lopes da Silva (1987), Lopes da Silva e Grupinoni (1995), que foram textos de grande divulgação, com uma linguagem voltada para um público mais amplo e os trabalhos de Gregor (1977), Vidal (1977 e 1992), Melatti e Melatti (1979), Novaes (1983 e 1986), Viveiros de Castro (1986) e Ramos (1990), que são textos mais dirigidos a estudantes e especialistas da disciplina. Apesar do aumento na abrangência dos estudos etnológicos que fazem algum tipo referência às crianças indígenas, a autora põe em relevo a perpetuação de uma herança evolucionista que entendia as crianças como “seres sociais incompletos” ou “adultos em miniatura”. A superação de algumas dessas representações sociais sobre as crianças tornaram-se primordiais para aproximação e fundamentação dos estudos antropológicos sobre a(s) infância(s) indígena(s).

As produções acadêmicas contemporâneas que vem se debruçando sobre esse tema, especificamente entre os povos indígenas da América do Sul, têm revelado aspectos significativos na constituição da etnologia indígena brasileira. Destaca-se aí o livro *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*, organizado por Aracy Lopes da Silva, Ana Vera da Silva Macedo e Angela Nunes. A obra é uma tentativa de romper com uma postura "adultocêntrica" predominante ao longo da história das ciências sociais que nunca atribuíra agência às crianças, não porque estas fossem meros reprodutores da sociedade adulta, mas porque havia um completo desconhecimento das

especificidades do mundo infantil. Nesse sentido, a obra é resultado de uma iniciativa acadêmica que busca fortalecer o entendimento de que as crianças devem ser entendidas como sujeitos sociais completos e interlocutores legítimos nas pesquisas científicas. Composta por sete artigos baseados em pesquisa de campo nas sociedades indígenas Xavante, Guarani, Kaiowá, Asurini, Kaiapó-Xikrin e dois artigos de revisão⁵ a obra é um grande marco na constituição de uma Antropologia da Criança.

Outra produção que merece destaque é o artigo de Tassinari (2007) intitulado “*Concepções de Infâncias Indígenas*” que ressalta cinco aspectos recorrentes sobre a(s) infância(s) indígena(s) das Terras Baixas da América do Sul de pesquisas realizadas nas últimas décadas:

- 1) o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão;
- 2) o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos;
- 3) a educação como produção de corpos saudáveis;
- 4) o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas;
- 5) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais (TASSINARI, 2007, pg 22.)

Ao tratar desses aspectos a autora destaca as concepções relativas à educação e os cuidados com as crianças indígenas bem como reconhecimento dos adultos em relação às potencialidades que permitem às crianças ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.

Nos estudos sobre a infância entre os Pataxó põem-se em destaque os trabalhos de Miranda (2006 e 2009), Souza (2001), Veronez (2006 e 2008) que desenvolveram suas pesquisas nas aldeias pataxó de Coroa Vermelha, Barra Velha e Cumuruxatiba, no estado da Bahia, além de Cardoso (2000 e 2008) e Carvalho (2007) que realizaram seus trabalhos na Terra Indígena Fazenda Guarani, em Minas Gerais. Os trabalhos realizados nas aldeias baianas abordam questões relacionadas ao contato com a sociedade nacional, identidade e reafirmação étnica. Miranda (2006 e 2009) versa sobre o importante papel desempenhado pelas crianças pataxó de Coroa Vermelha na manutenção da identidade indígena pataxó para além dos limites da escola e da família, através da inserção destas no mercado artesanal. Essa narrativa revela a significativa função desenvolvida pelas crianças na economia local colocando em destaque a relação criança/trabalho como processo de aprendizado e de reafirmação étnica. O trabalho de Souza (2001) busca apreender o significado da educação escolar indígena na aldeia pataxó de Barra Velha. A autora demonstra como a escola se tornou um espaço de socialização, solidariedade

⁵ Um destes é o texto “*O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras*” de Angela Nunes ao qual me refiro no parágrafo anterior.

intrassocietárias e de expressão de etnicidade. Em seus textos, Veronez (2006 e 2008) também aborda o contexto escolar e faz uma análise do currículo e das práticas docentes nas escolas indígenas dos Pataxó de Cumuruxatiba. Seus dados sinalizam que as escolas foram solicitadas pelos Pataxó como uma forma diacrônica de se reconstruir os conhecimentos tradicionais e preparar as crianças para viver uma nova realidade.

Os trabalhos de Cardoso (2000 e 2008) realizados na Terra Indígena Fazenda Guarani retratam o processo de migração dos Pataxó da Bahia para Minas Gerais e mantêm a discussão sobre o processo de reestruturação e adaptação na constituição da identidade étnica deste grupo. Carvalho (2007) faz uma análise sociológica sobre o universo lúdico das crianças pataxó do Imbiruçu, uma das aldeias desta reserva, buscando um paralelo com as crianças do bairro Taquaril na periferia de Belo Horizonte. Com base na compreensão de cada contexto sociocultural o autor faz uma descrição dos cotidianos infantis, de seus repertórios de práticas culturais e põe em relevo os diferentes usos dos espaços e tempos do brincar, a relação com os adultos e os elementos de sua cultura.

Estas produções acadêmicas contemporâneas aqui aludidas têm abordado as infâncias indígenas brasileiras contrapondo a noção adultocêntrica sobre as crianças como seres passivos e destituídos de agência, para assumi-las como sujeitos sociais plenos, assim como os jovens, os adultos, e os velhos. O entendimento proposto por Toren (1999) apresenta-se de forma bastante interessante, porque propõe que a criança pode apresentar os aspectos da sociedade que não são explícitos, mas que não estão ausentes, tornando a análise do mundo e da perspectiva dos “pequenos” altamente rentável para a produção da etnologia de uma sociedade.

Nesse sentido, o que se pretende com este trabalho que se apresenta adiante é somar-se às produções acadêmicas que têm pesquisado as infâncias indígenas em uma perspectiva analítica e contribuir para a apreensão de alguns elementos fundantes do cotidiano das crianças pataxó.

1.3 Percursos e escolhas teóricas

Influenciado pelas produções acadêmicas realizadas em contextos pataxó, o primeiro esboço deste projeto de pesquisa apostou na relação entre as aprendizagens das práticas sociais e a constituição das identidades das crianças pataxó. A escolha dessa

temática consonava com objetos de pesquisa de trabalhos contemporâneos sobre os Pataxó que abordavam questões relacionadas à disputas de terras, histórico de contato com a sociedade nacional e educação escolar indígena, onde a discussão sobre identidade étnica aparecia com diversos relevos. Esta proposta começou a ser repensada após os relatórios de qualificação do projeto que apontavam para uma análise da constituição da pessoa ameríndia pautada pelo viés da alteridade em contrapartida ao conceito de identidade⁶. Os pareceres indicavam ainda a possibilidade de assunção de um objeto de estudo ligado às aprendizagens das crianças pataxó, deixando a discussão sobre a identidade como mais um dos elementos constituintes desses processos⁷.

A partir desses relatórios e dos dados preliminares revelados pelas primeiras incursões a campo, afirmei o intuito de buscar um entendimento sobre os processos de participação, engajamento e aprendizagem das crianças pataxó nas práticas sociais de seus cotidianos. Para tanto assumi um diálogo mais direto e aprofundado com a literatura antropológica ligada às aprendizagens.

1.3.1 Aprendizagem situada

Nessa perspectiva de estudo a obra *Situated Learning: legitimate peripheral participation* de Lave e Wenger (1991) foi primordial na constituição de uma fundamentação teórica sobre as aprendizagens das práticas sociais do contexto pataxó. Esta obra põe em destaque uma importante discussão sobre a aprendizagem tomando como base o entendimento de que esse processo se insere e se constitui pelas relações sociais. Essa noção de aprendizagem situada na prática da vida cotidiana traz uma grande contribuição para a constituição de um corpo investigativo nas Ciências Humanas e Sociais que explora o caráter social e histórico inerente às aprendizagens humanas. Contrapondo-se a premissa que distingue teoria e prática, a aprendizagem aqui não é entendida como um processo de aquisição de conhecimentos abstratos que são transportados a posteriori em contextos práticos. As habilidades que possuímos são frutos de um processo de envolvimento e participação nas diversas práticas sociais de nossos cotidianos.

⁶ Proposta apresentada no parecer qualificatório do projeto elaborado pela Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁷ Sugestão apresentada no parecer da Profa. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nesse sentido, o termo *participação periférica legitimada* (LPP)⁸ é cunhado por Lave e Wenger (1991) como um descritor do processo de participação e engajamento dos aprendizes nas práticas sociais. No entanto, os autores alertam para não definição desse conceito pelo contraste - participação versus não-participação, periférica versus central, legitimada versus ilegítimada - considerando-o como um todo, pois cada um dos aspectos é indispensável na definição do outro. A LPP nos ajuda a entender as relações existentes entre a figura do veterano (old-timers) e do aprendiz (newcomers), contrariando o entendimento quase sempre tratado nas pesquisas sobre aprendizagem onde o primeiro ensina e o segundo aprende. Essa distinção de papéis, porém, não representa uma relação de submissão, mas de diferentes formas participação em um processo que é essencialmente relacional. Ao fazer referência a essa relação, baseando na obra de Lave e Wenger (1991), Gomes (2007) acrescenta que:

os diferentes membros de uma comunidade participam em modo diferenciado, mas antes de mais nada, é preciso que cada um seja reconhecido como membro – daí a sua participação ser legitimada, mesmo se periférica pela sua ainda incapacidade de agir/interagir de outra forma. (GOMES, 2007, p.5).

Essa condição necessária de co-participação revela uma relação dialética entre os sujeitos que nos ajuda a desconstruir o entendimento de aprendizado como um processo interno de acumulação de conhecimentos e assumi-lo como um processo social que se estabelece na relação entre o sujeito, a comunidade e o ambiente em que este está inserido. Com o intuito de enfatizar esse caráter compartilhado entre os diferentes sujeitos em suas aprendizagens Lave e Wenger (1991) criam o conceito de *comunidade de prática*. Para clarificar melhor o termo os autores acrescentam que:

o termo comunidade não implica necessariamente co-presença, um grupo bem identificado ou limites socialmente visíveis. Implica a participação em um conjunto de práticas das quais os participantes compartilham compreensões relativas ao que estão fazendo e o que isso significa em suas vidas e para as suas comunidades (LAVE e WENGER, 1991, p. 98, tradução minha).

Apreende-se disto então, que não são delimitações étnicas, etárias, de gênero, entre outras, que caracterizam um determinado grupo como uma comunidade de prática, mas a relação que esses sujeitos estabelecem em torno do aprendizado de uma determinada tarefa. Em outras palavras, as crianças, os indígenas, ou ainda as crianças indígenas não constituem necessariamente uma comunidade de prática (ainda que isso

⁸ A sigla LPP vem do termo original em inglês *legitimad periferical partitipation*.

possa de fato ocorrer), pois é essencial que se reconheça a que prática as mesmas compartilham de aprendizagem. O termo *prática* aqui refere-se a um fazer situado em um contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que se faz. Nesse sentido, o conceito de prática salienta o carácter social e negociado tanto do explícito como do tácito de nossas vidas (LAVE e WENGER, 1991. pg. 50-51).

Para desenvolver melhor a perspectiva abordada na teoria da Aprendizagem Situada os autores dedicam um capítulo desta obra para abordar cinco narrativas sobre “como ser aprendiz”: as parteiras maias de Yucatan no México (Jordan, 1989), os alfaiates de Vai e Gola na Libéria (Lave, no prelo), os cabos da marinha dos Estados Unidos (Hutchins, no prelo), os açogueiros de um supermercado nos Estados Unidos (Marshall, 1972) e os alcoólatras abstémicos (Cain, s.f.).

No caso das parteiras maias a aprendizagem referente a tarefa de realizar um parto é algo que se inicia na infância, escutando casos de partos difíceis de serem realizados, acompanhando as parteras nas visitas de pré-natal às futuras mães, até a participação efetiva em um parto; que só se torna possível depois que ela mesma tem um filho e torna-se mãe (LAVE e WENGER, 1991, p.68). A relação entre aprendizes e veteranas é estabelecida por meio de observações contínuas e poucas perguntas. Esse engajamento gradativo com a prática do parto se confunde com a própria história de vida das parteiras. No caso da marinha estadunidense, os cabos aprendem a lidar com sistemas e aparelhos de alta tecnologia. Apesar de existir uma lógica de preparação para a prática, onde os cabos primeiramente passam por um curso preparatório antes de participar efetivamente da condução dos navios, nota-se um processo de participação, engajamento e assunção de tarefas na prática propriamente dita. No mar, dependendo da experiência, o aprendiz de cabo desempenha tarefas como observação e vigília, operação do sonar e telescópio, além de diversas outras atividades que somadas contribuem para a condução do navio. Esse conjunto de atribuições é dividido com cabos veteranos que compartilham experiências e conhecimentos com os novatos.

Nesses mais diversos contextos notam-se as diferentes formas de engajamento e atribuições de aprendizes e veteranos onde as situações de aprendizagem emergem de suas relações socialmente estruturadas. Estruturas estas que não são condições invariantes que precedem e determinam a ação dos sujeitos, mas o resultado de uma variável e contínua agência coletiva (LAVE e WENGER, 1991, p.17). Em *Situated Learning*, Lave e Wenger (1991) inauguram um arcabouço teórico e conceitual que se

desbobra em diversas produções acadêmicas nesses últimos 20 anos com abordagens analíticas sobre as aprendizagens da vida cotidiana.

1.3.2 A percepção do ambiente

Outro autor que reitera o entedimento sobre a aprendizagem como um processo essencialmente social - que não se estabelece por um viés meramente cerebral, mas pela relação entre diversos agentes (humanos e não humanos) - é o antropólogo britânico Tim Ingold, reconhecido como um dos grandes expoentes da Antropologia na atualidade. Seu livro *The perception of environment: essays on livelihood, dwelling and skill* é uma tentativa ambiciosa e interessante de criar uma nova matriz teórica para a disciplina com o intuito de superar o dualismo natureza/cultura, sob a rubrica de uma “antropologia ecológica”. Seus 23 capítulos são divididos em três partes denominadas: sustento (*livelihood*), habitação (*dwelling*) e habilidade (*skill*).

Na primeira parte desta obra a vida social não é referenciada a partir de categorias ou representações, e sim como uma permanente coordenação de ritmos de atividades, onde a vida em sociedade supõe um contínuo engajamento e ajuste friccional das ações cotidianas. A premissa desta parte do texto é o questionamento da noção de aprendizagem desenvolvida pela ciência cognitivista clássica. A solução apontada pelo autor está na superação da dicotomia capacidades inatas/competências adquiridas e na assunção do termo “habilidade” para designar aquilo que entendemos como conhecimento. Para fundamentar seu argumento Ingold faz ponderações sobre a noção de transmissão de representações defendida por Dan Sperber. A questão posta em destaque por Ingold é que se o conhecimento consiste em representações mentais que povoam as mentes humanas como estas representações são transmitidas? O argumento de Sperber (1996) citado por Ingold (2000) é que possuímos estruturas mentais concebidas geneticamente que processam as informações externas (*inputs*) que são transmitidas culturalmente. Essa concepção é posta em dúvida por Ingold ao se questionar como seriam originadas estas estruturas cerebrais. Em outras palavras, se para cada informação externa há uma chave receptiva interna, quais seriam as chaves originárias das próprias chaves internas? O problema é análogo ao de como enviar uma mensagem, em código, a um receptor sem a chave para decodificá-la. Primeiro você tem de enviar outra mensagem, que especifique a chave, mas então o receptor precisa já ter

em mãos outra chave, a fim de decodificar a primeira mensagem... e assim por diante num regresso infinito. Esse retrocesso contínuo, não deixa claro como as estruturas mentais defendidas por Sperber seriam concebidas. O argumento de Ingold é que o conhecimento que possuímos não é resultado de capacidades inatas e nem de competências adquiridas, mas de habilidades que são constituídas em um processo simbiótico entre organismo/ambiente. Nossas ações não são resultados de uma converção mental em movimento corporal, mas de uma agência perceptiva. Nesse sentido, é através de um processo de habilitação (*enskilment*), não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras, não por um acúmulo de representações mentais, mas por uma “educação da atenção” (INGOLD, 2000, p.36).

Na segunda parte do livro, Ingold propõe um estudo das diferentes formas de viver no mundo em que habitamos. Nestes capítulos o autor centra-se na importância das condições materiais da existência, tais como os modos de produção e relações com o meio, para relativizar as noções sobre natureza, cultura, cognição e percepção. No capítulo 14, o mais extenso do livro, Ingold revê o entendimento sobre como percebemos o mundo e faz uma crítica deliberada à Antropologia dos Sentidos. A discussão inicia-se quando Ingold cita uma placa de aviso em uma linha de trem que diz: “Pare, olhe e escute”. O que está implícito nesta advertência é a suposta necessidade de interromper uma atividade corporal – andar – para iniciar outra – olhar e escutar. Esse entendimento implica que a percepção é um processo que se estabelece de dentro para fora, mas como afirma Ingold, a percepção não é uma operação “dentro-da-cabeça”, executada sobre o material bruto das sensações, mas ocorre em circuitos que perpassam as fronteiras entre cérebro, corpo e mundo (INGOLD, 2000, p.244). No desenvolvimento de seu argumento o autor faz uma longa revisão das interpretações históricas sobre os sentidos até as produções antropológicas contemporâneas sobre esse tema. Sua crítica baseia-se na idéia de que as culturas podem ser comparadas em termos relativos aos sentidos através dos quais as pessoas percebem o mundo à sua volta. Utilizando os estudos de Stoller (1989), nos Songhay do Níger, Seeger (1975), nos Suyá do Brasil e Gell (1979), nos Umeda da Papua Nova Guiné, Ingold afirma que o contraste radical entre audição e visão apontados nestes estudos pode refletir mais sobre as pré-concepções de análises antropológicas do que sobre a própria experiência sensorial dos povos entre os quais eles têm trabalhado. Seguindo Gibson e Merleau-

Ponty, Ingold sugere que olhos e ouvidos não devem ser entendidos como “teclados separados para o registro das sensações”, mas como órgãos do corpo como um todo, cujo movimento, dentro do ambiente, consiste a atividade de percepção. Visão e audição são meramente facetas dessa ação e a qualidade da experiência, seja ela de luz ou som, é intrínseca ao movimento corporal vinculado, em vez de possuído “depois do fato” pela mente (Ingold, 2000, p.268).

Na última seção da obra, Ingold faz uma enfática crítica aos usos e atribuições modernas do termo “tecnologia” fundamentada na dicotomia persistente entre mente/corpo. Na Grécia e Roma antigas o significado de *tekhne* (técnica) e *ars* (arte) eram prática habilitada. A intenção de Ingold é recuperar a conotação original desses termos como habilidade e superar a profunda divisão estabelecida entre a Antropologia da Arte e da Tecnologia. Ao repensar a noção mausseana de técnicas corporais Ingold afirma que habilidade é uma propriedade não do corpo humano individual como uma entidade biofísica, uma “coisa nela mesma”, mas no campo total de relações construídas pela presença do organismo pessoal, indissociável corpo e mente, em um ambiente ricamente estruturado (INGOLD, 2000, p.353). Para incorporar seu argumento o autor faz referências ao trabalho de Maurren Anne MacKenzie com o povo Telefol da Papua Nova Guiné. Neste estudo MacKenzie (1991) versa sobre a habilidade das meninas telefoll para fazer as *bilum*, ou bolsas de corda (string bag). Ingold chama a atenção para a forma como as meninas participam e engajam-se nesta tarefa e põe em destaque dois processos que julga importante: a observação e a imitação. O entendimento que se faz desses elementos vão além de uma mera reprodução daquilo que se pode ver o outro fazer. Observar significa perceber ativamente os movimentos do outro e imitar é alinhar essa percepção à sua própria execução prática em consonância com ambiente (INGOLD, 2000, p.353). Nesse sentido, Ingold retoma a discussão subliminar sobre seu entendimento da aprendizagem como um processo de educação da atenção, e afirma que a habilidade para fazer uma *bilum* é incorporada como um padrão rítmico de movimento e a chave para seu desempenho fluente encontra-se na introdução dos novatos em contextos que oferecem potencialidades (*affordances*) para o desenvolvimento de sua percepção e ação na prática. (INGOLD, 2000, p. 353-354).

A convergência dos trabalhos de Jean Lave e Tim Ingold oferece um arcabouço teórico que aponta caminhos para um entendimento das aprendizagens humanas como processos essencialmente sociais. A noção de social, discutida posteriormente no texto,

baseando em Ingold (2000) e Latour (2005)⁹, não se restringue aos agentes humanos. Nesse sentido, o termo aprendizagem implica um processo que não se estabelece exclusivamente nas estruturas cerebrais de nós seres humanos, mas que se estende em conexões com os diversos agentes, vivos e inanimados, que compõe o mundo em que habitamos.

1.4 Apresentando o texto

O referencial teórico aqui anunciado implica em escolhas metodológicas que consone com os conceitos e teorias aqui assumidos. Ao estabelecer um diálogo com as produções antropológicas contemporâneas, mais especificamente com a Antropologia da Criança e da Aprendizagem, a escolha pela etnografia como método de pesquisa foi um caminho indubitável e necessário. A densidade do texto etnográfico se revela a partir de um trabalho de campo devidamente embasado em um constructo teórico que proporcione uma compreensão mais refinada sobre o objeto de estudo em questão.

Apesar de não ter permanecido em campo por longas datas ininterruptamente, realizei incurssões periódicas que foram divididas em dois momentos. O primeiro, que chamo aqui de período exploratório, foi realizado nos meses de abril, julho e outubro do ano de 2009. No segundo momento, após rever o projeto de pesquisa a partir dos pareceres qualificatórios e dos dados produzidos preliminarmente, realizei incurssões sistemáticas que se desenvolveram pelos meses de março, abril, junho, julho e agosto de 2010 (GRÁFICO 1). A opção de não permanecer em campo durante longos períodos se fez necessária pelo fato de que minha estadia era realizada na própria casa dos Pataxó. Esse retorno periódico evitou desgastes desnecessários com meus anfitriões e permitiu avaliações periódicas dos dados produzidos em campo. Outra estratégia assumida nesse

⁹ Em sua obra *“Reassembling the Social: an introduction to Actor-Network-Theory”*, Latour (2005) nos desafia a rever a noções de sociedade e de "social". O argumento do autor é que a palavra "social", usada por cientistas sociais, tornou-se carregada de pressupostos que se aplicam a fenômenos para indicar um estado estável das coisas, um conjunto de laços, que em devido tempo, poderá ser utilizado para explicar outro fenômeno. O autor considera também que o termo “social” tem sido designado para descrever um tipo de material, uma forma comparável a um adjetivo. Contrapondo a esse pensamento, Latour mostra que o "social" não pode ser pensado como um tipo de material ou de domínio e retorna seu sentido original para redefini-lo e permitir traçar novas conexões. Esta abordagem, tornou-se conhecida como Actor-Network-Theory, e nos ajuda a entender que a noção de “social” não se restringe às conexões e agências estabelecidas por nós seres humanos.

sentido foi a de morar em casas diferentes ao longo desse período, o que permitiu um trânsito maior entre as famílias da aldeia.

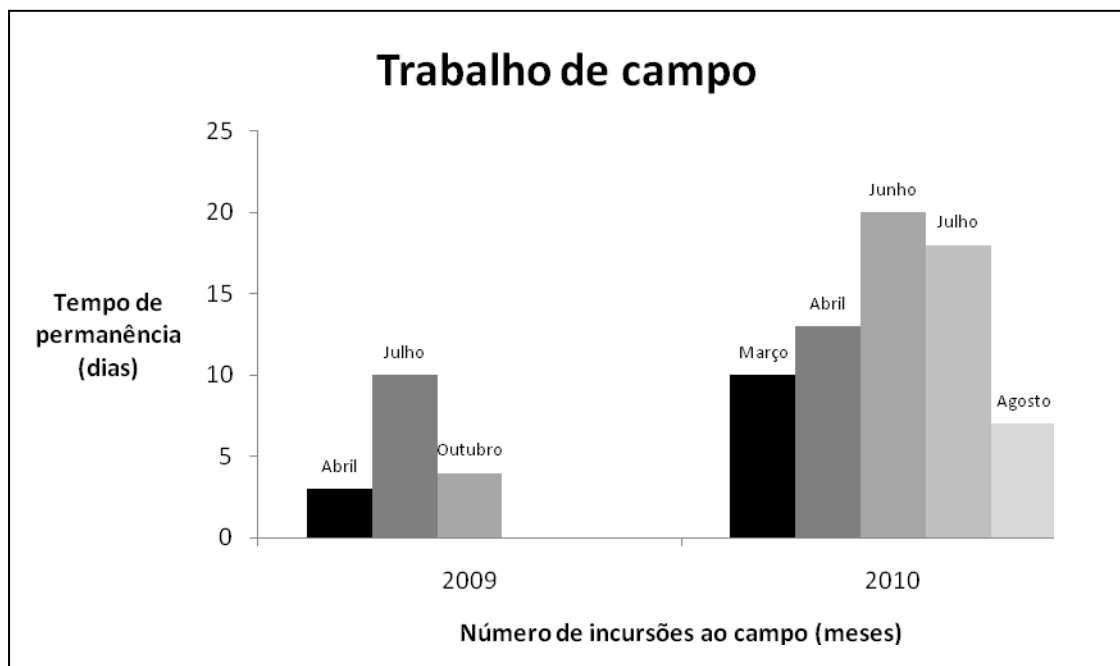


GRÁFICO 1 – Trabalho de campo
Fonte – Registros de campo

Após o fechamento do trabalho de campo em agosto de 2010, iniciei a escrita do texto etnográfico que se organiza da seguinte forma: no capítulo dois, faço uma descrição do contexto de pesquisa levando em consideração a trajetória histórica do povo pataxó, dos primeiros registros feitos sobre essa etnia na região da Bahia até sua chegada a Minas Gerais. Em seguida, verso sobre a participação das crianças pataxó em seis práticas presentes em sua aldeia: a caça, o trabalho agrícola, as tarefas domésticas, o artesanato, o futebol e as brincadeiras. Neste capítulo, priorizo o diálogo com as teorias da Aprendizagem Situada de Lave e a abordagem ecológica de Ingold para discorrer sobre a constituição das habilidades das crianças pataxó a partir de suas participações em suas práticas cotidianas. No capítulo 4, discuto os temas tempo/espço e adulto/criança no contexto pataxó fazendo um paralelo com outros contextos indígenas e não-indígenas para abordar as possíveis relações entre Lazer, Trabalho e Aprendizagem. No capítulo seguinte, discorro sobre a experiência de se fazer etnografia com as crianças pataxó revelando alguns aspectos do meu aprendizado enquanto etnógrafo. Nas considerações finais retomo algumas discussões colocadas em relevo ao longo dos capítulos anteriores para fazer alguns apontamentos sobre as aprendizagens das práticas sociais das crianças pataxó.

2 OS PATAXÓ DO GUARANI

2.1 Da Bahia a Minas Gerais: o percurso histórico dos Pataxó

Os primeiros registros sobre os índios da etnia pataxó datam do século XVII quando habitavam o sul da Bahia. De acordo com o relato do viajante Maximiliano Wied-Neuwied, em 1817 os Pataxó e outros povos viviam nas margens do rio Mucuri. Havia semelhanças de linguagens e costumes entre esses povos (WIED-NEUWIED, 1989) e as línguas faladas pelos Maxakali e os Pataxó, pertencentes ao tronco lingüístico Macro-Jê (URBAN, 1992), apresentavam muitas palavras parecidas. Fisicamente os Pataxó também se assemelhavam aos Maxakali e aos Puris, porém, enquanto estes últimos mantiam relações amistosas com os brancos, os Pataxó eram entre todas as tribos os mais desconfiados e reservados (WIED-NEUWIED, 1989, p.214). Quase sempre reunidos em pequenos grupos, os Pataxó viviam prioritariamente da caça e da coleta de alimentos (PARAÍSO, 1982). No entanto, em 1861, os Pataxó vivenciaram uma grande mudança em seus costumes quando Antônio Costa Pinto – presidente da Província da Bahia - determinou a concentração compulsória de toda a população indígena da região em uma única aldeia – Aldeia Bom Jardim, que viria ser denominada mais tarde de Aldeia Barra Velha - nas proximidades da foz do rio Corumbau e do rio Caraíva (VERONEZ, 2008). Os motivos que desencadearam esse fato foram os constantes conflitos entre os indígenas e fazendeiros do extremo sul da Bahia que avançavam suas lavouras de cacau sobre território indígena (VERONEZ, 2008).

Diante dessa política de confinamento das populações indígenas, os Pataxó reestruturaram seu *modus vivendis* e até a década de 1940 viveram aldeados, criando porcos e cultivando roças de mandioca e banana. Após longos anos, adaptaram-se e passaram a gozar de certa prosperidade, produzindo farinha de mandioca, fazendo cordas de embira, gamelas, colheres de madeira e extraindo piaçava. Esses produtos eram vendidos aos moradores dos pequenos povoados que moravam próximo à região (VERONÉZ, 2008). Entretanto, em 1943, a autonomia dessa comunidade ficou ameaçada, quando as primeiras equipes técnicas do governo visitaram a região com o intuito de demarcar a área do Parque Nacional Monte Pascoal apoiadas pelo Decreto nº 12.729 com os objetivos precípuos de rememorar o fato histórico do descobrimento do

Brasil, preservar a flora e fauna típicas da região, conservar as belezas naturais e promover a organização de serviços e atrativos que pudessem desenvolver o turismo (CARVALHO, 2009). Com a criação deste parque os Pataxó tiveram uma redução significativa de seu território e foram proibidos de caçar, pescar, plantar roças e extrair a matéria-prima da mata para fazer o artesanato (CASTRO, 2008). Essa situação levou a inúmeros conflitos dos Pataxó com a polícia local e os fiscais do governo. Com o intuito de resolver esse impasse o capitão¹⁰ da aldeia Honório Ferreira, acompanhado de mais alguns Pataxó seguiram para a cidade do Rio de Janeiro com o intuito de regularizar a demarcação de suas terras. Marechal Rondon afirmou que iria tomar as providências enviando engenheiros para demarcar suas terras (CASTRO, 2008).

Esses fatos são condizentes com o relato de Niõtxi Pataxó¹¹, o morador mais velho do Guarani, uma das aldeias da Terra Indígena Fazenda Guarani, em Minas Gerais:

... algum tempo depois da ida do cacique Honório ao Rio de Janeiro em busca da demarcação das terras de sua aldeia, dois homens, que se diziam ser funcionários do governo, apareceram para regularizar a demarcação. Depois de levar alguns integrantes da Aldeia de Barra Velha até a cidade mais próxima, os sujeitos mandaram os Pataxó amarrar um dos negociantes do comércio local e pegar todos os produtos de sua “venda” em nome do governo. Quando a polícia de Porto Seguro e Prado foram informadas que o saque tinha tido a participação dos índios, decidiram invadir a aldeia. Ao cair da noite os policiais entraram na aldeia, assassinaram, estupraram, bateram e humilharam homens, mulheres e crianças pataxó... (Entrevista com Niõtxi Pataxó)

Notas de campo, 14 de julho 2010

Esse conflito entre os Pataxó e a polícia de Porto Seguro e Prado ficou conhecido como o *Fogo de 51*. A partir desse acontecimento, os Pataxó sofreram uma série de perseguições que provocou a dispersão desse povo pela região. Agrupados por laços consanguíneos alguns Pataxó retornaram um tempo depois para reconstruir a aldeia, mas a maioria buscou abrigos em fazendas, perambularam pela orla marítima, fugiram para cidade e como forma de sobrevivência começaram a omitir a identidade indígena (CESAR, 2002; VERONÉZ, 2008). Niõtxi diz que após esse massacre muitos Pataxó ficaram com medo de dizer que eram índios e que sua mãe não quis ensinar a “língua dos índios” para seus filhos para evitar que eles tivessem dificuldade de conseguir emprego com os brancos. Hoje o idioma falado pelos Pataxó é considerado extinto (URBAN, 1992).

¹⁰ Termo utilizado pela autora; similar ao termo cacique.

¹¹ Todos os nomes relativos aos sujeitos da pesquisa são fictícios.

Segundo Niõtxi, em 1975 ele e seus familiares foram os primeiros Pataxó a migrarem para as terras localizadas nas proximidades do município de Carmésia em Minas Gerais. Esta área que pertencia a Polícia Militar de Minas Gerais, foi doada em 1972 à FUNAI para instalação dos índios Krenak. Antes de chegarem a este local os Krenak estavam instalados nas margens do rio Mucuri no extinto Posto Indígena Guido Marlière, que era uma instituição destinada a receber e recuperar índios considerados criminosos, administrada pela polícia militar (CORRÊA, 2003). Com a criação deste novo posto indígena denominado inicialmente de Centro de Reeducação para indígenas e depois de 1974 de Colônia Agrícola Indígena Guarani, os Krenak, os Pataxó e outras etnias em menor número passaram a viver juntos nesta reserva. Com a retomada de suas antigas terras os índios Krenak retornaram à região do Rio Mucuri, deixando a TI Fazenda Guarani¹² sob ocupação dos índios pataxó (CARDOSO, 2008). Não é sabido ao certo os motivos que levaram os Pataxó e as demais etnias a esta reserva, mas Corrêa (2003) considera pouco plausível que esses índios tenham se deslocado para este local por decisões próprias ou por anseios de suas comunidades. Passados aproximadamente 35 anos a reserva não tem mais nenhuma relação como o antigo reformatório indígena que ali fora instalado e seus moradores mais antigos não se sentem a vontade para falar sobre os motivos que o levaram até lá.

2.2. A Terra Indígena Fazenda Guarani



FIGURA 1 – Imagem de satélite do Guarani e do Alto das Posses

Fonte – Google Maps

¹² Terra Indígena Fazenda Guarani, nome da reserva designado atualmente pela FUNAI.

Atualmente cerca de 300 pessoas¹³ vivem na TI Fazenda Guarani e estão organizados em quatro aldeias: Sede, Alto das Posses, Retirinho e Imbiruçu. O contexto de estudo em questão limita-se a aldeia Sede, que é denominada pelos Pataxó apenas como *Guarani*. A aldeia Alto das Posses, por não possuir divisas territoriais evidentes com o Guarani¹⁴, e seus integrantes se relacionarem cotidianamente, é também referenciada em alguns momentos desta pesquisa (FIGURA 1).

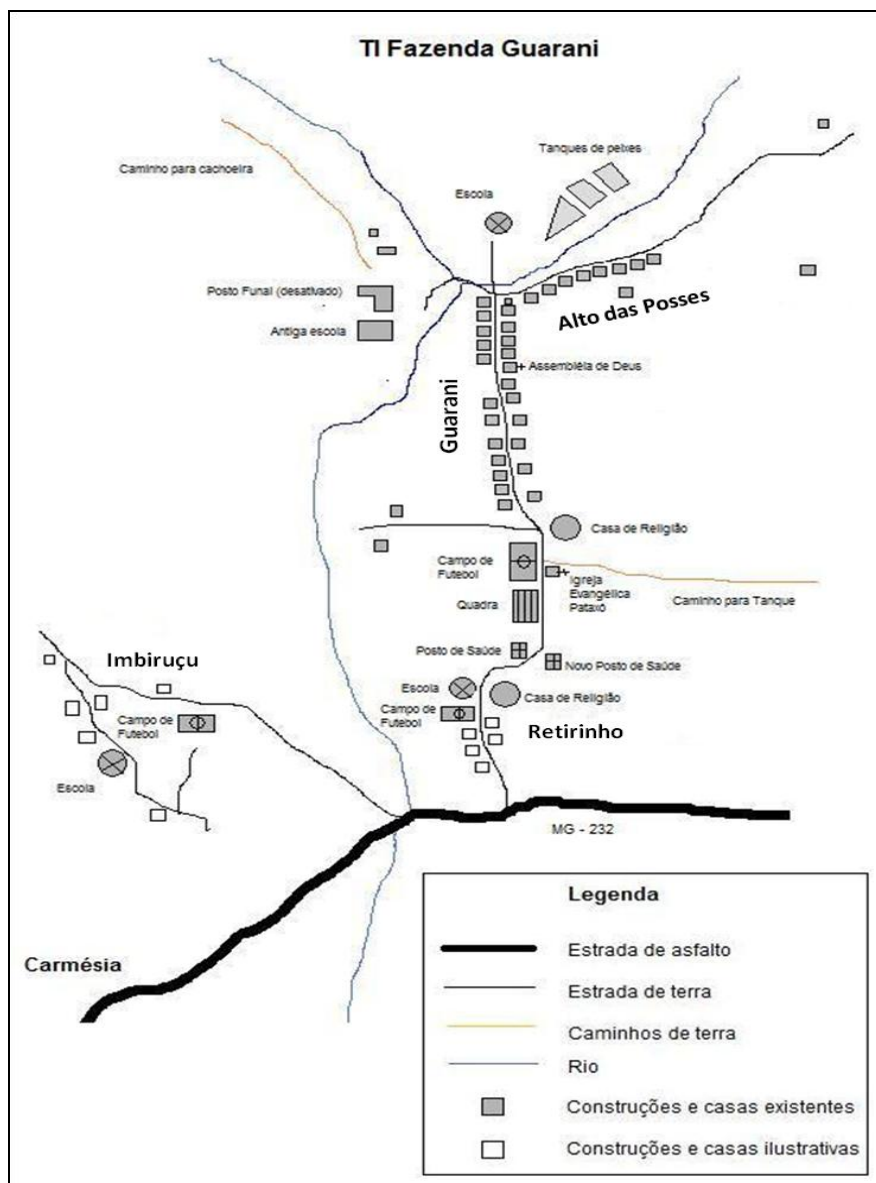


FIGURA 2 – Desenho esquemático da TI Fazenda Guarani
Fonte – Próprio autor

¹³ Informação encontrada no site eletrônico do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva. http://www.cedefes.org.br/index.php?p=colunistas_detalhe&id_pro=7

¹⁴ O uso do artigo definido “o” para designar as aldeias é utilizado para manter a maneira nativa com que os Pataxó se referem às suas aldeias. Dessa forma, ver-se-á no texto as expressões: *o Guarani, o Imbiruçu, o Retirinho e o Alto das Posses*.

A organização da reserva em quatro aldeias (FIGURA 2) com lideranças distintas tem fortes ligações com as descendências familiares dos Pataxó. Essa demarcação territorial origina-se no passado com a migração das famílias pataxó, de várias aldeias do Sul da Bahia. Segundo Akäike, o tio de sua mãe, Niõtxi, juntamente com as famílias de mais quatro irmãos foram os primeiros a chegar à reserva, por volta de 1975, onde constituíram o Guarani. Um ano mais tarde, outro grupo de Pataxó chegou e se instalou no mesmo local, mas sobre liderança de Kokawã e Anguá. Tempos depois, esse grupo se dividiu e formou as aldeias Imbiruçu, sob liderança de Kokawã, e Retirinho, chefiada por Anguá. Posteriormente, outro grupo oriundo da Bahia, chegou à reserva e fundou a aldeia Alto das Posses. O cacique nomeado para essa nova aldeia foi Nionnactim. Após o suicídio de Kokawã seu filho Juctan assumiu a liderança do Imbiruçu. Com o passar dos anos, Anguá passou a liderança do Retirinho para sua esposa Poniogã e Niõtxi deixou a função de cacique do Guarani para seu sobrinho Akäike¹⁵.

Em meados do mês de julho de 2010, parte dos integrantes do Guarani migrou para o Parque Estadual Serra da Candonga, na região de Guanhães - MG. Os motivos pelos quais o grupo declarou estar se desintegrando da reserva seria a escassez de água, terra para plantar, animais para caça e matéria-prima para o artesanato¹⁶ (ANEXO A). No entanto, a razão para tal mudança, relatada pelos Pataxó durante o trabalho de campo, estava relacionada a conflitos internos. Segundo Goirã, seu irmão havia sido agredido por um integrante grupo do Imbiruçu após uma festa ocorrida na cidade de Carmésia. Seu pai, Totsá, decidiu que iria migrar dali com seus filhos, noras e netos para evitar possíveis reações vingativas, conflitos futuros e até mortes.

Alguns dias depois, a quase totalidade dos integrantes do Alto das Posses ocupou a região do Parque Estadual do Rio Corrente no município de Açucena, Minas Gerais. A evasão desse grupo também estaria ligada à busca de melhores condições de terra para plantio, caça e oferta de matéria-prima para o artesanato, além de problemas

¹⁵ Essas informações sobre o histórico das lideranças das aldeias da reserva Fazenda Guarani foram conseguidas através de uma entrevista realizada com o atual cacique do Guarani, Akäike, em 16 de março de 2011.

¹⁶ GONÇALVES, Ana Lúcia. *Índios Pataxó invadem segundo parque em MG*. Jornal Folha de Guanhães (Sucursal do Jornal Hoje em Dia). Guanhães, 28 julho. 2010. Disponível em: <http://www.hojeemdia.com.br/cmlink/hoje-em-dia/minas/indios-pataxos-invadem-segundo-parque-em-mg-1.151024>. Acesso em: 19 outubro. 2010.

com “conflitos constantes”¹⁷ (ANEXO B). A requisição de novas terras por esse grupo ocorre de longa data, mas o argumento de conflitos internos, publicado em alguns meios de comunicação, foi contestado por alguns integrantes do Guarani que diziam não reconhecer tais discordâncias.

A organização política das aldeias pataxó em agrupamentos menores guarda semelhanças com a de seus antepassados que habitavam o extremo sul baiano:

...enquanto os Tupi tendiam a se concentrar em aldeias estáveis, relativamente grandes, onde poderiam viver de mil a três mil indivíduos e, em alguns casos, até muito mais, **os povos do interior organizavam-se em pequenos bandos** de apenas algumas famílias, algo em torno de dezenas ou, no máximo, não muito mais que uma centena de indivíduos, **o que lhes facultava uma grande mobilidade, raramente adotando um mesmo local de moradia** permanente por mais que uma estação agrícola e, ainda durante tal período, com grande movimentação ao redor (SAMPAIO, 2000, p2, negrito meu).

Os “povos do interior” que Sampaio (2000) se refere compreendem as etnias dos Botocudo, Puri, Kamakã, Maxakali e Pataxó. Seus agrupamentos de menor número estavam intimamente ligados ao nomadismo e à busca de caça e alimento.

As pressões sofridas por estes grupos, resultantes do avanço da sociedade nacional refletiram-se diretamente sobre os seus padrões de vida. Tendo os seus territórios de caça e coleta invadidos e reduzidas as possibilidades de continuarem a manter condições adequadas de sobrevivência para sua população, intensificaram a mobilidade espacial. Provavelmente, também, **acentuaram sua tendência ao fracionamento** na medida em que a redução dos participantes de cada grupo era um fator estratégico importante na fuga, assim como, uma necessidade decorrente da redução de alimentos devido competição e ao desmatamento (PARAÍSO, 1982, p110, negrito meu).

Desde seu primeiro aldeamento compulsório no século XIX os Pataxó passaram a desenvolver, como forma de sobrevivência, atividades agrícolas em geral, que reduziram significativamente a necessidade de caça e migração. Contudo, seria equivocado afirmar que os fracionamentos e as migrações ocorridas no passado recente estariam ligados a uma mera “herança cultural” nômade. Entretanto, na medida em que os Pataxó se vêem diante de uma escassez de terras e recursos naturais, associadas a um aumento populacional, as estruturas de agrupamentos por laços de parentesco (FIGURA 3) passam a assumir uma efetiva estratégia organizacional, onde as divisões em pequenas aldeias torna-se uma alternativa funcional na busca de locais mais propícios ao seu *modus vivendi*.

¹⁷ GONÇALVES, Ana Lúcia. *Índios pataxó ocupam fazenda em Açucena*. Jornal Folha de Guanhães (Sucursal do Jornal Hoje em Dia). Guanhães, 24 julho. 2010. Disponível em: <http://www. hojeemdia.com.br/cmlink/hoje-em-dia/minas/indios-pataxo-ocupam-fazenda-em-acucena-1.149204>. Acesso em: 19 outubro. 2010.

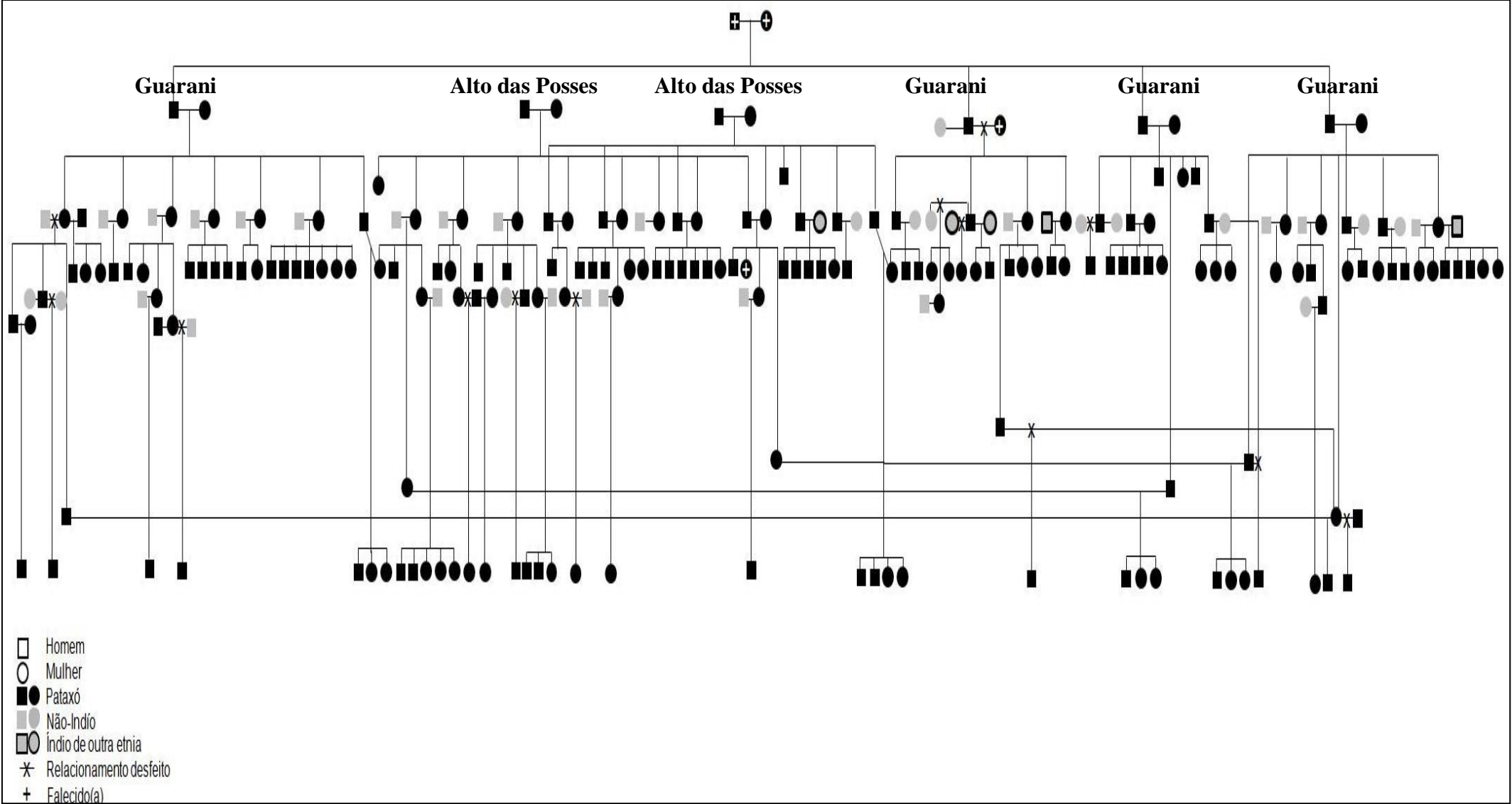


FIGURA 3 – Representação esquemática das relações de parentesco do Guarani e do Alto das Posses

Fonte – Próprio autor

2.3 O Guarani

No Guarani os núcleos familiares vivem em casas de tijolos e alvenaria e possuem o recebimento de energia elétrica da Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG). A água potável vem do ribeirão Guarani do Monos (CARDOSO, 2008) que percorre a área central da reserva é acessada em uma caixa d'água comunitária que fica localizada nas proximidades da escola. Os Pataxó coletam essa água com galões e garrafas plásticas que são geralmente transportados por carrinhos de mão. A água encanada recebida nas casas é utilizada apenas para o banho, limpeza, irrigação dos quintais. Os dejetos de esgoto são despejados em fossas. O lixo é coletado semanalmente¹⁸ pelo serviço de coleta sanitária da prefeitura de Carmésia. Algumas poucas casas são feitas de pau-a-pique e outras são remanescentes da antiga fazenda cafeeira que funcionava naquele local (CARDOSO, 2008). O antigo sobrado onde ficavam instalados os chefes de posto da FUNAI hoje abriga duas famílias, uma morando no andar superior e a outra no andar inferior. O prédio da antiga escola também abriga outras duas famílias, uma delas é a do cacique do Guarani. Os quintais das casas possuem uma diversidade enorme de legumes, ervas, plantas medicinais e árvores frutíferas. Os fundos das casas se confundem com o começo da mata que circunda a aldeia e que compreende um total de 3.269 hectares de reserva circunscrita nos limites territoriais dos municípios de Carmésia, Senhora do Porto e Dolores de Guanhões¹⁹.

Nas atividades agrícolas destacam-se a produção de mel, criação de peixes, plantação de feijão, banana, e em menor escala criação de bovinos, plantação de milho e café. Parte dessa produção é vendida para comerciantes da região e a outra é usada para consumo próprio. Nas refeições diárias das famílias verifica-se a presença de alimentos como: carnes de açougues, arroz, queijo, óleo, macarrão, farinha de trigo, açúcar, sal, etc., que são comprados nas cidades circunvizinhas (Carmésia, Guanhões e Morro do Pilar). A farinha de mandioca, conhecida pelos Pataxó como farinha de puba, é trazida da Bahia e vendida pelos Pataxó que de lá vêm esporadicamente à aldeia rever seus

¹⁸ No início do trabalho de campo a coleta de lixo era feita duas vezes por semana, nas terças e quintas feiras, entre 9 e 10 horas da manhã. Em meados do mês de julho de 2010 esse serviço passou a ser feito apenas nas quartas-feiras pela manhã.

¹⁹ Informação concedida pelo site da FUNAI - <http://www.funai.gov.br/mapas/fundiario/mg/mg-fazendaguarani.htm>

parentes. A carne de caça, apesar de ser consumida eventualmente, também se faz presente e é muito apreciada pelos Pataxó. Essas caçadas são feitas geralmente em grupos e as principais presas são gambás (saruê), porcos do mato (catitu), pombos, passáros em geral, capivaras e tatus (Capítulo 2). Uma das famílias do Guarani possui uma espécie de “quitanda” onde são revendidos produtos como pães, roscas, bolachas, doces, balas, chicletes, pirulitos, chips, entre outros. O leite é fornecido diariamente pela prefeitura de Carmésia e distribuídos pelos funcionários da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) às famílias que possuem crianças; que é a maioria delas.

A FUNASA também oferece atendimento à saúde através de um posto que fica localizado entre o Guarani e o Retirinho. Durante o trabalho de campo outro posto de saúde estava sendo construído, em frente ao posto existente, com recursos, segundo informações dos próprios Pataxó, do governo federal e repassados pela prefeitura de Carmésia. A mão de obra dessa construção era constituída em sua maioria por integrantes das quatro aldeias da reserva. O serviço de transporte para hospitais e centros de saúde das cidades do entorno e também àquelas que possuem melhores condições de atendimento como Governador Valadares e Belo Horizonte é feito através de uma ambulância e de uma caminhonete da FUNASA. O motorista da ambulância, assim como a assistente do posto de saúde, são Pataxó.

Além da produção agrícola e os cargos ofertados nos serviços à saúde, boa parte dos Pataxó possuem rendas mensais monetárias referentes aos cargos de professores, auxiliares de serviços gerais das escolas das aldeias, funcionários da prefeitura de Carmésia, aposentados do Instituto Nacional de Seguridade Nacional (INSS) e também de bolsas de auxílio do Governo Federal. Outras fontes de renda são conseguidas por aqueles que trabalham nas casas de comércio da cidade de Carmésia e serviços temporários prestados para fazendeiros da região. No entanto, a principal fonte de renda da maioria das famílias pataxó se deve à produção, venda e revenda de artesanato (Capítulo 2). Alguns Pataxó acumulam alguns desses cargos e funções, tendo mais de uma fonte de renda mensal. Esse panorama econômico se reflete na estrutura doméstica de produtos industrializados como televisores, geladeiras, microondas, máquinas de lavar roupa, aparelhos de som, dvd's, bicicletas e computadores que podem ser vistos na maioria das casas. Veículos autônomos como carros e motos também podem ser observados, mas em menor número.

A escola do Guarani atende as crianças desta aldeia e também as do Alto das Posses. As outras duas aldeias, Retirinho e Imbiruçu, possuem escolas próprias. A Escola Estadual Pataxó Bacumuxá, localizada no Guarani, é frequentada por alunos de 3 a 15 anos. Todos os funcionários e professores são Pataxó, porém a administração da escola é feita pela superintendência escolar do estado. Apesar de possuir escola própria, muitas crianças do Guarani estudam na escola da cidade de Carmésia. O transporte escolar destas crianças é feito por um ônibus da prefeitura. O fato de algumas famílias optarem por matricularem seus filhos em uma escola fora da aldeia gera discordância entre algumas pessoas. As famílias que fazem essa opção afirmam que não consideram o ensino de escola pataxó bom o suficiente. Como boa parte das famílias do Guarani possui integrantes que trabalham na escola da aldeia a presença de algumas crianças na escola da cidade gera insatisfação. Professores e funcionários queixam-se da falta de reconhecimento de alguns integrantes da aldeia e vêem seus empregos ameaçados pela falta de demanda de alunos na escola. Apesar da discordância sobre esse assunto, essa divergência não gera grandes problemas ou rixas exarcebadas entre os integrantes da aldeia.

Outro aspecto que difere os integrantes do Guarani é a opção religiosa. Há pessoas que se reconhecem como evangélicas, como católicas e aquelas que optam por não seguir nenhuma doutrina religiosa. Existem também alguns seguidores da Auwê Heruwê, que segundo o cacique Akäike, que é a religião de seus antepassados pataxó. Apesar dessa distinção, a influência da religião evangélica é a mais marcante de todas. Existe uma igreja da Assembléia de Deus dentro do Guarani, que foi construída pelos próprios Pataxó e que recebe frequentemente um pastor que reside em Carmésia que ministra os cultos todas as quartas-feiras e aos domingos. Vários grupos evangélicos frequentemente excursionam para a aldeia para realizar, cultos, oficinas, organizar encontros e reuniões. O projeto Tairú é um exemplo de organização evangélica que mantém ligações com os Pataxó através de encontros esporádicos na aldeia. Outra ligação dessa missão evangélica com os Pataxó é através da assistência de moradia dada a alguns estudantes universitários evangélicos que estudam na cidade de Belo Horizonte. Aióã formou-se em Teologia em 2009, no Centro Universitário Izabela Hendrix, e hoje atua como pastor e missionário em sua aldeia. Recentemente um grupo do Guarani, liderado por Aióã, tem se organizado para fundar a primeira Igreja

Evangélica Pataxó, que irá incorporar alguns elementos da cultura pataxó ao ensino do evangelho.

É nesse contexto diverso e contemporâneo que se constitui o cotidiano dos Pataxó, onde a participação e agência suas crianças é de fundamental importância. Nesse sentido, o que se relata a seguir é resultado de um olhar voltado para o engajamento das crianças pataxó em algumas das práticas sociais do Guarani com o intuito de revelar alguns aspectos fundantes do cotidiano pataxó.

3 AS CRIANÇAS PATAXÓ E AS PRÁTICAS SOCIAIS DO GUARANI

Neste capítulo estão relatados alguns aspectos das aprendizagens das crianças pataxó na caça, no trabalho agrícola, nas tarefas domésticas, no artesanato, no futebol e nas brincadeiras. Cada uma dessas práticas sociais presentes no Guarani revelam um conjunto extenso de habilidades das quais as crianças pataxó vão paulatinamente aprendendo à medida que participam e estabelecem relações com as mesmas, mas também com os sujeitos que dela fazem parte e o ambiente em que estão inseridos; tudo ao mesmo tempo.

3.1 “É por aqui ó. Tá passando direto?” O saruê, a mata e a caça

Alguns dos episódios ocorridos na história dos Pataxó promoveram mudanças significativas nos seus hábitos de vida. A política de aldeamentos compulsórios que se iniciou no Brasil em meados do século XVIII (VERONEZ, 2008) fez com que os Pataxó, assim como várias outras etnias, tivessem que reestruturar suas formas vida. Estando aldeados, diga-se confinados, os Pataxó passaram a defrontar-se com as dificuldades de conseguir seu alimento através da caça e da coleta. Estas práticas estavam intimamente ligadas ao nomadismo, característico desta etnia (PARAÍSO, 1982), que permitia o deslocamento do grupo na busca por novas áreas para se instalar e alimentos para consumir. Com o passar do tempo esse panorama, associado ao forçoso contato com a sociedade nacional, fez com que progressivamente a caça e a coleta fossem substituídas pela criação de animais e cultivo de plantas. Porém, a caça não deixou de existir por completo; apenas foi reinventada.

Atualmente a caça assume um aspecto ritualístico²⁰ e o desejo por esta prática é notado em adultos, jovens e crianças pataxó. Todos ficam eufóricos quando conseguem pegar uma *caça do mato*²¹. As investidas na mata são frequentemente feitas em grupo e a presença das crianças é restrita apenas em casos muito específicos. Pode-se dizer que

²⁰ Os Pataxó se referem à caça como uma forma de resgate da cultura de seu povo. Diacronicamente, avós, pais, tios vêm na caça uma forma de preservação de uma herança deixada pelos seus antepassados e é neste sentido que esta prática assume um caráter ritualístico.

²¹ Caçada do mato, ou apenas caça, são expressões nativas que se referem aos animais que são caçados.

as caçadas²² que envolvem investidas na mata são práticas majoritariamente masculinas. No contexto pataxó existem diversas formas de caçadas e cada uma delas envolve processos, conhecimentos e habilidades muito apuradas.

A pesca pode ser entendida como um tipo de caça, na medida em que envolve a captura de um animal, o conhecimento sobre seus hábitos de vida e do meio ambiente em vive. O tanque onde os Pataxó costumam pescar é rodeado por mato por quase todos os lados e sua água é turva e gelada. É possível ver que há alguns locais da *macega*²³ onde as pessoas costumam se acomodar para pescar. Os instrumentos mais comuns são as varas de bambu com linhas de nylon e anzol. Minhocas e massa de fubá são utilizadas como iscas. As minhocas são encontradas no entorno do tanque, em locais onde o solo é mais úmido e pouco compactado. A massa de fubá é uma mistura da farinha com água, que é manipulada até atingir uma liga consistente e pegajosa. Para um pescador inexperiente, o primeiro desafio da pesca é colocar a isca no anzol. O simples ato de fixar a minhoca ao anzol exige delicadeza e atenção para prender a isca suficientemente firme sem dilacerá-la completamente. Para um pescador veterano essa é a mais trivial das tarefas. Escolher os locais mais adequados do tanque para a pesca é também um fator decisivo. No tanque parece haver níveis de profundidade para o trânsito dos peixes que varia conforme os tipos de peixe, o clima e a época do ano.

Quando voltei da pescaria Mandubí disse que no tempo de frio alguns peixes ficam “amoitados” na lama do fundo do tanque. Por isso, que só conseguimos pescar lambaris e piabas, pois eles agüentam o frio. Nos meses mais quentes os peixes maiores como as tilápias sobem para próximo da beira e ficam mais fáceis de serem pescados.

Notas de campo, 26 de julho de 2009

Se a isca estiver muito profunda ou próxima demais da superfície a pesca fica dificultada. É preciso encontrar o local do tanque e a profundidade certa para deixar a isca. No entanto, esta tarefa exige uma percepção apurada do pescador, pois de maneira geral, não é possível estabelecer contato visual com os peixes. A vibração da vara de bambu informa ao pescador se a isca está sendo beliscada pelos peixes ou se algum deles a abocanhou. De todas as habilidades que um pescador pataxó precisa

²² O termo caça é uma expressão nativa que se refere à prática de captura de um animal. Entretanto, esse termo também pode ser empregado para designar o próprio objeto da caça, ou seja, o animal. A utilização da expressão caçada por vez é utilizada no texto como forma de distinção do termo que se refere ao animal.

²³ Capim.

desempenhar para pegar um peixe, talvez esta seja a que mais os diferencia de um pescador aprendiz. Ao tentar pescar alguns peixes passei, inúmeras vezes, pela situação de colocar o anzol na água e alguns minutos depois perceber que a minha isca havia sido comida. Observando Atxohã pescando, pude notar que, na sua maneira de pescar, não é preciso que um peixe desatento morda a isca e fique agarrado ao seu anzol para que ele possa tirá-lo da água. Ao menor sinal de mordida na isca, Atxohã faz um tranco curto e rápido para o lado sem tirar a isca de dentro d'água. A impressão que se tem é que esse movimento efetivamente fiska aquele peixe que apenas morde superficialmente a isca. Essas fisdas extremamente sutis são praticamente imperceptíveis a um pescador iniciante. Associado a isto, existem falsos sinais que confundem o pescador. Quando a isca é movimentada dentro d'água pelo próprio pescador, ocorre uma vibração na vara de bambu, em virtude do arrasto gerado pela movimentação do objeto no meio aquoso, que se assemelha às fisdas dos peixes. Fazer estas distinções e desempenhar tais tarefas na pescaria requer uma habilidade de agir perceptivelmente ao ambiente e isto se constitui na prática (INGOLD, 2000).

O acesso das crianças pataxó à pesca ocorre desde a primeira infância. Entretanto, as formas de participação não estão isentas de hierarquias e relações de poder.

À tarde pude presenciar uma cena muito interessante durante a pesca no tanque. Itxai (7)²⁴ observava Miruã (10), Akehe (12), Atxohã e seu tio Genipektó pescando. O pequeno Itxai participou de diferentes formas da pescaria. Primeiro observou atentamente Akehe preparando a massa de farinha para servir de isca. Sua expressão facial inicialmente demonstrava nojo por aquela massa, mas depois de feita a liga ele a pegou e ficou manipulando. Genipektó pegou uma piaba de uns 10 cm, jogou pra trás e disse:

- "Itxai guarda o peixe aí".

O menino pegou o fundo de uma garrafa pet cortada, colocou na água e pôs o peixe lá dentro. Logo depois o menino pegou uma vara e colocou uma isca. Seu irmão Miruã o interpelou, mas o menino "não deu ouvidos" e foi para o outro lado colocar seu anzol na água. Atxohã, riu e comentou:

- "Olha o Itxai pescando!"

O menino tentou pescar por uns cinco minutos, mas logo desistiu e foi para os pés de jabuticaba que ficavam próximo dali. Miruã se aproximou do lugar onde Genipektó estava pescando e ouviu uma repreensão do mesmo:

- "Lavai ele pegar o meu lugar. Não sabe nem pescar!"

Notas de campo, 15 de outubro de 2009

²⁴ Ao longo do texto serão citadas as idades apenas de crianças e jovens até os 18 anos, para que se possa ter uma dimensão mais precisa das relações estabelecidas pelos sujeitos inseridos nessas categorias. Caso o nome venha se repetir em um mesmo registro estas idades estarão suprimidas a partir da segunda vez que as pessoas forem citadas.

Observar, manipular, auxiliar, imitar, experimentar são formas de participação e engajamento das crianças pataxó na pesca e em diversas outros tipos de caça. Esse movimento contínuo de trânsito pelas práticas é constituído pela assunção de tarefas e papéis. Quando o adulto pede para a criança guardar o peixe que foi pescado está afirmando que sua presença naquela prática é *legítima* (LAVE e WENGER, 1991). Da mesma maneira, quando se faz uma repreensão à criança, esta percebe suas possibilidades de agência naquela prática.

A pescaria é feita pelas crianças com ou sem a presença de adultos. Quando estão sozinhas parecem ficar mais à vontade para experimentar novas alternativas.

Miruã (11) estava indo pescar com Atxekô (10) quando me ofereci para acompanhá-los. Miruã pegou farelo de bolo em sua casa para usar como isca. Siriã, mãe de Miruã, não tinha consentido isso, mesmo assim o menino pegou o farelo de bolo escondido. Essa atitude deixou a mãe do menino um tanto quanto irritada.

No tanque, Miruã jogava os farelos de bolo no tanque para atrair os peixes e usava uma isca inusitada; polpa de jabuticaba. Perguntei a ele se essa isca pegava peixe mesmo e Miruã respondeu:

- “Sei lá”.

Fiquei com a impressão que o garoto estava tentando inovar, utilizando uma isca diferente. Logo depois o menino fez um pequeno ajuste, pois avaliou que a isca estava muito grande.

Notas de campo, 14 de outubro de 2009

Essas inovações e experimentações são elementos constituintes de uma comunidade que compartilha de diversas práticas que são passadas ao longo de várias gerações. Nessas transmissões estão implícitas também transformações e essa tensão existente entre o “tradicional” o “inovador” compõe o caráter dinâmico daquilo que convencionalmente chamamos de cultura (LARAIA, 2009; p101). Segundo Lave e Wenger (1991) as contradições inerentes entre continuidade e mudança são fundamentais para as relações sociais de produção e reprodução do trabalho. Os autores acrescentam ainda que:

se a produção e reprodução social dos indivíduos estão mutuamente vinculadas à reprodução da ordem social, as contradições inerentes à reprodução social dos indivíduos dentro de um grupo doméstico ou de comunidades de prática não deixam de existir quando o modo de produção muda, mas mudam através de suas próprias transformações (LAVE e WENGER, 1991, p114-115, tradução minha).

Dito de outra forma, reprodução e transformação não são características opostas no processo de aprendizagem intergeracional, e sim complementares.



FIGURA 4 – Puleiro
Fonte – Registros de campo

O *puleiro* (FIGURA 4) é um tipo de caçada que envolve a tocaia dos animais. No cair da noite os Pataxó se dirigem ao local onde os puleiros foram construídos por eles previamente e afixam no chão, espigas de milho e frutas para atrair os animais. Em seguida, sobem nos puleiros e permanecem lá em cima das árvores até que o primeiro animal apareça. Munidos de armas de fogo, costumam aguardar assentados e em silêncio até a madrugada. Nesse tipo de caçada as crianças não costumam acompanhar os adultos.

Em outros tipos de caçada a presença das crianças ocorre com maior frequência. Na caça ao *saruê*²⁵ as crianças acompanham os adultos e se mostram atentas aos sinais que os levam até o ninho do animal. O *saruê* costuma alocar-se no interior dos troncos ou em murundus construídos com gravetos e folhas secas na copa das árvores. Penas de galinhas são pistas que indicam a proximidade destes ninhos, pois estas aves são uma importante fonte de alimento dos *saruês*. Quando encontram o animal escondido dentro do ninho os Pataxó se organizam de forma que uns tentam tirar o bicho enquanto os outros ficam a sua espera para surpreendê-lo com facões, paus, pedras ou armas de

²⁵ Gambá do mato.

fogo. As crianças participam desse processo observando, opinando e, às vezes, se munem de alguns objetos para auxiliar no abatimento do bicho. Quando é necessário seguir o animal pela mata os cachorros são grandes aliados dos Pataxó.

A população de cães no Guarani é consideravelmente grande. Há aqueles que são domésticos e os que fazem a proteção das casas, mas os cães com maior prestígio social são os caçadores. A atuação destes animais nas caçadas ocorrem de diversas formas. Quando um animal é atingido à distância por um tiro de arma do fogo ou de estilingue os cachorros saem em disparada à procura da presa abatida. Se o bicho está fugindo em meio à mata os Pataxó atacam os cachorros com gritos e palmas e os cães correm em disparada e ficam em estado de alerta, com orelhas e rabos empinados.

Voltávamos do posto de saúde quando começamos a ouvir latidos e uivos de cachorros. Mais à frente pudemos avistar uma aglomeração de pessoas agitadas. Um gato do mato²⁶ havia atacado uma galinha. Adultos e crianças se embrenharam no mato com os cachorros para pegá-lo. Txobharé, a dona da galinha, estava da estrada emitindo um som alto e agudo com a boca e também batia palmas. Kamarú disse que eles fazem isso para atizar os cachorros. Desta vez, conseguiram recuperar a galinha morta com uma bocada no pescoço, mas o suposto felino fugiu.

Notas de campo, 22 de julho de 2009

A caça aos pássaros pode ser feita com o intuito de abatê-los, *pelotando* com estilingues ou através de armadilhas, para pegar o animal ainda vivo. Na primeira, a presença dos adultos é restrita e os grupos de caçadores são formados majoritariamente por crianças. Estas, por sua vez, demonstram conhecer bem os locais onde estes animais costumam circular ou ficar mais vulneráveis²⁷. Esse conhecimento da rotina e dos hábitos dos animais é primordial no sucesso da caçada.

No final da tarde fomos caçar passarinho com estilingue em um bambuzal próximo ao campo de futebol. Chegando lá Akehe (13) perguntou para mim:

- Quer ficar aí?

Respondi:

- Não, eu vô também!

Em seguida, ele repetiu a mesma pergunta. Aí percebi que era pra eu ficar mais afastado pra não espantar os pássaros. Fiquei dali observando. De repente, o menino acertou um pássaro, que caiu em direção ao chão, mas antes de atingir ao solo conseguiu se recuperar e voar novamente. Depois de algumas tentativas, o menino comentou que no entardecer os pássaros vão dormir no bambuzal e ficam mais fáceis de serem pelotados.

²⁶ Gato do mato é o nome dado à jaguatirica pelos Pataxó.

²⁷ Fato semelhante é ser observado por Codonho (2009) ao realizar várias andanças pelas matas na companhia das crianças Galibi-Marworno no Amapá. Um repertório de espécies de animais é apreendido paulatinamente, visto que é bastante comum ver bandos de meninos com estilingues, por eles chamados de “baladeiras”, arcs e flechas na mão mirando em aves, répteis e anfíbios. Com isto, se aprende onde estes bichos preferem se esconder e como e quando se torna mais fácil capturá-los (CODONHO, 2009, p. 23).

Notas de campo, 23 de abril de 2010

A presença de adultos nesse tipo de caçada é rara, devido ao fato de algumas pessoas na aldeia não consentirem sobre o abatimento dos pássaros, por considerá-los escassos. Com isso, a caçada de passarinhos assume um “ar” de travessura. Quando percebem que podem ser vistos os meninos pataxó escondem seus estilingues e *embornais*²⁸ para evitar repreensões. Apesar disso, a proibição não é unânime, pois muitos meninos levam os passarinhos abatidos para suas mães para prepará-los nas refeições. O que as próprias crianças reconhecem é que os passarinhos só devem ser mortos se forem para servir de alimento. Por isso, não atiram por diversão ou em filhotes. Essa premissa é válida para outros animais e está intimamente ligada ao desejo preservação dos animais, ratificado na existência do mito da *Hamãy*²⁹.



FIGURA 5 – Estilingue
Fonte – Registros de campo

²⁸ Pequena bolsa de alça única carregada nos ombros, feita de retalhos de tecido, em geral retirados de roupa de jeans, onde são colocadas as pedrinhas que servirão de munição para o estilingue.

²⁹ A *Hamãy* é a mãe da mata. Segundo os Pataxó, quando alguém faz algum tipo de maldade com as plantas ou animais, ela aparece na forma de uma mulher ou de um animal muito bonito e atrai o malfeitor para dentro da mata até deixá-lo completamente perdido.

A construção do *estilingue* (FIGURA 5) também é feita pelas crianças. A goma de soro é o único item do instrumento que precisa ser comprado, e na cidade de Carmésia é vendida a R\$1,20 o metro. As tiras de borracha que são utilizadas para fazer as amarrações dos componentes do estilingue são retiradas de pneus velhos ou de câmaras de ar. O couro, onde se coloca a pelota é retirado de bolas furadas, mas às vezes utiliza-se pedaços de tecido grosso, como o jeans. O *gancho*, a armação de madeira em formato de Y que compõe o estilingue, é retirado de goiabeiras. Os meninos só retiram o gancho cujos prologamentos das galhas estejam crescidos na mesma direção. Do contrário, mesmo se as galhas estiverem próximas, mas se afastarem em seu prolongamento, a bifurcação da galha não é considerada apropriada para ser utilizada como gancho. Para retirar das árvores e acertar essa peça do estilingue os meninos pataxó utilizam hábilmente seus fações. Nas duas pontas superiores do gancho de madeira coloca-se um pequeno pedaço de pano para evitar que a goma de soro se atrite com a madeira e se rompa com rapidez. A goma de soro é pressa ao gancho de madeira por tiras de borracha. No couro, onde as pelotas colocadas, são feitos dois buracos, um de cada lado, onde as gomas de soro são pressas.

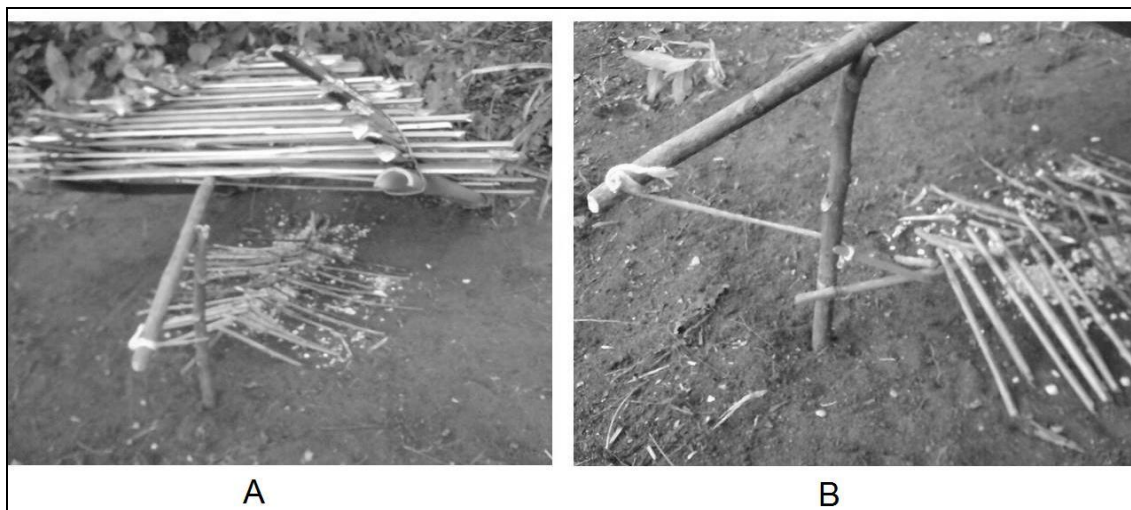


FIGURA 6 – Arapuca
Fonte – Registros de campo

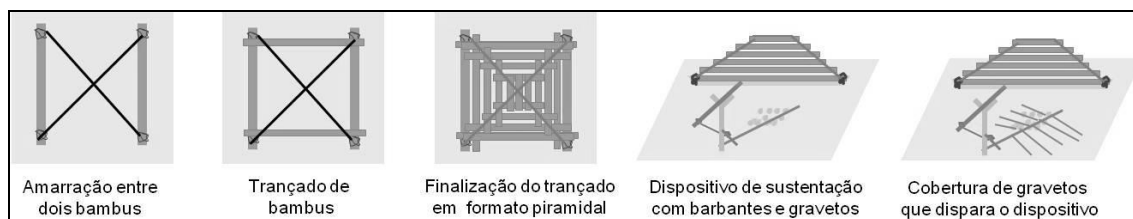


FIGURA 7 – Desenho esquemático da construção da arapuca
Fonte – Próprio autor

As armadilhas também são muito utilizadas para captura de animais. Cada uma delas é feita para um tipo de animal e a escolha do local onde será colocada depende dos hábitos de vida da presa. As *arapucas* (FIGURA 6A) são feitas com tiras de bambu e barbante que são trançados perpendicularmente até formar uma pequena armação piramidal (FIGURA 7). O dispositivo que sustenta a arapuca é formado por uma amarração de pequenos galhos (FIGURA 6B). Quando o pássaro se apoia na cobertura de gravetos para pegar os grãos de milho o sistema é disparado e a pirâmide de bambu cai sobre o animal mantendo-o preso. As arapucas são colocadas próximas à plantações, pois ali os pássaros costumam pousar para procurar seu alimento.

Pela manhã acompanhei Tapitá (13) e seu irmão Miruã (10) até a plantação de feijão onde seu pai estava trabalhando. Nosso objetivo era armar algumas arapucas para capturar passarinhos. Quando começamos a construí-las os meninos perceberam que o bambu que havíamos levado não seria suficiente. Resolveram então entrar no bambuzal que havia próximo dali e buscar mais bambu. Nesse intervalo de tempo, fiquei na plantação e pude ver Kutxiã, pai dos meninos, interromper seu trabalho com o feijão e iniciar a feitura da arapuca com as lascas de bambu que havíamos levado. Quando os meninos voltaram Miruã finalizou a arapuca que seu pai havia começado e Tapitá começou a construir uma segunda. Quando Tapitá começou a fazer a armação seu pai interveio dizendo que o comprimento do barbante estava muito grande. O menino corrigiu o erro e começamos a encaixar os gravetos de bambu. Kutxiã fazia intervenções na arapuca e os meninos observavam com atenção as ações de seu pai. Miruã ajudou Kutxiã a camuflar o graveto do interior da arapuca, mas foi preciso seu pai orientá-lo, pois o menino não o fazia com a delicadeza necessária. Tapitá e eu fomos armar a segunda arapuca no local sugerido por Kutxiã, próximo ao coqueiro. O menino teve dificuldade para armar a arapuca e eu tão pouco sabia como fazê-lo, mas logo Miruã, que acabará de ajudar seu pai a armar a primeira, chegou para ajudar.

Notas de campo, 28 de julho de 2009

A construção dessas armadilhas são conhecimentos passados ao longo de várias gerações e seu aprendizado, envolve um processo de participação atenta por parte das crianças. Nessa prática compartilhada, descrita na passagem anterior, o que se nota claramente é a disposição do pai em ajudar seus filhos na confecção da arapuca. A

interrupção do trabalho na lavoura do feijão para a construção da arapuca revela um despoimento do adulto para o aprendizado da criança³⁰.



FIGURA 8 – Quebra
Fonte – Registros de campo

Existem outros tipos de armadilhas que não apenas capturam, mas abatem os animais. Estas são colocadas nas trilhas e trajetos que os animais percorrem ao longo da mata. O *quebra* (FIGURA 8) é uma armadilha construída, em geral, na beira de riachos, onde alguns animais costumam descer para beber água.



FIGURA 9 – Desenho esquemático da construção do quebra
Fonte – Próprio autor

³⁰ Carvalho (2007, p.113) faz essa constatação também entre os pataxó do Imbiruçu, quando observa o cacique ensinando pacientemente as crianças a separarem as mandiocas ruins, que foram colhidas na roça, para construir burrinhos de mandioca.

Esta armadilha (FIGURA 9) é constituída por várias estacas de madeira fincadas no chão que formam um pequeno cercado em formato de U, coberto de folhas e preenchido com grãos de milho. Na porta do cercado de estacas fica um dispositivo feito com galhos de árvore amarrados entre si, que é acionado quando o animal tenta entrar no cercado para pegar as sementes de milho e pisa no graveto menor, que fica rente ao chão. A tora de madeira, que fica fixada ao chão por estacas em formato de Y, se solta e bate violentamente contra o animal que está imediatamente abaixo dela. Animais de pequeno porte como saracura, preá, rato puba, cacinha de bambu e teiú costumam ser pegos nestas armadilhas.

Na mata existe uma variedade de agentes (vivos e inanimados) que oferecem uma multiplicidade de informações aos sujeitos que nela se aventuram. Orientar-se nesse ambiente significa estabelecer relações com cheiros, temperaturas, ruídos, marcas, ou seja, um conjunto infundável de elementos.

Estava acompanhando Mandubí, um experiente caçador, em uma investida na mata. Enquanto eu estava preocupado apenas em não pisar em nenhuma cobra, olhando o tempo todo para o chão, Mandubí prestava a atenção nos sons que vinham da mata, nas marcas deixadas por animais e nos cheiros; quando dizia:

“- Tem um bicho morto por aqui.”

Notas de campo, 24 de julho de 2009

Essa percepção não é uma operação “dentro-da-cabeça”, executada sobre o material bruto das sensações, mas ocorre em relações que perpassam as fronteiras entre cérebro, corpo e mundo (INGOLD, 2008).

Para caçadores experientes, a mata é um local constituído por história de idas e vindas e sua habilidade de perceber-se neste ambiente é afinada através de suas experiências, que possibilitam um ajuste contínuo de suas ações em resposta ao monitoramento perceptivo do seu entorno (INGOLD, 2005). O emaranhado de trilhas e passagens feitas por pessoas e animais não dizem nada aos “ouvidos e olhos” de um forasteiro inexperiente.

Akehe (13) e eu, adentramos a mata da cutia, que circunda o Guarani, em busca de uma armadilha que havia sido preparada no dia anterior. Quando a encontramos estava desarmada, mas não havia sinais de sangue ou pegada de animais. Ao retornarmos tomei a dianteira no caminho. Após alguns metros, Akehe alertou-me:

- É por aqui ó. Tá passando direto? (risos).

Notas de campo, 23 de abril de 2010

Nessa ocasião a trilha parecia estar tão clara e nítida para o menino, que ao me interpelar, se referiu como se eu tivesse passado por uma porta aberta. Esses caminhos e trajetos são amplamente conhecidos pelos Pataxó, que os percorrem diariamente³¹. Essas idas e vindas na mata se transformam em histórias, que são contadas em conversas informais nas rodas de conversa e na beirada das fogueiras. Neste sentido, *descobrir-caminho* pela mata para os Pataxó não é uma tarefa que se assemelha a um deslocamento em uma rota de uma posição espacial para outra, mas um movimento no tempo, mais parecido como tocar música ou contar histórias do que como ler um mapa (INGOLD, 2005).

Essa fundamental relação entre sujeito e ambiente, ou melhor, caçador e mata, se amplia no vínculo estabelecido entre caçador e presa. A aparência, os sons, o gosto, os hábitos e as formas de vidas dos animais são aprendidos e incorporados pelos caçadores pataxó.

Estávamos conversando ao pé de uma mangueira, quando Aió (15) viu um buraco no tronco da árvore cheio de folha secas. Rápidamente o rapaz concluiu:

- Deve ter um saruê aí.

Alguém questionou sua observação e o rapaz retrucou.

- Como é que você acha que essas folhas foram para aí. Caindo da árvore?

Notas de campo, 16 de julho de 2010

Nesse momento Aió (15) demonstrou ser capaz de fazer uma elucidação coerente sobre a conformação daquele suposto ninho tomando por base seus conhecimentos sobre os hábitos de vida daquele animal.

Essa habilidade de fazer relações e perceber os indícios do seu entorno se expressam taciturnamente no *modus operandi* do caçador pataxó. Constituir-se caçador envolve complexos conhecimentos que são experienciados e compartilhados pelos sujeitos que fazem uso e participam desta prática, ainda que periféricamente, desde infância até a vida adulta, através de um processo contínuo de *educação da atenção* (INGOLD, 2000. p109).

³¹ Esses conhecimentos a respeito da mata, dos animais e das plantas são relatos por Codonho (2009) entre as crianças Galibi-Marworno. Os saberes referentes à fauna e flora, são entre as crianças, deste grupo de fato compartilhados e muito presentes em seus cotidianos, e isto fica bastante evidente nas constantes manipulações que fazem de plantas, frutas, sementes e animais em suas residências, nas caminhadas pela aldeia e pela mata, enfim, nos ambientes por elas freqüentados (CODONHO, 2009, p. 19).

3.2 “Pode começar a arrancar por aqui.” A roça, a enxada e o trabalho agrícola

As sucessivas tentativas de aldeamentos no século passado associadas ao contato compulsório com a sociedade nacional possibilitaram uma incorporação de atividades agrícolas pelos pataxó. Atualmente é possível observar uma diversidade dessas práticas no Guarani, desde as mais tradicionais formas de cultivo manual de grãos até algumas técnicas agrícolas modernas que envolvem maquinário apropriado, como a apicultura.

O cultivo de feijão envolve um conjunto de tarefas que vão da preparação do solo à sementeira, finalizando com a colheita e preparação do grão. A limpeza do solo geralmente é feita manualmente, utilizando enxadas e foices. A sementeira dos grãos ocorre em geral nos meses de março e abril. De junho a julho inicia-se o processo de colheita, onde cada pé de feijão é arrancado à mão. Feita em grupo essa tarefa leva de dois a três dias para ser concluída, dependendo do tamanho da plantação e do número de pessoas envolvidas. Há sempre uma pessoa responsável pela plantação, uma espécie de dono, que organiza e empreende as tarefas - cuja produção final será de sua posse. Os demais ajudantes recebem retribuições distintas deste proprietário, conforme seu nível de envolvimento. Aqueles que fazem uma ajuda sistemática recebem parte da produção como forma de pagamento. Aos demais, que participam de maneira mais esporádica, o almoço do dia serve como pagamento pelo serviço. Nesse tipo de tarefa é notável o sentimento de gentileza e ajuda mútua entre os pataxó.

A colheita do feijão coincide com o período de férias escolares, o que facilita a presença das crianças nessa tarefa. Entretanto, a forma de participação de cada uma delas ocorre de maneira diferenciada.

Por volta de 7:30, Tapitá (13) me chamou para trabalhar no roçado de feijão com seu pai. Iniciamos a caminhada até o local da plantação e levamos aproximadamente 45 minutos para chegar. Lá estavam o pai do menino, outros quatro adultos, Akehe (12) e Itxai (6). O caçula da turma observava aos demais assentado em uma enorme pedra. Logo que cheguei, Akehe tratou de me inserir na atividade dizendo:

- “Pode começar a arrancar por aqui”.

Logo que comecei a colher os pés de feijão Tapitá alertou-me:

- “Quando você for fazer o monte deixa as raízes sempre viradas pra cá”.

Naquele momento não entendi o motivo daquilo, mas percebi que os montes dos outros também eram do jeito que ele havia me instruído. Passado algum tempo Tapitá e Akehe interromperam o trabalho e saíram com seus estilingues para caçar passarinhos na mata ao lado.

Notas de campo, 24 de julho de 2009

A presença dos meninos naquela atividade é permeada por uma legitimidade isenta de obrigação. Existe um nítido desejo dos pais que seus filhos participem das atividades, ainda que apenas observando, como no caso do pequeno Itxai (7). No entanto, a interrupção das tarefas executadas pelas crianças não é acompanhada de reprimendas por parte dos adultos. A sabedoria expressa pelos meninos sobre as minúcias do procedimento de coleta dos pés de feijão indicam certa eficiência nesse processo paulatino de engajamento na prática.



FIGURA 10 – Carregando os pés de feijão
Fonte – Registros de campo

Apenas no final do dia consegui compreender os motivos pelos quais os Pataxó ajuntavam seus montes de pés de feijão em um mesmo sentido – paralelamente organizados - como Tapitá (14) havia dito. Quando começamos a recolher estes montes, ao longo da plantação, pude perceber que os pés de feijão são enrolados (FIGURA 10A), semelhante ao que se faz quando se enrola um tapete, aglutinando-os em grandes grupos para serem transportados nos ombros (FIGURA 10B). Esse manejo permite que uma grande quantidade de pés seja transportada de uma só vez. Após serem totalmente arrancados, os pés de feijão são deixados ao sol para secar.



FIGURA 11 – Batendo os pés de feijão
Fonte – Registros de Campo

Na etapa seguinte da colheita o feijão é *batido*. É nesse processo que ocorre a retirada dos grãos de dentro das vagens. Os montes são colocados dentro de um arado de bambu cercado de lona onde são golpeados com varas para soltar os grãos (FIGURA 11). Esse arado funciona como uma peneira onde apenas os grãos de feijão conseguem passar e cair em outra lona que fica logo abaixo.

Depois de seco e batido o feijão é ensacado e dividido entre seus produtores. A produção de feijão é feita para o consumo próprio e raramente ocorre um excedente suficiente para ser vendido para pessoas de fora da aldeia. Os Pataxó também plantam banana, café, mandioca, mexerica, laranja, limão, cacau, jaca, jaboticaba, carambola, mamão e diversas outras árvores frutíferas. Destas, apenas a banana é cultivada em larga escala para serem vendidas aos comerciantes das cidades circunvizinhas.

A piscicultura é feita em tanques onde são criados três tipos de peixes: a carpa capim, a tilápia e o matrinhã. A priori o intuito dos Pataxó era criar os peixes para vender a frigoríficos. No entanto, um funcionário da Emater, ao fazer uma consulta breve aos Pataxó, informou que os tipos de peixes que estavam sendo criados ali não atenderiam a demanda dos frigoríficos da região. Desde junho de 2010 os peixes

passaram a ser vendidos para as próprias famílias pataxó, tanto do Guarani quanto das demais aldeias. O preço de venda do peixe na aldeia é de 6 reais o kilo. Dos nove tanques construídos três funcionam efetivamente e são divididos entre as famílias de Akäike, Mikay e Kumúhuá. Uma queixa constante destes produtores são os preços da ração utilizada para alimentar os peixes. Kumúhuá havia dito ao sobrinho Akäike que só conseguiram uma boa margem de lucro se começassem a produzir sua própria ração.

A tarefa de alimentar os peixes é dividida entre os integrantes das famílias que possuem os tanques. Akäike é casado e com a jovem Biára e possuem um filho de dois anos; Bugaí. O pequeno Bugaí sempre acompanha seus pais nessa tarefa e, apesar da pouca idade, sabe exatamente o caminho da sua casa até o tanque.

Pela manhã vi Akäike passando com um balde cheio de ração para alimentar os peixes do tanque. Logo depois sua esposa Biára e seu filho Bugaí (2) foram caminhando em direção ao tanque. O menino caminhava segurando o balde pela alça, arrastando-o pelo chão. O mais interessante daquela cena era que a mãe seguia pacientemente seu filho e este sabia exatamente o caminho até o tanque.

Notas de campo, 22 de junho de 2010

Algo intrigante entre os Pataxó é a disponibilidade que os adultos demonstram para a vivência e o aprendizado de seus filhos das práticas cotidianas. Na citação anterior, ao perceber que seu filho havia tomado a dianteira do caminho a mãe seguiu o menino pacientemente até que ambos completassem o percurso; tudo no ritmo da criança³².

Kawatá (15), filho de Mikay, alimenta os peixes do tanque de seu pai diariamente. Os peixes devem ser alimentados duas vezes ao dia para garantir seu crescimento esperado. Quando Mikay viaja para vender artesanato seu filho assume integralmente a incumbência por essa tarefa. Essa atribuição gradual de responsabilidades contribui para o importante processo de constituição da identidade dos jovens pataxó enquanto participantes plenos nas práticas sociais do seu dia-dia.

Podemos analisar formas cambiantes de participação e de identidade de pessoas que se envolvem em uma participação sustentada em uma comunidade de prática: desde seu ingresso como novato, passando pela sua transformação como veterano em relação aos novos iniciantes, até o momento em que estes recém-chegados se transformam em veteranos (LAVE e WENGER, 199, p.56, tradução minha).

³² Essa característica já havia sido relatada por Carvalho (2007) em sua pesquisa com as crianças pataxó do Imbiruçu. O autor descreve que a relação entre adultos e crianças é construída com paciência, sensibilidade e atenção aos tempos da criança (CARVALHO, 2007; p. 112).

Na criação de galinhas a assunção destas identidades se revelam na atribuição de posse das galinhas dadas às crianças. Esta é uma forma de conferir legitimidade e inserir as crianças nas tarefas de criação das aves.

No final de tarde, Kukoín (11) e Aióira (12) passaram por mim carregando um aro redondo com uma rede. Perguntei onde eles iam e responderam que iria até a casa do tio deles pegar galinha. Kumúhuá, pai de Kukoín, vinha como sua outra filha logo atrás de nós. Aióira comentou que o galo dele tinha brigado e por isso estava machucado. Esse fato me chamou a atenção, pois não esperava que as crianças fossem donas de alguns animais. Perguntei para Aióira:

- Quantos galos você têm?

O menino respondeu:

- Uns dois.

- E galinhas?

- Três.

Kukoín disse:

- Eu tenho cinco galinhas.

A menina Kutué (8), que acompanhava seu pai logo atrás, completou:

- Eu tenho oito.

Notas de campo, 26 de abril de 2010

Os galos e galinhas são criados em galinheiros feitos de bambu ou soltos pela aldeia. A produção destas aves é feita com a finalidade única de consumo doméstico. O mesmo ocorre com bois e vacas. São poucas as famílias pataxó que fazem a criação de bovinos. Aqueles existentes vivem soltos pelas matas e em pastos do Guarani e adjacências.

A retirada do leite é feita em um curral de bambu com 6 mts de largura por 4 mts de comprimento e possui um brete pequeno onde o bezerro é colocado durante a ordenha. Tapitá (14) frequentemente retira leite da vaca pela manhã para sua família. O menino demonstra destreza e habilidade no trato com a vaca. Ao fazer a amarração do bezerro utiliza um nó que passa por cima do fuço do animal para evitar que este se enforque quando a corda é puxada. Quando vai amarrar as pernas da vaca Tapitá evita se aproximar muito do animal para não levar um coice ou pisão. Quando a vaca está *escondendo o leite*³³, o menino sabiamente pega o bezerro e o coloca perto da teta da vaca para induzir o animal a soltar o leite durante a ordenha. É interessante a relação que Tapitá estabelece com os bovinos, atribuindo sentido às ações dos animais.

Embora os pastores estabeleçam relações bem diferentes com animais daquelas estabelecidas por caçadores, eles também partem da mesma premissa fundamental de que os animais são, como os seres humanos, dotados de poderes de sensibilidade e ação autônoma que devem ser respeitadas, tanto na caça quanto na pecuária (INGOLD, 2000, p 74, tradução minha).

³³ Segundo Tapitá (14) é comum a vaca segurar o leite durante a ordenha para guardá-lo ao seu filhote.

Essas atitudes dos animais são sempre observadas com atenção pelos Pataxó e através delas aprende-se a modular ações e os comportamentos no trato com os seres não-humanos. Puhuy (10) alertou-me para um comportamento característico do bezerro enquanto amamentava.

Enquanto Tapitá (14) ordenhava o animal Puhuy (10) disse que o bezerro tinha o costume de dar umas cabeçadas na teta da vaca durante a mamada. Fiquei prestando a atenção para ver se aquilo iria mesmo acontecer. Depois que Tapitá tirou o leite e soltou o filhote, o bezerro fez exatamente como o menino havia dito.

Notas de campo, 27 de junho de 2010

De todas as atividades agrícolas desempenhas no Guarani a apicultura é a que mais exige infra-estrutura física e material. Segundo Aióã, essa prática foi introduzida entre os Pataxó através de uma parceria entre o governo federal, pelo programa Pró-Renda Rural, e uma ONG alemã chamada GTZ que financiou a compra do material e disponibilizou um curso de formação.

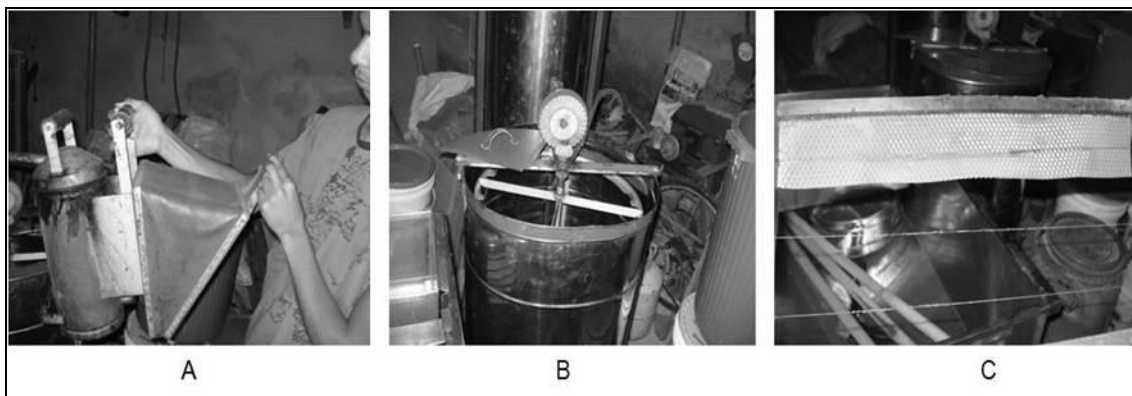


FIGURA 12 – Instrumentos de apicultura
Fonte – Registros de campo

Desde então os Pataxó vem criando dois tipos de abelha: europa e africana. Destas, a africana é considerada a mais agressiva. Segundo Aió (15), quando estão muito nervosas não é aconselhado mexer nas caixas das abelhas porque quando elas dão uma ferroadinha perdem seus órgãos e morrem. Para se aproximar das caixas de madeira onde o mel é produzido, os Pataxó utilizam um fumegador (FIGURA 12A) que funciona com serragem e brasa e expele uma fumaça que acalma as abelhas. Estas caixas possuem compartimentos com funções distintas. Na parte inferior fica a caixa de cria, onde a abelha rainha deposita seus ovos. As caixas superiores são chamadas de melgueiras (FIGURA 12C) e são nelas que o mel é produzido. Em ambas as caixas são

colocadas ceras pré-fabricadas para facilitar a produção das abelhas. As melgueiras têm tamanhos menores e são colocadas em maior número; entorno de três ou quatro. Quando chega o momento de colher o mel estas peças são retiradas e colocadas em uma máquina de centrífuga (FIGURA 12B). Nela o mel é separado das peças de madeira e das ceras. Para atrair as abelhas para as caixas utiliza-se uma mistura de própolis, erva cidreira e álcool, chamada pelos Pataxó de feromônio. Essa mistura é batida no liquidificador e espalhada por toda a caixa onde se formará a colméia.

Tal atividade foi registrada durante o trabalho de campo de maneira indireta, ou seja, sem observação *in loco* do manejo das abelhas. As informações obtidas aqui originaram-se de uma longa conversa com Aió (15), um jovem pataxó que até o ano de 2009 trabalhava com seu irmão mais velho Aióã na produção de mel. Quando perguntei a ele se havia feito o curso orfetado pela Ong alemã, Aió respondeu negativamente. Naquela época o rapaz era muito novo. Diante disso é possível supor que todo aquele conhecimento sobre apicultura demonstrado pelo rapaz tenha sido aprendido de outras formas.

Estas formas de aprendizagem das crianças e jovens pataxó nas atividades agrícolas se dão por um envolvimento gradativo na prática. O constituir-se apicultor, psicicultor, agricultor, entre outros, se dá através de um complexo processo de aprendizagem que se origina do *cotidiano*³⁴.

3.3. “Vai ver aquelas panelas lá!” O fogão, a casa e as tarefas domésticas

Inúmeras práticas desempenhada pelos Pataxó cotidianamente ocorrem no espaço circunscrito às suas casas. Dentre estas, pode-se destacar tarefas como: cozinhar, cuidar dos irmãos mais novos, buscar água no rio, levar recados, limpar o terreiro, capinar, cuidar da horta, entre outros. Em todas estas, a presença das crianças é fundamental, pois quando não atuam como protagonistas, participam periféricamente na

³⁴ O entendimento do termo cotidiano aqui exposto fundamenta-se na noção descrita por Lave (1999) de que a aprendizagem se constitui no envolvimento contínuo e parcial dos sujeitos nas mudanças em curso das práticas sociais da vida cotidiana. Dessa forma, não se deve polarizar veteranos de iniciantes, alunos de professores, ou produção do conhecimento de reprodução. Estas polarizações deixarão de existir, assim que as pessoas se localizarem parcialmente nas múltiplas práticas que interligam suas vidas (LAVE, 1999).

execução de um conjunto infindável de tarefas primordiais ao cotidiano dos lares pataxó.

As casas do Guarani são constituídas basicamente por três tipos de construções: casas antigas, remanescentes da antiga fazenderia cafeeira instalada naquele local no começo do século XX (CARDOSO, 2008), casas de alvenaria, construídas com tijolos e cimento e casas de pau-a-pique, feitas com tramas bambu e barro. Todas as construções possuem um formato retangular com telhados coloniais, energia elétrica, saneamento feito por fossa e ficam dispostas na beira da estrada de terra que liga a aldeia à rodovia MG - 232, em um formato arruado.



FIGURA 13 – Construindo uma casa de pau-a-pique
Fonte – Registros de campo

As casas de pau-a-pique não são numerosas, mas algumas famílias optam por esse tipo de construção por ser menos dispendiosa e ter sua matéria-prima disponível na própria aldeia. Esse tipo de construção é feita geralmente em mutirões e a organização e o envolvimento dos Pataxó são notáveis. Na primeira etapa de sua construção são colocadas as toras de madeira e as tramas de bambu. As toras são afixadas nas arestas da casa e dos cômodos e as tramas de bambu ligam essas estruturas para conformar as paredes. O telhado geralmente é feito com telhas coloniais ou placas de amianto.

Na segunda etapa são feitas a preparação do barro e o preenchimento das tramas de bambu (FIGURA 13 A e B). Esse barro é feito de uma mistura de terra e água, preparado através de um processo de amassamento com os pés. Essa tarefa envolve um movimento ritimado de pisadas na lama que costuma despertar o interesse das crianças.

Enquanto umas pessoas preparavam o barro amassando-o com os pés outras ficavam incumbidas de fixá-lo nas treliças de bambu para rebocar as paredes. Para me inserir na atividade resolvi imitar Tapitá (14); o que menino fazia eu repetia. Começamos jogando água para dar liga ao barro, mas aos poucos fomos ficando mais a vontade até que resolvemos tirar as botas e enfiar os pés no barro. Logo em seguida, Kukoín (11) e Akehe (13) se juntaram a nós. A tarefa que era aparentemente divertida rapidamente tornou-se cansativa, pois à medida que a lama foi ficando espessa, os pés foram ficando atolados, exigindo força e resistência para misturá-la.

Notas de campo, 17 de outubro de 2010.

Nessa oportunidade a disposição e o envolvimento de Tapitá (14) nas tarefas foram observados e comentados pelos adultos. O desejo de inserção deste menino entre os homens adultos é nítido e sua participação em diversas práticas da aldeia é bastante reveladora nesse sentido. Entretanto, a aprendizagem de determinadas tarefas envolve também a percepção de um estatuto subliminar de acesso.

Ao contrário dos outros meninos, Tapitá (14) sempre se mostrava mais disposto, tomando algumas iniciativas que iam além da condição de ajudante. Isso se tornou evidente quando ele assumiu a tarefa de cavar a terra com a enxada para preparar uma nova remessa de barro. Porém, quando Koriê foi pisar na lama percebeu que o menino havia feito uma cava muito rasa o que ocasionou em uma crítica ao garoto e o retrabalho daquela tarefa.

Notas de campo, 17 de outubro de 2010.

Envolvendo-se em diversas práticas os iniciantes aprendem a inserir-se em distintos modos de participação, reconhecendo os vários papéis desempenhados na execução das tarefas (LAVE e WENGER, 1991, p.20). Nesse sentido, as crianças pataxó não só aprendem as práticas propriamente ditas, mas aprender a se inserir e mover-se em diversas comunidades de prática. Nesse movimento contínuo as crianças aprendem os “os caminhos de acesso” ao aprendizado, que não se encontra no final do caminho, mas ao longo da trajetória.

A preparação do barro é concluída quando a mistura atinge a consistência necessária para aderir bem às tramas de bambu. Essa tarefa é simultaneamente feita por várias pessoas. Enquanto algumas jogam os montantes de barro na trama, outras ficam do lado de dentro com as mãos espalmadas rente ao trançado de bambu pra evitar que o barro transpasse. Esse processo é feito por toda a extensão da parede e nos locais mais altos utilizam-se escadas como suporte.

O trabalho de construção da casa de pau-a-pique é aparentemente feito por homens. No entanto, as mulheres desempenham um papel muito importante, preparando as refeições para todas as pessoas envolvidas no trabalho. A primeira refeição é feita no

meio da manhã, com um lanche preparado não só pelas mulheres, mas também pelas meninas.

As pausas no trabalho aconteciam tacitamente escalonadas e eram regadas a cachaça e vinho. Por volta das 10 horas chegaram a futura proprietária da casa, Gwaí e Kutué (8) com sanduíches e refrigerante. O trabalho masculino era acompanhado do trabalho feminino, incumbido de preparar o lanche e o almoço das pessoas que trabalhavam.

Notas de campo, 17 de outubro de 2010.

Assim como os meninos, as meninas pataxó também demonstram envolvimento nas tarefas desempenhadas pelas as mulheres da aldeia. As meninas aprendem desde muito cedo a cozinhar. Segundo os Pataxó esse aprendizado ocorre por um processo contínuo de inserção na prática.

Por volta de meio dia estávamos em frente a uma das casas do Guarani quando Mãtxó (11) apareceu para participar da conversa. Sua mãe imediatamente advertiu:

“- Vai ver aquelas panelas lá!”

A menina respondeu, dizendo que tinha desligado o feijão e que a panela de arroz ainda tinha água. Seu irmão Puhuy (10) fez uma crítica, em tom provocativo, ao arroz que a menina costumava fazer. Sem deixar por menos a menina retrucou:

“- E você que num sabe nem torrar um arroz!”

Ajú, mãe das crianças, encerrou a discussão dizendo o seguinte:

“- Cês tão pegando o boi que eu tô colocando ocês pra aprender.”

Notas de campo, 16 de julho de 2010.

Quando a mãe afirma categoricamente que está colocando seus filhos para aprender, fica evidente uma noção de aprendizado que não está separada da prática propriamente dita. Não há outra forma de se aprender a “cozinhar” a não ser “cozinhando”. Essa premissa nos ajuda a romper com o entendimento de que aprende-se antes para fazer depois. As crianças pataxó não ganham um corpo discreto de conhecimentos abstratos sobre culinária, com o qual depois irão transportá-lo e recondiçaná-lo em contextos posteriores. Em seu lugar, adquirem a habilidade de executar pelo seu envolvimento atual no processo da prática social (LAVE e WENGER, 1991, p.14)

Além das meninas, os meninos também participam e aprendem a cozinhar, apesar de suas atribuições nessa prática serem diferentes. Na sequência do relato Ajú, afirma que ambos deveriam aprender essa prática. No entanto, ao justificar sua afirmação a mãe faz uma clara distinção dos motivos pelos quais esse aprendizado seria importante na vida da menina e também do menino.

Para a menina, Ajú disse que se ela se casar e não souber cozinhar seu marido vai “dar umas paneladas no pé da orelha dela”. Para o menino

advertiu que futuramente, quando ele for morar na cidade para estudar, terá que saber cozinhar pra não passar dificuldade.

Notas de campo, 16 de julho de 2010.

Esse relato nos ajuda clarificar melhor a idéia de que a aprendizagem não é um processo separado de outros aspectos da vida, tais como: as relações de gênero, de poder e as representações sociais de homem e mulher. Não é possível afirmar no relato acima que a mãe não deseja que a filha, assim como o filho, tenha a oportunidade de estudar futuramente na cidade, mas a mensagem subliminar expressa na afirmação que a mãe faz para a menina é que se tem alguém que tem a obrigação de saber cozinhar quando tiver a sua própria casa, essa pessoa é a mulher.

Buscar água no ribeirão para beber, é uma atividade prioritariamente desempenhada pelas crianças. Apesar de terem água encanada nas casas, os Pataxó buscam a água de beber em uma caixa d'água comunitária que fica localizada próxima à escola do Guarani. Essa coleta é feita com galões e garrafas plásticas que são geralmente transportados por carrinhos de mão. Algumas crianças aproveitam para pegar água para outras famílias e ganhar alguns trocados. Nessa tarefa chama a atenção a maneira peculiar com que os Pataxó conduzem os carrinhos de mão.

No começo da tarde encontrei com Tapitá (14) indo buscar água na caixa d'água. A exemplo dos demais da aldeia, o menino leva o carrinho de mão apoiando suas empunhaduras nos antebraços, ao invés de segurá-las com as mãos. Perguntei por que ele carregava o carrinho daquele jeito e menino respondeu:

“- Tô acostumado a carregar assim.”

Em seguida, completou:

“- Pra não bater com o fundo no chão.”

Essa habilidade de condução do carrinho de mão, assim como muitas outras, parece ser apreendida pelas crianças pataxó através de um processo de *imitação* sem que haja a necessidade de um ensinamento deliberado. Esse processo fundamenta-se no entendimento de Gatewood (1985) citado por Ingold (2010) de que:

o iniciante olha, sente e ouve os movimentos do veterano e procura, através de tentativas repetidas, igualar seus próprios movimentos corporais àqueles de sua atenção, a fim de alcançar um tipo de ajuste rítmico de percepção e ação que está na essência do desempenho fluente (INGOLD, 2010, p21).

Mais do que *técnicas corporais*³⁵ (MAUSS, 2003) as crianças pataxó aprendem *habilidades*³⁶ (INGOLD, 2010) na maneira de ser e agir em suas práticas cotidianas, na medida em que observam, imitam e reinventam aquilo que o outro faz.



FIGURA 14 – Capinando
Fonte – Registros de campo

Outra tarefa que pode render uma pequena remuneração às crianças é a capina (FIGURA 14). A limpeza do terreiro, da horta e da frente das casas é dividida entre os membros de cada família e as crianças também participam da divisão desta tarefa. É interessante notar, que o simples ato de arrancar a vegetação com uma enxada pode envolver um conjunto de procedimentos e condutas a serem desempenhadas.

Pela manhã vi Miruã (11) capinando a frente de sua casa. Pedi a Mandubí sua enxada emprestada e fui ajudar o menino. Siriã, mãe de Miruã, estava

³⁵ A noção de técnicas corporais de Marcel Mauss surge da compreensão que o corpo é o principalmente instrumento do homem e que essas técnicas são transmitidas pela oralidade (MAUSS, 2003. p407). Apesar da grandiosa contribuição de Mauss no campo da Sociologia e da Antropologia o entendimento de corpo como instrumento e aprendizagem como transmissão contradiz a abordagem ecológica aqui assumida.

³⁶ Ingold (2010) refuta a idéia de que o conhecimento é informação, e que seres humanos são mecanismos para processá-lo. Ao contrário, o autor argumenta que nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em *habilidades*, e que todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática (INGOLD, 2010. p7). Dessa forma, Ingold assume uma abordagem alternativa – mais devedora às perspectivas fenomenológicas, ecológicas e “prático-teóricas” sobre percepção e cognição do que à ciência cognitiva clássica.

por ali observando nosso trabalho com seu filho caçula no colo. Quando comecei a capinar Miruã fez o seguinte comentário:

“- Luciano começa pelo meio.”

Percebi que se tratava de uma crítica, mas continuei capinado. Logo depois, Siriã explicou que se eu começasse capinando pelo meio da grama a terra e o mato arrancados irião tampar as moitas que ainda não haviam sido capinadas. Daí a importância de se começar pelas beiradas e ir avançando mato adentro.

Notas de campo, 27 de abril de 2010

Esses conhecimentos fazem parte do aprendizado da capina e a maneira com a qual um capinador experiente executa sua tarefa pode diferir bastante da de um aprendiz. A força com que se segura a enxada, o ângulo com que se golpeia o solo e o posicionamento do corpo durante a tarefa são exemplos de ações que interferem significativamente no resultado final do trabalho e na energia dispendida por quem o executa. Ao capinar ao lado de praticantes experientes pude perceber nitidamente que o cansaço tardio desses sujeitos em relação a mim, não dizia respeito apenas a uma condição física mais bem desenvolvida, mas a *incorporação*³⁷ (INGOLD, 2000) de uma maneira mais eficiente de executar a capina. Outra tarefa importante na capina é a amolação da lâmina.

Antes de voltar a capinar Miruã (11) foi amolar novamente sua enxada. No entanto, desta vez, Miruã errou na precisão e cortou o polegar na lâmina. O menino entrou em sua casa e disse pra mãe que estava doendo e que não iria continuar capinando. [...] De tarde a capina continuou, só que desta vez, era Tapitá (14), irmão de Miruã, quem capinava. Comentei com ele sobre o acidente de seu irmão e o menino logo deu o diagnóstico do erro cometido por Miruã. Segundo ele, não se deve amolar a enxada no sentido contrário à lâmina, pois no final do movimento a mão pode esbarrar no fio da lâmina e cortar o dedo. Ele então demonstrou a maneira certa de se fazer a amolação, passando a lima no mesmo sentido da lâmina.

Notas de campo, 27 de abril de 2010

A participação das crianças nessa prática não só é bem-vinda, como também é incentivada de várias formas.

Por volta de 7:30, Txupa (14) foi me chamar para fazer a capina da cabana junto com outro grupo de adultos que se dispuseram a arrumar o local para receber os visitantes que viriam no dia seguinte. O menino aparentava estar animado para o trabalho, afinal seria mais uma oportunidade de se integrar aos adultos em suas tarefas. No começo éramos Mandubí, Txupa, Tapuritú, Akäike, Karamú, Akehe (13), Miruã (11), Itxai (7) e eu. Mais tarde chegaram Takohã, Genipektó, Kawatá (15), Hayápó e Aióã. Itxai capinava com uma enxada pequena e aparentemente mais leve, como se tivesse sido feita sob medida para ele.

Notas de campo, 28 de abril de 2010

³⁷ Termo em inglês usado por Ingold (2000, p170) é *embodiment*.

Construir enxadas com tamanhos, formatos e pesos sob medida para as crianças (FIGURA 14) é uma forma de inseri-las e legitimá-las nesta prática. Essa atitude também se repete em outros instrumentos de trabalho³⁸.

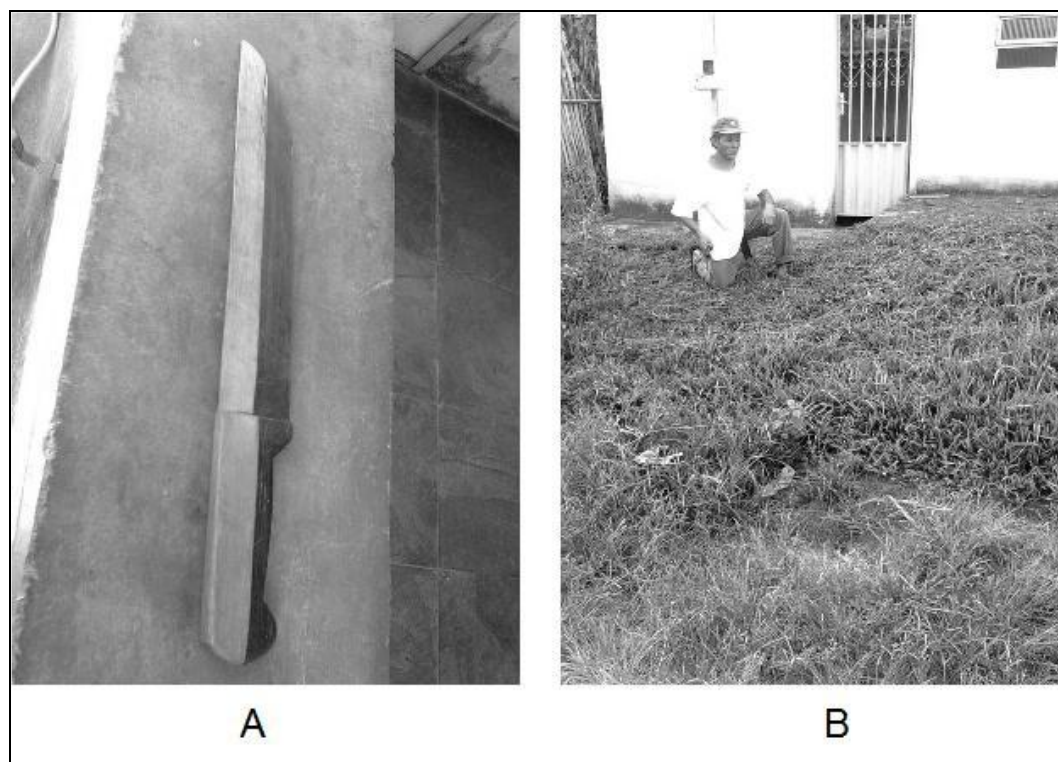


FIGURA 15 – Facão de madeira e roçando com facão
Fonte – Registros de campo

Desde pequeno os meninos pataxó brincam com facões de madeira (FIGURA 15A), em geral feito pelos próprios pais. Essas peças servem de brinquedos para as crianças e para serem vendidas como artigos de artesanato. À medida que vão crescendo e se engajando em práticas cotidianas que exijam o uso do facão, as crianças passam a utilizar o instrumento propriamente dito, com lâmina de metal, tamanho e peso apropriados. Para *roçar*³⁹ a grama de suas casas e dos quintais, os Pataxó também utilizam o facão. Essa tarefa que em outros contextos é feita com tesouras e roçadeiras, ao ser executada com facão, exige uma postura corporal bem singular (FIGURA 15B). De joelhos ou de cócoras, os Pataxó ficam suficientemente próximos ao solo para que

³⁸ Entre os Xacriabá, Silva (2011) observa que uma das primeiras e mais importantes atividades que os meninos aprendem no trabalho da roça é a de capinar. Começa-se quando um adulto, neste caso o pai ou um homem próximo aos meninos constrói uma enxada nas dimensões reduzidas e adaptadas ao tamanho das crianças. Além de acompanhar os adultos nas idas diárias à roça, as crianças iniciam por capinar e por manter o próprio terreiro ao redor da casa limpo ou mesmo preparado para o plantio (SILVA, 2011, p.157).

³⁹ Aparar

seus golpes com o facão façam cortes bem rentes à grama. Essa posição desconfortável exige sucessivas pausas para o descanso e também para amolação do instrumento. Essa tarefa geralmente é feita por adultos, mas desde cedo as crianças têm a oportunidade de observar de perto este trabalho, que muitas vezes é desempenhado pelos seus próprios pais.

Estávamos aparando a grama com o facão quando Bugáí (2) se aproximou. Akäike observou a chegada de seu filho e disse apenas:

- Chega pra lá.

O menino insistiu e continuou nos observando bem de perto. Logo em seguida, escutamos a voz de Biára perguntando pelo seu filho:

- Akäike cadê o Bugáí?

O cacique respondeu com ironia:

- Tá aqui pulando o facão enquanto a gente corta a grama.

Notas de campo, 14 de outubro de 2009.

Essa proximidade das crianças com algumas práticas desempenhadas prioritariamente pelos adultos e seu o trânsito livre pelos diversos locais da aldeia revela um interessante aspecto da educação das crianças pataxó. Cuidar das crianças pequenas não é uma tarefa que se restringe a mãe ou a uma única pessoa, e sim de toda a aldeia. Os velhos, os adultos, os jovens e as crianças maiores também contribuem nessa tarefa. Quando ainda estão no colo ou dando seus primeiros passos as crianças permanecem o tempo todo tuteladas por pessoas próximas a ela, sejam parentes ou amigos da família. A maior parte do tempo é a mãe quem fica com seus filhos(as) e até executam algumas tarefas com seus filhos no colo. Esse ato, de carregar as crianças no colo, é feito de maneira muito peculiar entre os Pataxó.

Miruã (11) estava assentado com seu irmão caçula no colo. Sua prima Txohob (11) chegou e começou a brincar com o menino. Tikã (11 meses) gargalhava como nunca e demonstrava grande afinidade com sua prima. Quando Txohob resolveu pegá-lo no colo, fez exatamente como as mulheres pataxó costumam fazer, colocou o menino de lado na cintura e inclinou seu tronco para o lado oposto à criança para se equilibrar e manter o menino no colo sem fazer muito esforço.

Notas de campo, 26 de junho de 2010

Quando necessário os filhos menores ficam sob os cuidados dos irmãos mais velhos ou do pai. A maneira com que os homens pataxó lidam com as crianças pequenas é diferente da que as mulheres costumam fazer. A constante proximidade feminina contrasta com a liberdade assistida que homens empreendem com os pequenos. Essa conduta é progressivamente assumida pelas crianças e, à medida que exploram os entornos de sua casa e da aldeia, ganham mais autonomia.

Pela manhã encontrei com o cacique e seu filho Bugaí (2). Enquanto conversávamos o menino foi caminhando cambaleante em direção à ponte de madeira que passa por cima do riacho em frente à escola. Comecei a ficar tenso e a olhar fixamente para a criança. Akäike, que estava de costas para seu filho, percebeu minha aflição e de longe chamou o menino. A criança não atendeu o chamado do pai e atravessou a ponte sozinho. Logo depois o menino retornou e se aproximou do riacho. Sabiamente Bugaí foi se inclinado até deitar de bruços próximo à margem. Akäike chamou seu filho novamente, mas desta vez foi preciso ir até lá para pegá-lo.

Notas de campo, 14 de outubro de 2009.

É interessante notar nessa passagem o comportamento da criança ao se aproximar do riacho. Apesar da pouca idade, o menino foi capaz de perceber o risco iminente que corria ao se aproximar do riacho e agiu preventivamente agachando-se até alcançar a margem.

Essa habilidade das crianças pataxó de transitar por diversos locais da aldeia reconhecendo os perigos em potenciais está intrinsecamente ligada à maneira com que os Pataxó educam e cuidam de suas crianças. Mesmo quando ainda não são capazes de andar, as crianças experimentam trajetos e conhecem os diferentes espaços da aldeia ao acompanhar no colo suas mães, pais, irmãos e parentes em suas tarefas cotidianas. Diferentemente de outros contextos, onde são inventados ambientes hermeticamente preparados para educar as crianças longe da vida mundana, entre os Pataxó, é justamente esse ambiente, que convencionalmente chamamos de cotidiano, em que suas crianças vivem e paulatinamente vão se engajando na concretude da prática social.

3.4 “Não tem uma família no Guarani que não faz seu artesanato.” A semente, o cantinho da casa e o artesão

Não é possível precisar quando os adereços e objetos utilizados no cotidiano pataxó passaram a ser vendidos e se tornaram uma fonte renda e sustento para os Pataxó. Segundo Veronez (2006), com a expansão do turismo em meados da década de 1970 as famílias pataxó da região litorânea do extremo sul da Bahia passaram a se especializar na confecção e venda de artesanato. Com a vinda de alguns grupos para Minas Gerais esta prática passou a assumir uma importante função na vida das pessoas que lá se instalaram.

-“Uns têm roça, outros mexem com peixe, abelha, mais uma coisa que todo mundo faz é artesanato. Não tem uma família no Guarani que não faz seu artesanato”. (Karamurú Pataxó)

Notas de campo, 18 de julho 2010

Essa categórica afirmação do vice-cacique do Guarani exprime o notável aspecto econômico do artesanato em sua aldeia, revelando-se como uma unanimidade nas fontes de renda das famílias que lá vivem. Quem tem a sua frente um exemplar do artesanato pataxó, nem de longe imagina a complexidade de elementos e de conhecimentos que envolvem a sua confecção. Esses conhecimentos iniciam na busca da matéria-prima e finalizam na venda do produto ao consumidor final.



FIGURA 16 – Colhendo folhas de tucum
Fonte – Registros de campo

Buscar madeira para fazer arcos e bordunas, taquara para fazer zarabatanas, folhas de tucum para extrair as linhas (FIGURA 16), sementes e frutos para fazer adereços exige um conjunto infindável de conhecimentos sobre a mata. Assim como na caça, em geral os Pataxó optam por entrar na mata em grupo para buscar esses materiais. Os mais experientes sabem onde encontrar a matéria-prima desejada e são capazes de diferenciar os tipos de árvores ou plantas que servirão para o artesanato que se pretende fazer. Além da escolha do material é preciso fazer a coleta e a preparação inicial da matéria-prima.

Pela manhã Mandubí me chamou para cortar umas toras para usar como lenha e fazer artesanato. [...] Depois de cortar três toras de jacarandá Mandubí laçou as duas menores com cipó para eu levar e a maior ficou para ele. Sugeriu levá-las nas costas, mas Mandubí disse que assim poderia me machucar. Em seguida, mostrou uma maneira de puxar as toras pelo cipó que tornaria a tarefa menos desagradável e cansativa. Essa habilidade de puxar o tronco de árvore segurando o cipó com um braço de lado e o outro passando por trás das costas revelou-se como uma eficiente maneira de puxar o peso e caminhar ao mesmo tempo.

Notas de campo, 16 de outubro de 2009.

Para colher a matéria-prima, além de saber onde encontrá-la e como prepará-la, muitas vezes é preciso saber também o momento certo de colhê-la. As linhas utilizadas na confecção de brincos, colares, xarris e demais adereços são feitas da folha de tucum. As folhas dessa espécie de palmeira são retiradas na época em que as noites estão escuras. Segundo os Pataxó, se retiradas em períodos de noites claras as linhas não serão resistentes. Antes de retirar as folhas de um galho os Pataxó pegam uma amostra, retiram suas fibras e verificam se aquela linha será suficientemente forte. Essas folhas são levadas para casa onde é feito todo o procedimento de retirada das fibras para formar os cordões dos adereços.

Pela manhã entrei na mata com Mandubí para buscar folhas de tucum. À tarde pude observar Epotôy tirando as linhas da folha dessa palmeira. O processo consiste em trincar a folha dobrando-a próximo à ponta que fica aderida ao galho e puxar sua porção distal desprendendo dela as suas fibras. Feito isso, une-se várias fibras passando-as na língua para que a saliva as adira e formem um fio mais espesso. Depois de produzidos inúmeros destes fios eles são trançados para formar os cordões utilizados no artesanato.

Notas de campo, 19 de março de 2010

Como se pode notar a feitura do artesanato nem sempre é feita pelo próprio sujeito que retirou a matéria-prima da mata. Às vezes outra pessoa da família assume essa tarefa. Por vez ocorre inclusive a venda ou a troca desse material com outras pessoas da aldeia. Geralmente algumas peças e objetos como arcos, bordunas, cachimbos, maracás e apitos são feitos pelos homens e adereços como brincos, colares, xarris e prendedores de cabelos pelas mulheres.

Os arcos e flechas são feitos em formatos menores, geralmente vendidos como brinquedo para crianças, ou em dimensões originais com uma envergadura de quase dois metros. Nesse último, o arco é feito de troncos de *folhudo*⁴⁰, que são retirados com machados e previamente preparados utilizando facões, ali mesmo na mata. Para

⁴⁰ Árvore utilizada pelos Pataxó para fazer arcos cujo nome também é conhecido como *pára-tudo*.

descascá-lo os Pataxó apoiam uma das extremidades do tronco no chão e a outra contra o próprio abdômen. Usando a lâmina do facão empunhada por ambas as mãos, uma no cabo e outra na lâmina, tira-se as lascas do tronco cortando-as rente ao seu miolo até deixá-lo totalmente descascado. Para dar forma ao arco os Pataxó demonstram uma imensa habilidade com seus instrumentos de trabalho. Com uma maneira bem particular de utilizar o facão os artesãos talham o tronco de madeira até atingir a forma característica dos arcos pataxó.

Tapuritú pegou um pedaço da tora de folhudo e começou a talhá-la. Quando prestei a atenção na maneira com que ele cortava as lascas do tronco percebi um procedimento muito interessante. Com a madeira posicionada contra o peito e apoiada no chão na posição vertical ele fazia vários picotes na madeira de baixo para cima até fazer um picote maior tirando uma lasca grande com os picotes inferiores. A impressão que se tem é que os picotes menores diminuem a rigidez das fibras e facilitam a retirada da lasca maior, amolecendo-a.

Nota de campo, 20 de março de 2010

Esse exímio manejo dos instrumentos e objetos pode ser observado também na feitura das peças de madeira. Na primeira etapa da confecção das gamelas os troncos são cortados em formatos retangulares. As cavas são previamente desenhadas na peça e em seguida, são talhadas com o *enxó*. Depois de finalizada a primeira abertura côncava, seu interior é fresnado no torno elétrico utilizando uma peça chamada *bênis* (FIGURA 17).

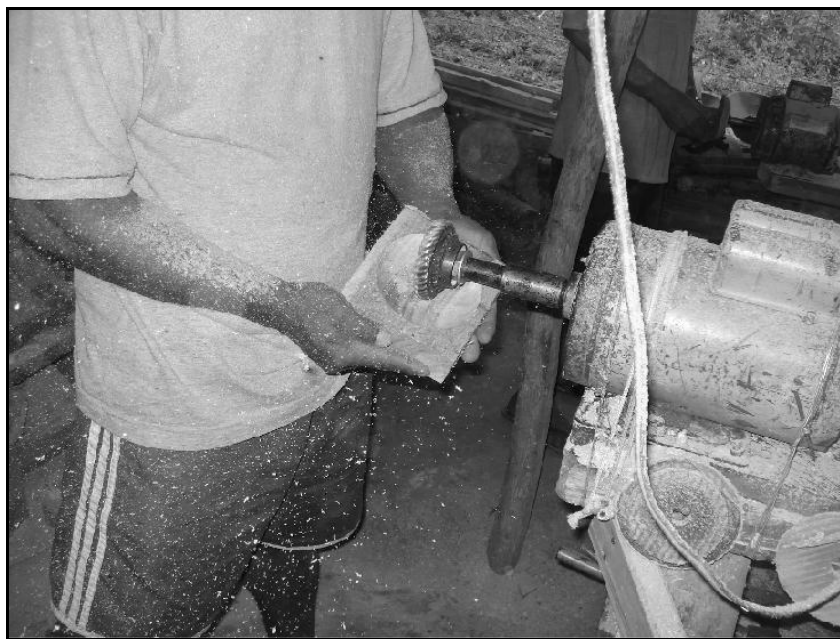


FIGURA 17 – Fresnando a gamela no torno elétrico
Fonte – Registros de campo

A parte mais impressionante da confecção da gamela é a lapidação da sua parte convexa. Com vigorosos e precisos golpes de facão os Pataxó vão delineado o formato abaulado do exterior das peças. Encerrada essa etapa a gamela está praticamente pronta, bastando apenas um lixamento final feito novamente no torno. Essa relação simbiótica entre sujeito, objetos e ambiente é o que conduz a feitura das peças de artesanato e as torna sempre únicas. Cada golpe de facão na gamela é um movimento inédito que nunca será exatamente repetido. As formas dos artefatos não são dadas de antemão, mas são geradas na/pela prática do movimento de um ou mais agentes habilidosos em um ativo engajamento sensorial com o material (INGOLD, 2000, p.345).

Os adornos como colares, xarris, brincos, pulseiras e braceletes são feitos com sementes de bananierinha, falso pau-brasil e leucenas. Com agulhas ou furadeiras elétricas as mulheres pataxó furam, uma a uma, estas pequeninas peças, que são separadas por formato e cor. As linhas utilizadas também variam e podem ser de tucum, cordões industrializados ou linhas sintéticas como as de nylon. Além das sementes, as penas de galinha também compõem os adornos, e podem ser utilizadas *in natura* ou tingidas com corantes artificiais. Apesar de não se observar adultos do sexo masculino fazendo esse tipo de artesanato, meninos e meninas participam ativamente desta prática, auxiliando suas mães e por vezes até construindo suas próprias peças.

Estávamos na varanda da casa de Mandubí conversando sobre a venda do artesanato que havia sido levado por um grupo do Guarani para Belo Horizonte em virtude das comemorações do dia 19 de abril. Kawatá (15) disse que estava com medo dos colares que ele havia enviado não tivesse boas vendas. Fiquei surpreendido por esse comentário, pois até então não havia observado o garoto fazendo artesanato.

Notas de campo, 19 de abril de 2010

Observar os Pataxó, principalmente as crianças e as mulheres, confeccionando artesanato não é tarefa fácil, pois muitas vezes isso é feito na intimidade de seus lares. No entanto, alguns relatos são bastante reveladores sobre a presença e o conhecimento das crianças e dos jovens sobre essa prática.

Estávamos Tapitá (14) e eu conversando na porta de sua casa. De repente começamos a ouvir um barulho alto que vinha lá de dentro. Perguntei ao menino se ele sabia o que era aquilo e a resposta não podia ser mais precisa.

- É minha mãe furando as sementes. Toda vez que furadeira chega no finalzinho da semente ela faz esse barulho, ó!

Notas de campo, 15 de abril de 2010

Ouvir um barulho e descrever em detalhes a ação que está sendo executada é tarefa que exige sensibilidade e conhecimento sobre a prática. Segundo Ingold (2008) as

experiências da visão e audição não são mutuamente substituíveis, pelo contrário, elas são virtualmente indistinguíveis, ou seja, visão é um tipo de audição e vice e versa. A maneira como percebemos o mundo está intimamente ligada à forma com a qual nos reconhecemos com parte integrante do mesmo. Nesse sentido, aprender a manejar os instrumentos e torna-se um artesão habilidoso entre os Pataxó é um processo que se inicia muito cedo, antes mesmo da criança construir sua primeira peça.

Hoje pela manhã, pude observar mais uma vez Tapuritú fazendo apitos na varanda de sua casa. Seus dois filhos Mukunã (5) e Kohõ (1) brincavam de caminhãozinho ao lado do pai e “carregavam as lascas de madeira” que caíam no chão. Tapuritú estava acertando o receio dos apitos de bambu com pedaços de vinhático, um tipo de madeira de lei. Mukunã mostrou para o pai um apito diferente dos outros, com dimensão superior aos demais. Tapuritú disse que aquele era para teste. Fiquei com a impressão que Tapuritú estava construindo seus apitos a partir daquele modelo.

Notas de campo, 21 de março de 2010

É interessante notar nessa passagem a proximidade das crianças com o trabalho do pai artesão. Kohõ, de apenas 1 ano, e seu irmão Mukunã (5) demonstram diferentes formas de participação na confecção dos apitos. Enquanto o pequeno observa e brinca com as lascas de madeira, o maior é capaz de fazer apontamentos e observações sobre o trabalho do pai. É muito provável que nenhum dos meninos tenha tido a oportunidade de tentar efetivamente construir seu próprio apito de bambu, mas isso não significa que o processo de aprendizagem dessa prática já não tenha sido iniciado com eles. Essa presença das crianças, muitas vezes de maneira bem periférica, na confecção dos artesanatos chama a atenção para uma peculiaridade que pode ocorrer no aprendizado desta prática.

Estava conversando com Atxohã, enquanto ele fazia seu artesanato. Tapuritú, que é um exímio artesão, chegou e caçoou dos artesanatos que Atxohã havia feito. O rapaz se justificou afirmando que era a primeira vez que ele tinha feito uma zarabatana e um arco. Esse fato me chamou a atenção por dois motivos: o primeiro é o fato de um Pataxó fazer seu primeiro artesanato com 23 anos. O segundo é que, apesar da crítica de Tapuritú, o resultado final do produto era bom.

Notas de campo, 20 de março de 2010.

O fato de um jovem fazer, aos 23 anos, seus primeiros exemplares de arco e zarabatana, não pode ser tomado como uma generalidade entre os Pataxó. Entretanto, executar tal tarefa, pela primeira vez e com um resultado suficientemente bom, a ponto do objeto ser colocado para venda, é algo que impressiona. Sempre que se fala de aprendizado de determinadas tarefas cotidianas, imaginasse que o aprendiz vai se engajando na prática

gradualmente, assim como se subisse um degrau por dia até atingir a maestria. O fato supramencionado nos revela que os percursos de um aprendizado podem ser bem diversos, e essa linearidade, supostamente imaginada por nós, é algo para ser revisto.

Nesse sentido, a noção de *participação periférica legitimada*, sustentada por Lave e Wenger (1991, p.35), pode ser bem reveladora. O conceito, cunhado como um descritor dos processos de aprendizagem ajuda a rever a idéia do protagonismo infantil nos processos de aprendizagem das crianças. Assim sendo, quando a periferia é legitimada pelos sujeitos que compõe o processo de aprendizagem de uma determinada prática, “*o brincar com as lascas de madeira enquanto o pai faz o artesanato*”, pode deixar de ser visto como uma atividade em paralelo e ser entendido como mais uma forma de participação da prática em curso.



FIGURA 18 – Vendendo artesanato no Guarani
Fonte – Registros de campo

Além dos conhecimentos relativos à feitura do artesanato, os Pataxó também demonstram grande habilidade na negociação e venda de seus produtos. O artesanato é vendido em eventos, feiras e exposições, mas também na própria aldeia quando recebem

grupos de estudantes, acadêmicos ou turistas (FIGURA 18). Nesses momentos as crianças e jovens pataxó também participam de diversas formas.

Após cinco horas de viagem, chegamos à cidade de Engenheiro Caldas em Minas Gerais, onde aconteceria um evento cultural e os Pataxó iriam apresentar sua dança e vender seus artesanatos. [...] As crianças mais velhas e os jovens participavam da montagem das bancas e da venda propriamente dita do artesanato. As crianças mais novas brincavam perto de suas mães nos arredores das barracas. Na apresentação da dança assumi a venda de uma das barracas e a tarefa de cuidar de duas crianças pataxó que não iriam se apresentar. Um menino da cidade perguntou para mim o que era colocado dentro dos “paus-de-chuva” para fazer aquele barulho. Respondi sem muita certeza:

“- Conchas.”

Paiúba, de apenas 4 anos, olhou pra mim e corrigiu minha explicação:

“- Não é concha não, é pedrinha.”

A resposta do menino fazia mais sentido, pois afinal não se tem disponível conchas em uma reserva indígena situada em Minas Gerais.

Notas de campo, 24 de abril de 2010

Conhecer bem o produto que se vende é um importante fator que contribuiu para o sucesso nas vendas. Para as crianças pataxó isso não é um problema, pois a confecção do artesanato acontece cotidianamente em seus lares, o que lhes oferece a oportunidade de participar e conhecer afundo os produtos que são vendidos. É muito comum observar nas casas pataxó lugares onde os artesãos costumam confeccionar seus produtos. Em alguns casos, esses “cantinhos” são devidamente pensados e construídos para essa finalidade.

Txupa (13) me mostrou um lugar onde ele confeccionava artesanato. O puxadinho com telhado de amianto fixado entre as árvores à uma altura inferior a minha estatura, evidenciava que havia sido feito por crianças, nesse caso, Txupa e Puhuy (9), seu irmão por parte de pai. Com uma lima elétrica o garoto lixava o côco para fazer maracá e outras peças de madeira.

Notas de campo, 26 de julho de 2009

Quando concluídos, os produtos são dispostos nas paredes das casas dos artesãos e, intencionalmente ou não, esse estoque assume também uma função decorativa. Para se conhecer os tipos de artesanatos feitos por cada família basta entrar e conhecer o interior de suas casas.⁴¹ Essa forma de exposição do artesanato eventualmente resulta também na venda do material produzido para as pessoas de fora que vêm, com certa frequência, conhecer as aldeias da reserva.

⁴¹ Esse fato já havia sido observado por Cardoso (2000) quando relatou em sua pesquisa com os pataxó desta mesma reserva que *na sala das casas há vários objetos de artesanato empilhados para venda. Nas paredes há pouquíssimos adornos, apenas colares dependurados para vender* (CARDOSO, 2000, p.60-61).

A compra e a venda do artesanato são feitas também entre os próprios pataxó. Muitos de seus parentes que vêm da Bahia trazem consigo os artesanatos feitos por eles para vender para os a Pataxó do Guarani. Essa mercadoria é comprada por um valor mais baixo e revendida aos turistas com alguma margem de lucro. Quando viajam para feiras e eventos é comum um Pataxó vender o artesanato de outra pessoa de sua aldeia que por ventura não pode viajar. Nesse caso, o valor final da venda do artesanato é repartido com a pessoa que o vendeu. Essa cooperação e ajuda mútua presente na venda e confecção do artesanato são características que se repetem em outras práticas da aldeia pataxó.

Tornar-se um artesão é um processo longo e contínuo que se confunde com a própria história de vida de um Pataxó. Os inúmeros conhecimentos sobre as plantas, os animais, a mata, os instrumentos e as maneiras de ser e agir de um artesão pataxó se constituem das mais diversas forma nos sujeitos que vivem neste ambiente compartilhado que costumeiramente chamamos de comunidade.

3.5. “*Você sabia que a bola tem vida? A vida dela é rolar.*” A bola, o campo e o futebol

O futebol é uma prática, assim como outras tantas, que não possui uma íntima relação com o passado mais remoto dos contextos indígenas, no entanto, há décadas passou a ser incorporado por várias etnias e de diversas formas (VIANNA, 2008). No contexto pataxó, o futebol merece destaque, não só pela frequência e abrangência com que é praticado, mas pela importância claramente atribuída a esta prática pelos próprios Pataxó.



FIGURA 19 – Campos de futebol
Fonte – Registros de campo

Segundo Akäike, a quadra de *futsal*⁴² (FIGURA 19A) da Terra Indígena Fazenda Guarani foi construída com recursos da Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais em parceria com a Prefeitura de Carmésia para atender as crianças da escola do Guarani. No entanto, a quadra está localizada na beira da estrada de terra que liga o Guarani e o Retirinho, a uma distância considerável da escola. O uso deste espaço é feito por todas as aldeias, incluído o Imbiruçu que está localizada a alguns quilômetros dali. O uso deste espaço ocorre de maneira tácita sem a necessidade de avisos prévios. Muitas vezes as aldeias jogam entre si e estas partidas são combinadas previamente entre os representantes de cada uma delas. Outro espaço construído para a prática do futebol são os campos gramados. Feitos com recursos próprios, ou seja, matéria-prima e mão-de-obra locais, os Pataxó possuem três campos de grama. O primeiro foi construído no Imbiruçu e o segundo, com dimensões um pouco menores foi construído no Retirinho ao lado de sua escola. O terceiro campo foi construído recentemente, mais precisamente em março de 2010, nos arredores do Guarani e é o maior de todos, com dimensões semelhantes aos dos campos de futebol profissional⁴³ (FIGURA 19B).

Para ter acesso a esses espaços as crianças pequenas do Guarani precisam da presença de algum adulto ou de irmãos, primos e parentes mais velhos para poder se deslocar até lá. Como consequência disso, os pequenos e pequenas se apropriam de diversos espaços ao longo da aldeia para jogar futebol.⁴⁴

De tarde Mibkoy (6) e Txakin (7) resolveram jogar bola no trecho de grama entre a casa de Tapuritú e Koriê. Goyá (5) e Tawá (7) se aproximaram felizes da vida para mostrar para sua mãe, o dente de Tawá que havia caído. Minutos depois as meninas começaram a jogar com Mibkoy e Txakin. O interessante é que os meninos não apresentaram nenhuma resistência sobre a participação das meninas no jogo. Mibkoy organizou a brincadeira colocando Goyá no gol do time dele e Txakin no time de Tawá, ficando ele e Tawá jogando “na linha”.

Notas de campo, 20 de abril de 2010

⁴² Futsal é um termo contemporâneo que designa à modalidade do futebol antigamente denominada de futebol de salão. A quadra onde é praticada esta modalidade esportiva é feita de cimento ou taco com dimensões aproximadas de 20 mts de largura por 40 mts de comprimento.

⁴³ O futebol é uma das práticas corporais lúdicas bastante apreciadas entre os Maxakali, sendo denominado por eles por *mot moyõn ax kãp* (futebol de campo) [...] Sua presença marcante e de considerável importância é logo percebida num pequeno passeio pelas reservas: assim como são fundamentais as construções das escolas, para o Maxakali, **é imprescindível a delimitação de um espaço denominado kãp (campo)** (ALVES, 1999, p.134, negrito meu).

⁴⁴ O improvisado de espaços para a prática do futebol também foi observado por Alves (1999) entre os Maxakali. Em um de seus relatos a autora chama a atenção para o uso das estacas da casa de religião como metas para o gol. O que surpreende Alves (1999, p. 136) nesta passagem é o uso de um lugar sagrado para outro fim.

A presença das meninas no jogo “dos meninos” não é algo raro entre os Pataxó. No entanto, essa participação conjunta de homens e mulheres acontece até a adolescência, por volta dos 15 anos. Essas partidas mistas ocorrem na escola da aldeia - nos horários dos intervalos e nas aulas de Educação Física – e também em situações informais do dia-dia onde os próprios meninos e meninas organizam seus jogos.

A tarde, fomos Pirá e eu para a quadra para assistir uma partida de futebol entre os meninos da aldeia. Chegando lá me surpreendi quando vi um time masculino jogando contra um time feminino. Imaginei então que se tratava apenas de uma “brincadeira de futebol” onde o interesse pela vitória não seria o objetivo principal. Puro engano. Apesar das inúmeras risadas as meninas jogavam de “igual para igual” com os meninos, ou melhor, jogavam com muita habilidade e efetividade. Nos aproximadamente trinta minutos em que permaneci assistindo o jogo a maioria dos gols foram delas. A média de idade na quadra era de 13 anos. Ao relatar para Pirá meu espanto em ver as meninas jogarem com tamanha desenvoltura, minha anfitriã completou:

- “Isso é porque você não viu as mais velhas”.

Notas de campo, 10 de abril de 2010

O comentário de Pirá revela que a presença do futebol na vida das mulheres não se interrompe na adolescência, mas se mantêm na vida adulta. As mulheres adultas demonstram grande habilidade nesta prática e o seu nível de organização se assemelha ao dos homens⁴⁵. Inrré, uma das moradoras do Guarani, organiza *treinos*⁴⁶ entre as mulheres da aldeia e *jogos*⁴⁷ com as mulheres das demais aldeias.

Estávamos assistindo um treino das mulheres e meninas do Guarani quando começaram a chegar várias pessoas do Retirinho. A maioria eram mulheres. Quando o treino terminou percebi que, em seguida iria acontecer um treino daquelas mulheres do Retirinho. Inrré conversou com uma delas e tive a impressão que estavam marcando um jogo entre as aldeias. Assim como os homens, as mulheres possuem uma figura que organiza seus treinos e jogos.

Notas de campo, 20 de março de 2010

Entre os homens é Mikay quem exerce esse papel de organizador. Ele foi um dos responsáveis pela construção do campo gramado do Guarani, e afirma que este possui as mesmas dimensões do campo de São Januário, estádio do Clube de Regatas Vasco da

⁴⁵ Alves (1999) em sua pesquisa realizada sobre a ludicidade entre os Maxakali relata também que teve a oportunidade de conhecer a reserva pataxó Fazenda Guarani, durante um período de festividades, e pode presenciar duas partidas de futebol. A primeira realizada na própria aldeia onde um time de mulheres krenak jogou contra as mulheres pataxó e o segundo, realizado no campo oficial da cidade de Carmésia, onde os homens pataxó jogaram com um time dos Tupiniquim do Espírito Santo (ALVES, 1999, p. 131-132).

⁴⁶ Os treinos são partidas realizadas entre as pessoas da mesma aldeia.

⁴⁷ Os jogos são as partidas realizadas com pessoas das outras aldeias ou equipes de fora da reserva.

Gama, seu time de coração. Além de jogar e organizar jogos com outras equipes, Mikay atua também como técnico da equipe masculina de futebol da aldeia. Quando vão jogar fora ou recebem equipes de outras localidades em seu campo, Mikay escala os jogadores, faz substituições e dá inúmeras orientações à sua equipe. Seu filho Kawatá de 15 anos, apesar de não ser considerado um bom jogador pelos demais meninos da aldeia, também exerce uma função semelhante entre os mais jovens. Frequentemente é Kawatá quem passa pelas casas chamando os meninos para realizar alguns treinos na quadra.

A inserção dos meninos nas partidas e treinos dos adultos é um processo que se dá de maneira paulatina e depende de inúmeros fatores. Quando possuíam apenas a quadra de futsal, os pataxó do Guarani precisavam de apenas 10 pessoas para realizar um treino. Isso dificultava bastante a participação efetiva dos garotos na prática dos adultos. Com a construção do campo de futebol gramado do Guarani seus intergrantes passaram a deixar a quadra um pouco de lado e o número de jogadores necessários para realizar um treino no campo subiu para 22. Esse fato, associado à reconhecida habilidade de alguns garotos facilitou o acesso dos meninos ao time dos adultos.

Fizemos um treino no campo gramado da aldeia. Meu time perdeu de 8 a 1 e Txupa (14), que era do time adversário, jogou muito bem. Ao que parece o garoto está conseguindo conquistar seu lugar no time de futebol dos adultos. A cada lance bom dele alguém fazia um elogio. Mikay chegou até a comentar:

“-Txupa é do nosso time titular já.”

Notas de campo, 21 de março de 2010

Essa busca pelo reconhecimento dos adultos é notável entre os meninos. Muitas vezes, eles acompanham o time nos jogos fora da aldeia, assistem atentos às partidas, sentam no banco de reservas do time e aproveitam os momentos que precedem as partidas e seus intervalos para realizar cruzamentos e chutes ao gol.⁴⁸ Quando entram efetivamente para jogar os treinos, as relações hierárquicas que estruturam o universo mais amplo da aldeia, não “saem de campo”. Na divisão das posições dos jogadores os meninos demonstram grande interesse em jogar no ataque, ou seja, próximo ao gol adversário. No entanto, essas posições são reservas aos adultos e os meninos acabam

⁴⁸ Ao descrever o envolvimento dos meninos maxakali no jogo de futebol dos adultos, Alves (1999) relata que: “Os meninos permaneciam na *de fora*, assentados na beira de campo. Observavam atentamente as jogadas, em silêncio, demonstrando interesse em buscar a bola quando esta era arremessada para fora de campo. Certamente, ao observar o jogo dos mais velhos, estavam aprendendo a jogá-lo” (ALVES, 1999, 135-136).

por ocupar funções mais relativas à defesa. Se por ventura esse papéis se invertem os meninos vibram de alegria, como se tivessem sido promovidos a uma função mais importante no campo.

Estávamos realizando um treino no campo e Txupa (14) observava a partida do banco de reservas. Passado algum tempo, Mikay chamou o menino e pediu para que ele entrasse e jogasse na defesa. Após alguns minutos, Mikay reviu sua instrução e pediu para Txupa sair da posição de zagueiro e assumir a função de atacante. O menino vibrou de alegria com a mudança.

Notas de campo, 14 de junho de 2010

Fatos semelhantes a esse também ocorrem com as meninas no futebol das mulheres. Txohob, uma menina de 11 anos, tem conseguido aos poucos seu espaço nos treinos das mulheres.

Estavam jogando na quadra as mulheres mais velhas contra as adolescentes. Txohob (11) filha mais velha de Gwaí estava sentada do lado de fora esperando a muito tempo sua chance de entrar na partida. Não havia uma organização de tempo ou número de gols para fazer um rodízio entre as jogadoras e só depois que uma integrante do time das adolescentes pediu pra sair que Txohob finalmente pode entrar. A menina jogou alguns minutos, parecia meio perdida em quadra, mas demonstrava habilidade com a bola. Depois que a menina conseguiu realizar um bom lance sua mãe comentou:

“- Toma cuidado com ela, porque essa danada chuta mesmo!”

Após alguns minutos Txohob saiu novamente para a Mãtxó (11) voltar à quadra. Txohob era a jogadora reserva do time das mais novas e sua entrada dependia do cansaço de alguma jogadora titular.

Notas de campo, 20 de março de 2010

Esse processo de inserção dos aprendizes na prática passa pelo reconhecimento por parte dos mais experientes. Essas questões sobre o engajamento dos participantes nas práticas comunitárias e a forma com que conhecimento adquire valor para estes aprendizes estão intimamente ligadas ao processo de constituição de suas identidades como participantes plenos (LAVE, 1992).



FIGURA 20 – Futebol feminino

Fonte – Registros de campo

Nas partidas de futebol feminino é frequente a presença de crianças e bebês na beirada do campo. As mulheres que têm crianças de colo deixam seus filhos sob o cuidado de crianças mais velhas (FIGURA 20). Esse fato reitera não só a presença marcante da mãe nos primeiros anos de vida dos recém-nascidos, mas também o cuidado compartilhado com que as famílias pataxó demonstram com suas crianças. Apesar da inserção do futebol entre as mulheres pataxó e as semelhanças existentes entre a maneira de inserção dos aprendizes nos universos masculino e feminino do futebol, as relações de gênero e as representações sociais do contexto pataxó, de uma maneira mais ampla, não se dissociam desta prática.

Enquanto o treino das mulheres acontecia os meninos permaneciam ao redor da quadra assistindo à partida e esperando o momento de seu término para que eles pudessem jogar. Txupa (14) quis montar um time para ficar na de fora, mas Inrré não permitiu e disse que elas estavam treinando. Com o passar do tempo a paciência dos meninos foi se esgotando e começaram a pedir o final da partida. As mulheres recusavam-se a parar e Gwaí fez um comentário parecido com os que Mikay tem costume de fazer:

- O jogo tá bom, o jogo tá bom!

Miruã (11) desejando que o jogo acabasse retrucou:

- O jogo acabou! Vocês têm que fazer comida pra nós!

Notas de campo, 27 de julho 2010

A presença de mulheres nos treinos e jogos dos homens é algo praticamente impensável. Entretanto, a presença dos meninos nos jogos femininos muitas vezes é permitida, mas com restrições. A única função que é permitida a eles é a de goleiro. Apesar desta função ser menosprezada por muitos meninos em seus jogos e treinos, quando se trata de completar os times femininos muitas vezes eles disputam essa posição. Esse ímpeto por participar de diversas formas e em diversos contextos onde o futebol acontece revela uma verdadeira obsessão das crianças por essa prática.

Durante o jogo entre o time de Carmésia e o time do Guarani, Mibkoy (6) e Txakin (7) brincavam com a bola reserva do lado de fora do campo. Em um dos cantos do campo outro grupo de meninos da aldeia brincava de bola. Quando o jogo se deslocava para o lado do campo onde eles se encontravam corriam pra fora e esperava o jogo retornar para o lado oposto pra recomeçar seu joguinho paralelo.

Notas de campo, 13 de junho de 2010

Uma bola furada e alguns metros quadrados são suficientes para que as crianças pataxó criem e reinventem o futebol. Chutes a gol, cruzamentos, peruzinho, jogos de duplas, partidas sem goleiro e diversas outras formas de *ensaios*⁴⁹ do futebol compõem todo o aprendizado desta prática. Esse complexo processo de tornar-se um jogador está visceralmente encarnado na relação entre sujeito(s), objeto(s) e ambiente. Nesta tríade, por sua vez, é apenas considerada a capacidade agir dos sujeitos humanos sobre seu entorno. As agências dos objetos e do ambiente de maneira mais ampla devem ser vistas, não como interferências ou perturbações nas práticas em curso, mas como constituintes das mesmas (Latour, 2005, p.45).

Durante o jogo das mulheres percebi que, mesmo correndo o risco de levar um pisão, Sirnã (15) jogava com os pés descalços. Apesar disso, a menina era o destaque da partida e recebeu vários elogios das pessoas que assistiam à partida. Ao comentar esse fato com Takohã, o rapaz me confidenciou que Sirnã não joga muito bem quando está com os pés calçados. Em seguida, reiterou:

- Todas as vezes que ela tem que jogar calçada fica querendo tirar a chuteira.

Notas de campo, 26 de julho de 2010

Quando a menina joga calçada, o objeto chuteira age juntamente com o sujeito humano e o ambiente desempenhando uma performance diferente da que é recorrente.

⁴⁹ O termo ensaio, aqui empregado, está fundamentado em Ingold (2000, p.418) que o concebe como um processo de repetição constante de um mesmo movimento como uma forma preparação da/na prática. Na conceituação do autor, o ensaio é tratado como forma fundamental de aprendizagem, ou seja, como um processo de incorporação a partir do exercício de mergulho no que se está aprendendo. Trabalhando com este conceito Faria (2008, p.109) afirma que o ensaio é uma forma de entendimento na prática, algo imbricado em um contexto e que nos permite entender a aprendizagem como algo inseparável do *fazer*.

Isso acontece porque estando frequentemente descalça a menina passa a aprender a jogar sem a presença de tal elemento. Com a introdução do calçado, Sirnã (15) tem que reestruturar sua prática e agir de uma maneira diferente do habitual enquanto joga. Não se trata de interferência ou perturbação, mas de uma nova forma de se jogar. Essa maneira de conceber a capacidade de agência de nós seres humanos em consonância com os agentes não humanos está implícita na celebre frase de um menino pataxó:

No caminho da quadra Miruã (11) comentou sobre o momento em que Txupa (14) havia se machucado pela manhã e insistiu em dizer que a culpa tinha sido minha. Txupa entrevistou e disse que eu não tinha tido culpa, pois ele havia se machucado porque pisou na bola. Subitamente Miruã olhou pra mim disse:

- “ Sabia que a bola tem vida? A vida dela é rolar”.

Notas de campo, 17 de abril de 2010

Apesar do tom irônico da frase, Miruã nos ajuda a atentar para outros elementos que compõe o aprendizado de “ser jogador” considerando um elemento fundamental nesse processo; a bola. Nova, velha, cheia, furada, esférica ou com outros formatos e tipos, a bola pode ser qualquer coisa que possa ser chutada pelos meninos e meninas pataxó.

Paiúba (4) e Atxekô (10) estavam brincando de disputa de pênaltis em frente à casa de Capirã. Os meninos usam uma bola de vôlei muito murcha, o que diminuía a velocidade do chute e conseqüentemente a probabilidade de se fazer gol. Txakin (7) chegou e a disputa de pênaltis virou uma partida de 2 contra 2, pois acabei me integrando ao jogo dos meninos. Passado algum tempo Atxekô e Txakin propuseram que fossemos para o campinho em frente ao antigo sobrado. Chegamos lá e mantivemos os mesmos times, porém desta vez Atxekô e eu nos tornamos os jogadores de linha. Rapidamente percebemos que a bola murcha não era a mais adequada para jogar naquele campo com dimensões maiores. Atxekô olhou no buraco ao lado e tinha aproximadamente cinco bolas disponíveis. Algumas daquelas bolas eram utilizadas pelas professoras da escola. Apesar de o local estar acessível a todos a qualquer hora, era ali que as bolas da escola ficavam guardadas. Obviamente a bola “da escola” tornava-se também a bola dos jogos de outros momentos.

Notas de campo, 13 de julho 2010.

Na escola o futebol também é predominante. Nos recreios e nas aulas de Educação Física dificilmente outra prática toma o lugar do futebol. Sem um campo apropriado próximo à escola as crianças jogavam em um pequeno trecho de grama da escola que faz divisa com os tanques de peixes.

Hayápó me chamou para ajudá-lo a arrumar um fio que leva energia para a escola. Esse convite foi providencial, pois do tanque de peixe onde estávamos eu tinha uma visão privilegiada do “recreio” da escola. Meninos e meninas jogavam futebol em um pequeno trecho de grama que existe entre as salas de aulas e o arame que separa a escola dos tanques de peixe. Num determinado momento a bola caiu no tanque de peixes e pela proximidade

com o local esse fato deveria ser recorrente. Paxaká (14) passou pelo arame da divisa e pegou um galho e conduziu a bola até a margem do tanque onde Puhuy (10) pode entrar com segurança para pegá-la. Depois de recuperar a bola o futebol permaneceu por mais um bom tempo.

Notas de campo, 26 de abril de 2010



FIGURA 21 – Campinho de futebol improvisado

Fonte – Registros de campo

No mês seguinte a esse registro foi construído para as crianças da escola um pequeno campinho (FIGURA 21) com traves de bambu em frente ao antigo sobrado do Guarani. Curiosamente o monumento de concreto que foi construído a vários anos tornou-se um elemento a parte no futebol das crianças, pois este está posicionado bem no centro do campo. A participação dos adultos na construção destes espaços e nas práticas propriamente ditas demonstra a disposição e interesse de legitimar o futebol dos pequenos.

No final da tarde resolvi checar o barulho de bola que vinha do campinho que havia sido construído recentemente em frente ao sobrado. Ao chegar lá percebi que Areneá (12), Aió (15), Txury (13), Aióira (12), Kukoín (11) e o cacique Akäike jogavam bola. Aióira, Areneá e Akäike jogavam contra, Aió, Txury e Kukoín que aparentemente ganhavam do time do cacique. O sol estava indo embora e o frio começava a apertar, mas isso não desanimou nem as crianças e nem o cacique, que demonstrava grande disposição para o jogo. Passado vários gols Akäike saiu e cedeu seu lugar para mim no time dos menores. Entrei e aproveitei para esquentar o corpo.

Notas de campo, 11 de junho de 2010

A capacidade de improvisação das crianças pataxó associada ao incentivo e a legitimação da prática por parte dos adultos compõe um ambiente propício para o aprendizado do futebol. Tornar-se um(a) jogador(a) é um processo que não se pode precisar quando começa e nem quando termina, se é que termina. Entretanto, é possível afirmar que o futebol é uma prática de grande importância naquele contexto. A dimensão disto está revelada na disposição das pessoas, na organização do tempo, na construção dos espaços, na improvisação dos objetos e na constante reestruturação desta prática, mantendo-a presente e viva no cotidiano pataxó.

3.6 “Deixa ela bater!” O brinquedo, a aldeia e as brincadeiras

A infância no Guarani é marcada por uma riqueza lúdica incalculável e muitas das brincadeiras que se pode observar entre as crianças pataxó estão diretamente ligadas às demais práticas presentes na aldeia, tais como: o artesanato, o trabalho agrícola e as atividades domésticas. Brincando as crianças reiventam e se apropriam dessa complexa trama de atividades que compõe a rotina da aldeia⁵⁰.

Estava passando pela casa de Tapuritú quando escutei um barulho e resolvi olhar pelo buraco do muro de bambu. Mukunã (5) e Mibkoy (6) brincavam de cavalo de pau. Ao perceber que eu estava olhando Mibkoy fez questão de mostrar a bolsa que ele carregava e disse:

- Olha o artesanato.

Olhei dentro da bolsa e vi muitas miçangas, sementes e pedras. Mukunã também tinha sua bolsa com “artesanato”. Já havia visto os meninos andando com os cavalos-de-pau carregando suas bolsas, mas não sabia do que se tratava. Mibkoy me explicou ainda que o quintal todo era a fazenda deles. Mostrou-me seu cavalo de bambu e perguntou:

- Você tem cavalo?

Respondi que não.

- Eu tenho; de verdade. Ele fica na piscina⁵¹.

Notas de campo, 18 de abril de 2010

⁵⁰ Segundo Alves (1999), entre os Maxakali, as brincadeiras de “casinha” propiciam uma imitação da vida social e reproduz, principalmente o cotidiano no espaço doméstico. A autora acrescenta ainda que nestas oportunidades pode-se observar também a reprodução de papéis sociais: “as meninas se encarregam das tarefas domésticas como cuidar dos bonecos, arrumar a casa, fazer a comidinha, pescar; por sua vez, os meninos saem para caçar e cuidar da roça” (ALVES, 1999, 121).

⁵¹ Os Pataxó chamam de piscina uma pequena represa feita em um dos riachos que corta o Guarani.



FIGURA 22 – Andando de cavalo com o irmão caçula
Fonte – Registros de campo

As crianças pataxó são fascinadas por cavalos e sempre é possível observar algumas delas brincando de cavalinhos feitos de bambu pela aldeia. Desde pequenos os Pataxó demonstram imensa afinidade com estes animais.

Fui levar Bugáí (2) ao encontro de sua mãe na casa de Vó Dawê. No meio do caminho o menino me pediu para levá-lo no colo. Durante acaminhada Bugáí apontou para o cavalo de Kutxiã e fez um barulho com a boca igual ao relincho do animal. Fiquei surpreso e pedi para que ele repetisse o barulho que o cavalo faz. O menino repetiu exatamente como havia feito. Achei fantástico uma criança de 2 anos que fala pouquíssimas palavras conseguir imitar tão bem o relincho do cavalo.

Notas de campo, 13 de julho de 2010

Tikã, filho de Kutxiã, tem apenas 11 meses e também adora cavalos. Apesar da pouca idade o menino não pode ver seus irmãos mais velhos andando de cavalo que começa a apontar para o animal, pedindo para que alguém o leve para dar uma voltinha (FIGURA 22). Andar de cavalo pela aldeia sem um destino certo, pelo simples prazer de aventurar-se sobre o animal é uma prática muito desejada pelas crianças pataxó.



FIGURA 23 – Andando de bicicleta
Fonte – Registros de campo

Assim como os cavalos as bicicletas também despertam grande interesse dos Pataxó (FIGURA 23), mas não somente das crianças. Além de ser objeto de brincadeiras a bicicleta é também um meio de transporte bastante funcional. Como os Pataxó precisam frequentemente se deslocar entre as aldeias e também para a cidade de Carmésia, as bicicletas são frequentemente utilizadas nesses deslocamentos. Levar recados e buscar encomendas são excelentes pretextos para as crianças darem algumas voltinhas em suas bicicletas, que muitas vezes são herdadas de irmãos e parentes mais velhos.

Estávamos conversando Akäike, Hamätén e eu, quando Kawatá (15) chegou pedalando uma bicicleta bem velha. Akäike se lembrou de quando utilizava esta mesma bicicleta quando era criança:

- “Essa bicicletinha já agüentou muito. Você se lembra Hamätén quando a gente ia jogar bola em Carmésia de bicicleta?”

Notas de campo, 21 de julho de 2010

Como é utilizada tanto por adultos quanto por crianças muitas vezes os pais compram bicicletas grandes, com rodas aros 18 ou 20. Isso a priori poderia ser um empecilho ao aprendizado das crianças pequenas, mas o que se pode observar é que o empecilho se transforma em mero dificultador. Mesmo sem possuir membros inferiores

suficientemente longos para andar nas bicicletas na posição convencional, ou seja, assentadas no selim, as crianças reinventam a maneira de andar de bicicleta e aprendem a andar de outras formas.

Observando Itxai (7) andando na bicicleta de sua família pude perceber que o menino consegue habilmente pedalar a bicicleta sem precisar assentar-se no selim. Para isso o menino empreende um movimento de deambulação sobre o quadro da bicicleta para que seus pés consigam acompanhar toda a extensão do movimento circular do pedal. Goyá (5) e Tawá (7) também executam movimentos parecidos, porém sem apoiar no quadro de suas bicicletas, que possuem um formato diferenciado. As meninas pedalam com se estivessem flutuando apoiadas apenas pelos pés nos pedais.

Notas de campo, 29 de junho de 2010

O aprendizado desta tarefa inicia-se bem cedo entre os Pataxó. Andando de carona com seus pais ou equilibradas no selim com o auxílio dos irmãos mais velhos, as crianças pataxó experimentam a sensação de se deslocar equilibrando-se sobre duas rodas.

Pela manhã pude presenciar mais uma vez uma cena que se repete com frequência, crianças de várias idades andando de bicicleta sem um destino certo a chegar. Ao que parece esse desejo de andar de bicicleta é algo que vem se constituindo desde a mais terna infância. Depois de dar algumas voltas Miruã (11) colocou seu irmão Tikã (11 meses) assentado no selim da bicicleta e empurrou-o devagarzinho como se desejasse que o irmão, que ainda não caminha, experimentasse a sensação de andar de bicicleta. Entrecruzando esta cena Biára passou pedalandando sua bicicleta, recém comprada de Mägute, com seu filho Bugai (2) em pé no quadro com as mãos apoiadas no guidom.

Nota de campo, 29 de junho de 2010.

Comparando os processos de aprendizagem do caminhar e do andar de bicicleta, Ingold (2000) chama a atenção para a importância da participação dos adultos, ou sujeitos mais experientes, em ambas as tarefas. Apesar de reconhecer a particularidade do aprendizado de cada uma destas tarefas, o autor acrescenta que se a aprendizagem do ciclismo depende de um processo intimamente ligado ao contexto de interação social, ou seja, só se aprende a andar de bicicleta se existir alguma para andar, então o mesmo aplica-se ao andar. Em outras palavras, é tão errado supor que o ciclismo é "dado" exogenamente (independente do organismo humano), como é supor que a caminhada é "dada" endogenamente (independentemente do ambiente). Ambas, caminhada e ciclismo, são habilidades que emergem do contexto relacional, do envolvimento da criança no seu entorno e, portanto, são propriedades de um sistema de desenvolvimento constituído por estas relações (Ingold, 2000, p 375).

Assim como em outros contextos, brincar de carrinho é uma prática feita frequentemente pelas crianças pataxó. Realizada geralmente por meninos, essa

brincadeira ganha requintes e sofisticação na construção de seu espaço. Pistas, trajetos e garagens são construídos com materiais simples que se tem à mão e o resultado final é um grande cenário lúdico (FIGURA 24 A e B).



FIGURA 24 – Brincando de carrinho
Fonte – Registros de campo

O que mais chama atenção na brincadeira de carrinho é a frequência e a repetição dessa tarefa. A impressão que se tem é que as crianças estão o tempo todo repetindo sistematicamente a mesma atividade. A repetição muitas vezes é vista como algo antagônico à criação. Nesse sentido, Hallam e Ingold (2007, p.10) afirmam que nada que as pessoas fazem, ou qualquer outro organismo, é repetido de maneira exata. Nenhum sistema de repetição pode ser perfeito, e é precisamente porque as imperfeições do sistema acontecem que as correções contínuas são feitas e toda repetição envolve improvisação (HALLAM e INGOLD, 2007). Brincando repetidas vezes de carrinho as crianças improvisam e criam novas formas de agir com seus brinquedos e o cenário onde a brincadeira acontece. Apronfundando esse argumento o autor chama a atenção para as repetições e conseqüentemente as transformações que ocorrem ao longo das gerações. Nesse sentido, a história é configurada como uma seqüência de inovações criativas fundamentada na repetição de seus antecedentes (HALLAM e INGOLD, 2007, p10). Objetos tradicionais são aprendidos pelas novas gerações que os replicam e conseqüentemente os transformam. Um exemplo típico disso entre os Pataxó é um brinquedo chamado de *stop*.



FIGURA 25 – Arminha de stop
Fonte – Registros de campo

Esse brinquedo é na verdade uma arminha feita de bambu que utiliza como munição pedaços de papel. Esta arminha é constituída por um bambu de calibre médio e outro mais fino que entra por dentro do primeiro (FIGURA 25). Para preparar o tiro é necessário colocar um bolinho de papel mastigado em cada extremidade do bambu de calibre médio e empurrar um dos bolinhos das extremidades até a metade do bambu mais grosso utilizando o bambu mais fino. Para atirar, basta socar com força o bambu mais fino e o ar comprimido entre bolinhas de papel expulsará uma delas pela extremidade do bambu mais grosso. O tiro promove um grande estampido que lembra o barulho de um saco plástico quando estoura. A construção dessa arminha é feita pelos próprios meninos pataxó, mas é interessante notar a participação dos adultos nesse processo.

Estávamos construindo uma arminha de stop próximo a um bambuzal onde podiam ser encontrados bambus finos o suficiente para fazer o brinquedo. Enquanto Txupa (14) media e cortava os pedaços de bambu seu tio paterno passou e observou por alguns segundos o que o garoto fazia. Subitamente o adulto fez o seguinte comentário:

*- Se o bambu de dentro ficar muito apertado, racha o de fora.
Em seguida, saiu e seguiu seu caminho.*

Notas de campo, 23 de junho de 2010

A confecção do brinquedo, os locais onde podem ser encontrados os bambus apropriados, bem como as maneiras de diagnosticar possíveis problemas no funcionamento da arminha são aprendidos em situações corriqueiras. Na situação descrita percebe-se que não há um ensino deliberado, mas situações cotidianas que envolvem relações onde a aprendizagem é intrínseca⁵².



FIGURA 26 – Brincando de gudinha
Fonte – Registro de campo

Assim como o stop a brincadeira de bolinha de gude parece atravessar as gerações entre os Pataxó. Sempre que vêem as crianças brincando nos trechos de terra batida da aldeia os adultos lembram-se de suas infâncias e vangloriam-se das diversas bolinhas que conquistavam de seus adversários nesta brincadeira. Mais conhecida pelas crianças pataxó como *gudinha*, essa tradicional brincadeira possui inúmeras regras e uma gama complexa de estratégias e formas de jogar. Realizado em locais de terra batida o objetivo principal do jogo é acertar a bolinha dentro de um buraco e em seguida acertar as bolinhas dos adversários para que se possa conquistá-las.

Para iniciar a partida os jogadores têm que *nascer*, colocando suas bolinhas em qualquer lugar ou distância do buraco que é chamado de *papão*. Em seguida, o primeiro jogador tenta acertar sua bolinha dentro do papão do lugar de onde ele havia nascido

⁵² Esse tipo de situação é observado também por Codonho (2009), ao relatar o aprendizado de cantigas fúnebres entre as crianças Galibi-Marworno no Amapá. Pelo fato de ninguém cantar tais cantigas de roda a não ser durante tais ocasiões fúnebres, estas não são em nenhum momento ensinadas sistematicamente (justamente pelo perigo de atrair a morte), o que pressupõe uma exímia capacidade infantil em aprender coisas que não são ensinadas, mas mesmo assim aprendidas através do contato com outras crianças que já as conhecem, que por sua vez, aprenderam com outras crianças (CODONHO, 2009, p. 17).

(FIGURA 26 A). Em caso acerto, o jogador tem a chance de atingir a gudinha dos adversários arremessando-as do papão (FIGURA 26 B). Em caso de erro, a gudinha deve ser deixada no local onde parou após o arremesso. Quando um jogador acerta a gudinha do adversário depois de jogar no papão ele ganha esta gudinha. As crianças pataxó costumam iniciar o jogo com várias gudinhas. No entanto, utilizam apenas duas para jogar, uma gudinha maior e mais pesada para arremessar e outra menor e mais leve para deixar no chão quando os adversários tentam acertá-la.

As crianças utilizam algumas expressões para designar atitudes e estratégias no jogo. Quando um jogador fala para o outro a expressão *“limpes”*, significa que o adversário terá que limpar o terreno ao redor de sua gudinha. Se o outro disser primeiro *“nodolimpes”* significa que o mesmo se resguarda no direito de deixar o terreno ao redor da gudinha do jeito que estava. Quando um jogador tenta acertar a gudinha do adversário durante o arremesso do papão um deles pode pedir o *“coves”*. Isso significa que o jogador cuja gudinha será mirada pelo adversário irá posicionar seu pé atrás da gudinha servindo de barreira. Se a gudinha acertar no pé, voltar e acertar a mesma, o arremessador ganha a gudinha atingida. Se a gudinha bater e parar na frente da outra o jogador seguinte poderá dar um *“leves”* ou *“coques”*. Isto acontece quando o jogador tem sua gudinha posicionada atrás da gudinha de seu adversário e na direção do papão no momento de seu arremesso. O coques é apenas um toque que o jogador dá com sua gudinha na gudinha de seu adversário, eliminando a necessidade de arremessá-la no papão. Dessa forma ele pode ir direto até o papão e tentar acertar as gudinhas de seu adversário. No leves o jogador arremessa sua gudinha contra a gudinha do adversário para tentar aproximá-la do papão. Se por ventura a bolinha do adversário cair dentro do papão nesse momento este terá que dar duas gudinhas ao jogador que a arremessou lá dentro. Antes de dar o leves os jogadores podem dizer *“quero mil”* ou *“só do um”*. Quando um jogador diz: quero mil, significa que ele está garantindo o direito de dar até mil leves na gudinha de seu adversário até decidir arremessar no papão. No entanto, o outro jogador pode se adiantar e dizer antes: só do um, e garantir o direito de fornecer apenas uma chance de leves ao seu adversário. Essas expressões e possibilidades táticas criam um diálogo astuto de vocabulário próprio durante o jogo. Acertar uma pequena bolinha de vidro a alguns metros de distância é apenas uma das várias habilidades que um jogador de gudinha precisa desenvolver. Tomar decisões rápidas, pensar

estrategicamente e tirar proveito das possibilidades que o espaço oferece são algumas das qualidades que compõe um bom jogador de gudinha.⁵³



FIGURA 27 – Jogando taco
Fonte – Registros de campo

O jogo de taco, também conhecido em outros contextos como bets ou bente-altas é muito praticado pelas crianças pataxó (FIGURA 27). Jogado em duplas a brincadeira se desenrola com duas estratégias diferentes. Uma dupla tenta arremessar uma bolinha com o objetivo de acertar as garrafas que ficam aproximadamente a 10 metros de distância dos arremessadores. A outra dupla fica próxima das garrafas com um taco de bambu em punho para acertar a bolinha arremessada pelos adversários e evitar que as garrafas sejam derrubadas. Todas as vezes que a bolinha é isolada pelos jogadores que estão com os tacos, estes tentam trocar de lugar dez vezes. Se conseguirem realizar estas trocas vencem o jogo, mas se a dupla de arremessadores conseguir acertar a garrafa com a bolinha estes é que serão os vencedores.

⁵³ Ao observar o jogo de bolinha de gude entre as crianças do bairro Taquaril, em Belo Horizonte, e das crianças pataxó do Imbiruçu, Carvalho (2007) chama a atenção para a complexidade e dinamicidade das regras deste jogo. O autor acrescenta ainda que o brincar pressupõe aprendizagens sociais, ou seja, conhecimentos sobre suas formas, vocabulário típico, tipos de interações condizentes, as regras de sua construção e transgressão (CARVALHO, 2007, p126).

Assim como nas outras brincadeiras existem aqueles que são considerados bons jogadores. O interessante é que nem sempre um bom jogador de taco também é um bom jogador de gudinha, ou um bom jogador de futebol é um bom jogador de taco. Kawatá (15) é um bom exemplo disso. O menino não é considerado um bom jogador de futebol, mas no jogo de taco é um dos melhores. Essa disparidade de status faz com que haja uma constante transição de papéis nas práticas de seu dia-a-dia. As *comunidades de práticas* as quais Lave e Wenger (1991) se referem na teoria da Aprendizagem Situada não estabelece limites étnicos, etários ou de gênero que as determine. Ainda que estes fatores possam influenciar as relações entre as pessoas, o que caracteriza fundamentalmente uma comunidade de prática é o envolvimento compartilhado de um grupo de sujeitos em uma determinada prática (Lave e Wenger, 1991; p. 98). Dessa forma, as crianças pataxó transitam por diversas comunidades de prática com diferentes níveis de acesso e estabelecendo diferentes papéis em seu cotidiano.

A figura do veterano e do aprendiz não se estabelece pela lógica onde, um ensina e o outro aprende, e suas atribuições se estabelecem pela história, o envolvimento, a habilidade e a experiência de cada sujeito em uma determinada prática. O veterano não necessariamente ensina algo ao aprendiz, mas muitas vezes estabelece com o mesmo um papel de mediador ao acesso.

De tarde os meninos me chamaram pra jogar taco. Começamos Akehe (13) e eu, contra Miruã (11) e Txupa (14). Logo Aióira (12) chegou e fez a primeira de fora. Em seguida, Sirnã (15), também entrou no rodízio da de fora. Achei interessante a menina jogar e ser aceita, pois até então só havia visto meninos jogando. Pela habilidade e o conhecimento das regras a menina demonstrava já ter participado dessa prática outras vezes. Itxai (7) não jogava, mas brincava de se equilibrar em umas toras logo ali ao lado. Acredito que pela pouca idade sua presença no jogo de maneira efetiva ainda não seja permitida.

Rapidamente anoiteceu e a prática ficou prejudicada pela pouca visibilidade da bolinha. As crianças decidiram trocar de atividade e escolheram uma brincadeira mais propícia ao cair da noite; o esconde-esconde. Todos se dirigiram para o antigo casarão onde pique iria funcionar. Puhuy (10), Mãtxó (11), Kukoín (11), Tapitá (14) e até a pequenina Ipakey (4) se integraram ao grupo que jogava taco para brincar de esconde-esconde. A pequena Ipakey participava como uma espécie de “carta branca”, corria, escondia e batia seu nome no pique, mas não era escolhida pra contar. Em certo momento Txupa disse:

“- Deixa ela bater!”

Pedindo ao pegador para não bater o nome dela, para que a menina tivesse a chance de se “salvar”.

Notas de campo, 25 de março de 2010

Nota-se nessa passagem que os acessos de Itxai (7) ao jogo de taco e no esconde-esconde são diferentes. A não permissão a um jogo pode se estabelecer tacitamente ou de forma deliberada, quando um jogador veterano impede um aprendiz de se integrar à prática. Entretanto, é possível observar também situações opostas, como a de Ipakey (4) no esconde-esconde, onde o aprendiz participa como uma espécie de *carta-branca*⁵⁴. Nessa oportunidade Txupa (14), um veterano no esconde-esconde, desempenhou uma função de facilitador ao acesso da menina na brincadeira.

Nos jogos, brinquedos e brincadeiras as crianças pataxó se envolvem, participam, aprendem e tornam-se grandes conhecedores de uma infindável gama de práticas lúdicas. Este aspecto lúdico presente nas brincadeiras não se dissocia do contexto em que se gerados e o aprendizado destas práticas está intimamente ligado aos diversos aspectos que compõem as demais práticas da aldeia. Brincando as crianças aprendem e percebem-se no mundo a sua volta. Para as crianças, o brincar é uma forma singular de produção e apropriação do conhecimento (DEBORTOLI, 1999).

⁵⁴ A expressão carta-branca é comumente utilizada em diversos contextos informais de brincadeiras infantis e se refere a uma forma de participação das crianças nas brincadeiras sem que haja sobre elas as mesmas responsabilidades e atribuições dos demais integrantes. Ao estudar a aprendizagem do futebol em um campo de várzea da cidade de Belo Horizonte, Faria (2008), vem discutindo essa forma de participação como uma interessante forma de inserção e acolhimento do aprendiz nas práticas compartilhadas com sujeitos mais experientes.

4 PRÁTICAS SOCIAIS E APRENDIZAGEM

É pertinente compartilhar nesse momento algumas questões, suscitadas ao longo da realização da pesquisa, sobre o entedimento de Lazer e Trabalho como práticas sociais permeadas de relações de aprendizagem. Entretanto, pela abrangência dos temas não se tem a pretensão, ao menos com a devida consistência, de exaurir estas questões no capítulo que se segue. Buscando uma melhor compreensão sobre estas relações e o contexto pataxó buscar-se-á paralelos com outras sociedades indígenas e também não-indígenas.

4.1 Algumas considerações sobre a relação Lazer/Educação

É conveniente refletir se podemos afirmar que o conceito de *lazer*, ao menos como academicamente tem sido tratado, é aplicado ao contexto de pesquisa em questão. A definição deste conceito e a sua localização histórica estão intimamente ligadas à organização do tempo e a maneiras de conceber a vida em seus diversos contextos sócio-históricos. Os gregos foram os pioneiros ao constituir uma concepção de vida social chamada *scholé*, que fazia referência a uma forma de organização da sociedade na qual os homens deveriam trabalhar pouco e utilizar seu tempo livre para entreter-se da forma mais nobre possível (CAMARGO, 2001). Apesar de semanticamente esse termo se aproximar mais da palavra *escola*, significava uma concepção de vida voltada para educação de si mesmo, um tempo para poder se dedicar ao culto do corpo e do espírito. Camargo (2001) acrescenta ainda que, essa concepção grega de modo de vida foi bastante difundida pela civilização romana. As etimologias das palavras negócio (do latim *necotium* – nada de ócio) e trabalho (do latim *tripalium* – instrumento de tortura) são bastante reveladoras nesse sentido.

Embora o reconheça a noção *scholé*, ou seu correspondente em latim *licere*, Carmargo (2001) descarta uma relação deste período com a noção moderna de lazer. Esta contestação sobre a origem do lazer na Grécia Antiga foi enfaticamente difundida pelo sociólogo francês Joffre Dumazedier, que buscou fundamentar o entendimento do lazer como um fenômeno moderno. Em sua obra *Lazer e Cultura Popular*, Dumazedier (2004) afirma que o lazer não existiu nas sociedades pré-industriais tampouco no

período arcaico. Sua afirmação se fundamenta no entendimento do lazer como um tempo de liberação do trabalho e, por conseguinte, o primeiro não deveria suprimir o segundo e sim pressupô-lo. Para o autor o lazer é compreendido como:

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 2004, p.34).

Essa concepção origina-se de dados empíricos de pesquisas desenvolvidas pelo autor na França das décadas de 1950 e 1960 que desbodra-se em uma série de categorizações sobre o lazer⁵⁵ (GOMES, 2004).

Autores mais contemporâneos têm se debruçado sobre a temática do lazer com o intuito de propor conceitos mais atuais para o tema. Marcellino (1990; p.31) ao rever sua compreensão sobre esse fenômeno propõe que o lazer deva ser entendido como *a cultura, compreendida em seu sentido mais amplo, vivenciada no tempo disponível*. O autor enfatiza ainda o caráter “desinteressado” dessa vivência onde não se busca outra recompensa além da satisfação provocada pela própria situação. Para além do conceito, Marcellino (1990) alerta para o não entendimento do lazer de maneira isolada, sem relação com as outras esferas da vida social.

Em concordância com a noção de lazer enquanto expressão da cultura em relação com outras esferas da vida, Gomes (2004) conceitua o lazer como:

uma dimensão da cultura constituída pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo (GOMES, 2004. Pg125).

A autora ressalta ainda que enquanto dimensão da cultura o lazer é dinâmico e, se por um lado é marcado pela diversidade, por outro constitui e é constituído pelas identidades distintivas de cada grupo social (GOMES, 2008).

É fato que não há um consenso acadêmico a respeito da origem história do lazer, tampouco quanto a sua conceituação. Porém é possível identificar a recorrência de tentativas de se relacionar o lazer a outras esferas da vida, ao invés de defini-lo pelo

⁵⁵ Em sua obra *Sociologia Empírica do Lazer*, Dumazedier (1979) define algumas características para o lazer como um fenômeno de caráter liberatório, desinteressado, hedonístico e pessoal.

constraste com estas. Uma das funções atribuídas ao lazer⁵⁶ por Dumazedier (2004) é o seu carácter de desenvolvimento, entendido pelo autor como uma forma de aprendizagem (learning) voluntária que contribui para o surgimento de condutas inovadoras e criadoras. Como intuito mais evidente aproximar as relações entre Lazer e Educação, Requixa (1970) entende que esta última deva ser entendida

como o grande veículo para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades” (REQUIXA, 1970, p. 21).

Ao fazer esta relação, o próprio autor atenta para o fato de que o lazer não deva ser visto apenas como um meio ou instrumento de educação e propõe um duplo aspecto educativo do lazer - como veículo e como objeto de educação. Inspirado por esta proposta de educação *para e pelo* lazer Marcellino (1990), reforça duas premissas:

a primeira, que o lazer é um veículo privilegiado de educação; e a segunda, que para a prática positiva das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis, mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação. (MARCELLINO, 1990, p.58-59).

Em sua obra *Lazer e Educação*, Marcellino (1990) faz uma relação entre Lazer e Escola procurando compreender como esta última prepara os sujeitos para a ocupação do tempo. Com isso, a proposta da obra volta-se para concepção de uma “pedagogia da animação” - cuja expressão torna-se mais tarde o título de outro livro do autor - uma alternativa educacional que considere o lazer como parte integrante do processo educativo.

Saindo um pouco do universo escolar e buscando uma relação mais ampliada do termo Educação, Alves, Gomes e Rezende (2005), propõe uma discussão do Lazer com aquilo que os autores chamam de *educação não formal*. Reconhecendo a impressão do termo, os autores ressaltam que:

não consideramos que a expressão “educação não formal” seja um termo totalmente apropriado para a discussão que gostaríamos de desenvolver, pois parece uma negação ou antítese da educação formal. Contudo, como é a

⁵⁶ Em sua obra *Lazer e Cultura Popular* Dumazedier (2004) atribui ao lazer três funções: *descanso, divertimento e desenvolvimento*, conhecidos como os 3 d's de Dumazedier. O descanso estaria relacionado à liberação da fadiga e da recuperação das deteriorações físicas e nervosas relacionadas particularmente ao trabalho. O divertimento, tradução do termo francês *divertissement*, que reflete o desejo pela contemplação, compensação e fuga para um mundo diferente do enfrentado todos os dias. O desenvolvimento fala sobre a constituição da personalidade e de um estilo de vida pessoal pela liberação de suas obrigações profissionais e sociais.

expressão que mais se aproxima de nossos olhares sobre o tema lazer e educação e implica um corpo de conhecimentos específicos, optamos por utilizá-la, ressaltando apenas as limitações de seu significado (ALVES, GOMES e REZENDE, 2005, p.63).

Nesta proposta de se pensar o processo educativo e formativo a partir de concepção menos restrita ao contexto escolar, os autores aproximam a discussão do lazer de outros contextos de aprendizagem, reconhecendo *a importância das ações da prática, dos saberes e dos fazeres cotidianos* (ALVES, GOMES e REZENDE, 2005, p.67). Esse entendimento de educação não formal se aproxima, em alguma medida, da idéia proposta por Lave e Wenger (1991) sobre as aprendizagens situadas nas práticas cotidianas. Vale ressaltar a importância desta mudança de olhar sobre o tema Educação para se discutir suas relações com o Lazer. Entretanto, os autores mantêm a discussão dos temas pautando suas abordagens pelo viés do ensino.

Na perspectiva da educação não formal, as vivências de lazer desenvolvidas são perpassadas por uma mediação pedagógica, uma habilidade imprescindível ao educador do lazer. Em nossa prática profissional, nem sempre somos “professores de lazer”, mas, certamente, estamos na condição de educadores em todos os espaços em que atuarmos (ALVES, GOMES e REZENDE, 2005, p.64).

Reconhecendo que a discussão desta temática é extensa e que os referenciais aqui expostos são apenas uma parcela deste universo de produção acadêmica, o que se pode apreender até o momento, é que as discussões no campo do Lazer que têm abordado o tema da Educação, o fazem por um viés propositivo. O que se pretende aqui é um deslocamento de perspectiva para que se possa propor uma abordagem estritamente analítica sobre a relação Lazer e Educação. Para tanto, optar-se-á pela substituição do termo Educação por Aprendizagem, a fim de reiterar a abordagem proposta desernindo o tema da noção de ensino.

4.2 Convivendo com os pequenos: tempo, espaço e a relação adulto/criança

Para adentrarmos na temática do Lazer e da Aprendizagem no contexto pataxó, convêm indagar sobre a relação tempo/espaço nas sociedades indígenas e urbanas. Ao tratar deste assunto, Angela Nunes (2002) lança luz sobre as relações espaço-temporais experimentadas pelas crianças A'uwe-Xavante.

A fase correspondente à infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações

societárias que por meio destes se estabelecem, antecedendo ao período de transição para a idade adulta que, então, inaugura limites e constrangimentos muito precisos (NUNES, 2002; p.65).

A autora acrescenta ainda que essa liberdade vivenciada pelas crianças xavantes permite a elas uma melhor compreensão de seu universo pela partilha do social (NUNES, 2002).

Essa liberdade experimentada pelas crianças nos contextos indígenas, por vez assume um importante papel de mediadoras dos diversos grupos sociais. Esse aspecto é colocado em relevo por Tassinari (2007; p.20) quando cita diversos exemplos em sociedades indígenas onde as crianças desempenham o papel de informantes e mediadoras entre os adultos. No Guarani as crianças levam recados, encomendas, marcam encontros e estabelecem a comunicação entre as pessoas da aldeia e, às vezes, até fora dela.

Mibkoy (6), Txakin (7), Goyá (5) e Tawá (7) jogavam futebol em frente a casa de Tapuritú quando a partida foi interrompida por alguns minutos. Koriê, motorista da ambulância trazia as contas de energia de algumas casas do Guarani e pediu a Mibkoy para entregar as contas do senhor Nitinawã, seu avô, e Tapuritú seu tio. Txakin ficou incumbido de entregar as contas de Epotôy, sua tia, e Tsiápa sua avó.

Notas de campo, 20 de abril de 2010

Essas funções também são observadas por COHN (2000) entre as crianças Xikrin do Bacajá, um subgrupo Kayapó. Segundo a autora essa função de mensageira é atribuída às crianças, pois os Xikrin consideram que as crianças não possuem o *pia'am* (vergonha e respeito), que caracteriza a relação dos adultos entre si (COHN, 2000; p.71). Também entre os Maxakali, as crianças pequenas circulam livremente entre todas as casas, ocupam o pátio central da aldeia com suas brincadeiras e são as mensageiras entre os diversos grupos familiares; transmitindo recados e circulando pequenos objetos, notícias e acontecimentos entre as casas (ALVARES, 2004, p.54).

Esse trânsito livre experimentado pelas crianças indígenas permite que estas tenham acesso a diversos espaços em suas aldeias. Segundo Cohn (2000) um exemplo da autonomia e do processo de aprendizagem das crianças Xikrin está representado no termo *mari*, que na língua Kayapó, significa ouvir, fazer sentido, compreender, ensinar e aprender. O processo de aprendizagem Kayapó envolve não só a transmissão de saberes, mas o fortalecimento dos órgãos sensoriais. Segundo a autora, os Kayapó dizem que as crianças “tudo sabem por que tudo vêem e ouvem” (COHN, 2000; p. 180). Esse processo de aprendizagem facilitado pelo acesso aos diferentes espaços está ligado

à relação de proximidade entre crianças e adultos. Entre os A'wue-Xavantes, Nunes (2002) afirma que a vivência do cotidiano das crianças não se distancia muito da dos adultos, embora seja realizada de modo diverso (NUNES, 2002; p.69). Para abranger a discussão sobre tempo e espaço nos contextos indígenas a autora, faz ainda um paralelo com o distanciamento existente entre adultos e crianças em sociedades urbanas.

Faz-se necessário ressaltar que ao nos referenciarmos aos contextos urbanos é preciso cautela para evitar generalizações precipitadas. Em sua pesquisa realizada em dois bairros de Belo Horizonte, Debortoli et al (2008) chama a atenção para as particularidades dos diferentes espaços da cidade. No bairro Belvedere, considerado um refúgio da elite econômica belorizontina, as relações adulto/criança são marcadas pelo distanciamento. Segundo o autor a lógica dos edifícios opulentos, com “diversos equipamentos de lazer”, deixa em segundo plano a reunião das pessoas (DEBORTOLI et al, 2008, p.39). Sobre a apropriação do espaço público neste contexto abastado o autor destaca ainda a escassez de relações espontâneas, de atividades que não acontecem fora de espaços e horários predeterminados. Fazendo um contraponto a isso, o bairro Confisco, constituído pela periferia deserdada da cidade, tem suas ruas como um espaço público, com possibilidade de encontro e trocas, mesmo que de forma e sentido nostálgico (DEBORTOLI et al, 2008; p.35).

Esse paralelo entre o contexto urbano e indígena é feito mais claramente por Carvalho (2007) ao realizar o trabalho de campo de sua pesquisa de mestrado no Taquaril, na periferia da cidade de Belo Horizonte, e no Imbiruçu, uma das aldeias pataxó da Terra Indígena Fazenda Guarani. Voltando o olhar sobre o repertório lúdico das crianças destes dois contextos o autor descreve as relações destas crianças com seu entorno:

Taquaril

Administrando suas rotinas, as crianças brincam de muitas coisas e conhecem muito da comunidade, fazem da sua permanência e circulação pelas ruas um tempo para cartografar os diferentes espaços de brincar (CARVALHO, 2007; p.122)

Imbiruçu

Uma característica marcante na compreensão dos usos dos espaços nas brincadeiras das crianças pataxó é o fato de esses serem ambientes da natureza. As crianças brincam e convivem em meio às árvores, aos rios, à horta, aos animais. A natureza está envolvida em seu cotidiano e em suas tarefas. (CARVALHO, 2007; p.114)

Em ambas as passagens ficam implícitas a liberdade e o conhecimento das crianças dos espaços onde vivem e a suas apropriações através do brincar. Essa riqueza lúdica e uso autônomo dos espaços são características marcantes entre as crianças pataxó do Guarani. Esse fato é corroborado por Cardoso (2000) ao afirmar que:

as crianças são criadas de forma bem solta e sem muita repreensão, correndo para todos os lados, subindo em árvores, usando e abusando da pouca água que corre pelos pequenos cursos d'água que cortam a área da Reserva. Geralmente as crianças mais velhas tomam conta dos mais novos, ainda que tenham apenas 6 anos de idade. (CARDOSO, 2000, p.71).

Outra característica recorrente dos contextos indígenas é a disposição de tempo e atenção dos adultos para suas crianças. Seja nas tarefas domésticas, nos trabalhos agrícolas, na caça ou nas brincadeiras há um notável despoimento dos adultos para participação das crianças. Entre os Xavantes, Nunes (2002) chama atenção para o comportamento da mãe diante da filha na lavagem de roupas e panelas no rio.

Lembro-me de um dia estar voltando do rio com uma mulher e sua filha de 4 ou 5 anos, a mãe levando uma cesta com roupa acabada de lavar, e a menina, atrás dela, levando uma cesta com pratos de alumínio e uma panela, igualmente lavados. Ao subir o pequeno barranco, a menina derruba tudo no chão de areia. Ao ouvir o barulho, a mãe volta-se para ver o que tinha acontecido, e depois olha pra mim. A menina não fica nem um pouco constrangida, e, enquanto a mãe pousa sua carga no chão e continua a conversar comigo, a menina vai levando de novo as coisas para o rio, para passar tudo pela água mais uma vez, fazendo boiar cada prato...(NUNES, 2002; p.75)

Entre os Pataxó do Imbiruçu, Carvalho (2007) chama a atenção para o envolvimento dos adultos nas brincadeiras das crianças.

O cacique Soin Pataxó estava voltando da horta com um saco cheio de mandiocas que acabavam de ser colhidas. Ele chamou as crianças para mostrar um brinquedo [...]. Separaram as mandiocas boas das ruins (que pelo que pude entender são as que ficariam amargas ao serem cozidas), explicando às crianças como fazer para saber qual estava ruim, pela dureza da casca e disse:

– Essas vão para panela e essas vão para o brinquedo.

Falando com calma, cada passo da construção do brinquedo, com a ajuda de um facão ele mostrou às crianças que podem fazer com as mandiocas 'ruins' um burrinho para brincar. O cacique lembra ainda às crianças, que no seu tempo de menino, ele morava em Barra velha na Bahia e que esse era uns dos brinquedos de que mais gostava (CARVALHO, 2007; p.113).

Entre os Pataxó do Guarani é possível observar diversas situações semelhantes a essas, onde os adultos dispõem de seu tempo para ensinar, participar, envolver ou apenas observar as crianças em suas práticas cotidianas.

Como ressaltado por Nunes (2002; p.7) esse *tempo disponível por parte de adultos e crianças para o desempenho de determinadas tarefas* é uma característica marcante nos contextos indígenas. No Guarani, estas relações espaço/temporais estão imbricadas em uma lógica muito peculiar⁵⁷.

Enquanto os meninos pescavam fui ao pé de jabuticaba com Kayãbá, Tãikotxó, Aió (16), Kawatá (15) e Aióira (12). Chegando lá, Sirnã (15) e Mãtxó (11) estavam caladinhas dependurada em um pé logo ao lado. As pessoas chegavam a todo o momento e os pés de jabuticaba ficavam cada vez mais disputados. Fiquei intrigado com o fato de estarmos em uma quarta-feira, às 14:30, e vários adultos e crianças com tempo disponível para subir nas árvores e se deliciar com seus frutos.

Notas de campo, 14 de outubro de 2009.

Esse ritmo de vida no Guarani se expressa no fato de que por lá quase ninguém usa relógio. Como tenho por hábito fazer uso deste instrumento, durante boa parte do trabalho de campo exerci a função de “informante do tempo”. Apesar disso, era notável que a hora do dia não determinava o ritmo, ou o começo e término, de suas tarefas cotidianas. Com exceção dos momentos em que trabalhavam em empreitadas, como no reflorestamento das nascentes ou na construção do posto de saúde, onde os horários de chegada e saída são controlados pelos contratantes de fora da aldeia, os Pataxó não possuem uma relação de dependência com o tempo determinado pelo relógio.

É válido ressaltar que os Pataxó do Guarani possuem um histórico considerável de contato com a sociedade nacional e que hoje vivem muito próximos aos centros urbanos⁵⁸, por isso não estão totalmente alheios aos ritmos de vida que regem as grandes cidades do país. Entretanto, a escola, uma instituição marcada pela lógica do tempo urbano, onde os minutos determinam a rotina diária, no Guarani esta tem seus ritmos reestruturados.

Pela manhã estive na escola, que nesse turno, estudam as crianças maiores com idade aproximada de 9 a 12 anos. Haviam aproximadamente seis crianças na escola e estas faziam naquele momento suas atividades nas mesas do pátio central. Não havia ninguém nas salas. A professora (esposa do cacique) e os alunos conversavam sobre vários assuntos e faziam a atividade ao mesmo tempo. Quando cheguei demorei a perceber que naquele momento as crianças estavam tendo aula. As pessoas chegavam e saíam com imensa naturalidade e as crianças não deixavam que isso atrapalhasse o

⁵⁷ Entre os Maxakali, Alves (1999) também observa que não existe um tempo determinado para cumprir nenhuma dessas esferas [de trabalho] nem há como estabelecer um ritmo ou horário para a realização das atividades cotidianas da vida Maxakali. (ALVES, 1999, p.66).

⁵⁸ A aldeia está localizada a aproximadamente 200 quilômetros de Belo Horizonte, uma das maiores capitais do país, a 50 quilômetros de Guanhães, uma cidade com população de aproximadamente 30 mil habitantes e a seis quilômetros de Carmésia, cidade mais próxima da reserva.

andamento das atividades. Num determinado momento uma garota sugeriu à professora:

- “Vamos passar pra Ciências agora professora?”

Notas de campo, 27 de julho de 2009

Mesmo quando precisam sair da aldeia, para fazer consultas médicas ou participar de eventos nas cidades os Pataxó não tem dificuldade para se organizar e cumprir horários pré-determinados e essas relações conflitante de ritmos de vida - dentro e fora da aldeia – são habilmente contornados por eles. O Guarani preserva uma relação temporal bastante peculiar que está intimamente ligada ao uso do espaço e da apropriação das práticas sociais que regem a vida neste contexto.

4.3 Entre a bola e a enxada: lazer e trabalho como práticas sociais

Após essa breve narrativa sobre os temas Lazer e Aprendizagem e as relações espaço-temporais nos contextos urbanos e indígenas faz-se necessário levantar uma questão para que possa alinhar a discussão destes temas com o relato sobre as aprendizagens das crianças pataxó descritos no capítulo anterior. *Buscando um entendimento dos termos lazer e trabalho como práticas sociais, o que podemos dizer de suas relações com o processo de participação, engajamento e aprendizagem das crianças pataxó em seus cotidianos?* Para iniciar uma possível resposta convém retomar a análise de algumas práticas investigadas e iluminar alguns aspectos que permanecem em suspenso.

4.3.1 A bola

Entre as práticas pataxó que possuem um caráter marcadamente lúdico, é válido por em destaque o futebol; pela abrangência de participantes e importância atribuída a este no contexto pataxó. No Guarani, o futebol envolve crianças, jovens e adultos, promove a construção de espaços pensados ou improvisados, e atravessa a rotina da aldeia em diversos momentos. O futebol pode ser observado em pequenos trechos de grama, no chão de terra batida, nos quintais ou em qualquer metro quadrado onde as crianças possam jogar entre si, como os adultos ou até mesmo sozinhas. No outro extremo da manifestação dessa prática, existem os jogos que são organizados entre

aldeias, ou com equipes de fora, com uniformes, árbitro, num campo com dimensões oficiais onde quase a totalidade da aldeia se desloca para assistir e participar.

Nesse cenário, que se desenvolve em tempos e espaços diversos, podemos trazer para discussão os processos de participação e engajamento das crianças pataxó. Em todo lugar, a todo momento estas crianças compartilham de vivências do futebol que parecem inesgotáveis. Em outros contextos pode-se observar situações semelhantes, como no relato que segue, onde Faria (2008) chama a atenção para a descrição de uma mãe sobre a imersão cotidiana de seu filho na prática do futebol:

Nóh! A vó dele brigava porque ele ficava jogando bola no terreiro, quebrava os vidros tudo da casa da vó dele. Quebrava os vidros da casa do tio dele [...] O negócio dele era bola. Ele ia chegando da escola e ia procurando a bola. Até hoje, ele fica aqui, daí a pouquinho na hora que o meu sobrinho chega ele vai lá pra rua ficar jogando bola com ele. [...] Ele chega aqui, daí a pouquinho ele fala assim, vou lá no campo jogar uma bola. Ele não perde a mania de bola de jeito nenhum; **ele prefere a bola do que um prato de comida** (FARIA, 2008, p.119, negrito meu).

Entre os Xavantes, Vianna (2008) aponta para a resistência da prática do futebol perante as intempéries do clima e as demandas do trabalho agrícola.

...nem a época de chuvas fortes nem a intensidade, do hoje, freqüente trabalho na roça, parecem implicar diminuição na atividade futebolística, e é com a realização dos rituais xavantes que o fluxo e refluxo do esporte desponta como mais visível... (VIANNA, 2008, p. 112)

Nessa obsessão pela prática, observada em contextos indígenas e urbanos, o que se põe em revelo é uma gama de processos de aprendizagem que não se pautam pela relação ensino/aprendizagem. Ao pesquisar a aprendizagem do futebol dentro e fora da escola, Faria (2008) relata a queixa de uma professora de Educação Física sobre a resistência de seus alunos às suas intervenções na prática do futebol: “*esses alunos não têm jeito, não se pode ensinar/propor nada*” (FARIA, 2008, p.81). Essa mesma professora afirma que “*o menino já acha que chega na escola sabendo futebol*” (FARIA, 2008, p.81). Esses relatos nos ajudam a entender que os processos de aprendizagem do futebol, em diversos contextos desta prática, independem de um ensino deliberado. Ao pesquisar o futebol em um bairro periférico paulistano, Spaggiari (2009) pergunta a um garoto o que ele achava que tinha aprendido antes de ir para a escolinha de futebol.

Antes da escolinha, já na rua, você aprende as noções básicas. Chutar, cabecear, marcar e tal, mas é muito por sensibilidade sua. Não é porque alguém está orientando. É uma coisa mais de você olhar os outros e ir aprendendo. Às vezes, um toque de um amigo seu ou outro, mas ali no meio

do futebol aquela coisa está envolvendo a emoção: “Pega, marca lá e tal.” (SPAGGIARI, 2009, p.10)

Ingold (2000) concordaria com a observação do garoto de que o “aprender” passa por uma *sensibilidade [...], não porque alguém está orientando [...], uma coisa mais de você olhar os outros e ir aprendendo*. Segundo o autor o problema sobre a noção de percepção passa pelo entendimento equivocado de que esta se resume a um processo de “atravessar” *de fora pra dentro, do macrocosmo do mundo para o microcosmo da mente* (INGOLD, 2008; p. 1). A *sensibilidade* que o garoto nos diz está ligada ao processo que Ingold (2000) chama de *educação da atenção* e a crítica que o antropólogo faz à noção de percepção como uma via de mão única, ou seja, *de fora para dentro*, na verdade envolve processos muito mais amplos, ou como afirmaria o garoto, *no meio do futebol aquela coisa está envolvendo a emoção*. Nesse sentido, as dicotomias entre razão e emoção, cognição e ação ou mente e corpo⁵⁹ perdem sentido quando se propõe uma análise sobre as aprendizagens cotidianas, nos mais variados contextos, a partir de uma perspectiva ecológica.

4.3.2 A enxada

Diversas práticas desenvolvidas pelos Pataxó em seu cotidiano, ligadas ao sustento das famílias, envolvem o uso habilidoso de vários instrumentos. Como dito no capítulo anterior, o uso do facão inicia-se desde a primeira infância quando os pais constroem para seus filhos facões de madeira, com tamanho e peso apropriados para as crianças brincarem. Atitude similar pode ser observada também entre os índios xavantes na construção de pequenos arcos e flechas.

Os meninos tem seus arcos e flechas, geralmente feitos pelo pai, tios maternos que ainda vivem na casa, ou irmãos mais velhos. Proporcionais ao tamanho de cada menino, também estes são instrumentos de verdade, ou seja, servem mesmo para caçar, e os meninos divertem-se pelas imediações da aldeia, mato adentro, treinando sua pontaria e habilidade de manejo, tentando caçar algum pássaro, lagartixa ou outro animal (NUNES, 2002, p.77).

Seja na caça, no roçado, nas tarefas domésticas mais cruciais, no artesanato ou em outras tantas práticas, os Pataxó utilizam seus instrumentos com notável maestria. Ao

⁵⁹ Exemplos destas dicotômias são inúmeros, mas ateno-me a estas três para evitar prolongamentos excessivos.

discorrer sobre a relação entre os sujeitos e seus instrumentos de trabalho Ingold (2001) cita o exemplo de Bateson (1973) que fala do sistema homem-machado-árvore.

Como Gregory Bateson argumenta, através de seu exemplo do lenhador habilidoso golpeando com seu machado o tronco de uma árvore, para entender o que acontece é preciso considerar integralmente a dinâmica do sistema homem-machado-árvore (BATESON, 1973, p. 433). O sistema é, de fato, tanto mental como físico ou fisiológico, pois estes são, na verdade, descrições alternativas de uma mesma coisa. Habilidade, em suma, não é uma propriedade do corpo humano individual como uma entidade biofísica, a coisa-em-si, mas da totalidade do campo de relações constituído pela presença do organismo pessoa, indissolivelmente corpo e mente, em um ambiente ricamente estruturado. É por isso que o estudo da habilidade, em minha opinião, não só beneficia, mas exige, uma abordagem ecológica (INGOLD, 2001, p.21, tradução minha).

O manejo de instrumentos pelos Pataxó, assim como no exemplo do lenhador-machado-árvore, é marcado por um fluxo contínuo que envolve diversos agentes humanos e não-humanos, onde sujeito, objeto e ambiente constituem uma relação viseral. O manejo de instrumentos cortantes como enxadas, facas e facões, feito pelas crianças do Guarani, em determinados contextos urbanos seria algo impensável.

A tarde assentei com Puhuy (10) e Miruã (11) em frente a casa de Hamátén. Os meninos brincavam com Tikã (11 meses) em uma carrocinha de madeira. Itxai (7) se aproximou, na companhia de Tawá (7) e Ipakey (4), segurando algumas laranjas. O menino distribuiu as laranjas entre os demais enquanto Tawá foi buscar uma faca na casa de Siriã. Itxai descascou sua laranja com a maior naturalidade, fazendo o movimento característico de girar a laranja retirando sua casca com uma lasca contínua e espiralada. Tawá apresentava dificuldade para descarcar sua laranja, tirando pequenos pedaços da casca. Por fim, a menina desistiu e pediu ajuda a Puhuy. Itxai riu da falta de habilidade da menina e disse:

- “Tem que aprender é de pequeno”.

Notas de campo, 12 de junho de 2010.

Essa idéia de que determinadas tarefas cotidianas precisam ser aprendidas “de pequeno” é uma marca muito característica entre os Pataxó. Recordo-me de um dia em que fizemos uma investida na mata para caçar um saruê, onde ficou claro não só a habilidade de um menino pataxó com seu facão, mas o reconhecimento dos adultos sobre isso.

Estávamos Mandubí, Tapitá (13) e eu na mata da cotia procurando alguns saruês. Quando chegamos próximo a uma mangueira Mandubí resolveu subir na árvore para verificar se havia algum ninho em seu tronco. Antes de subir, me entregou seu facão e fez inúmeras recomendações para que eu não me machucasse com ele. O intrigante é que desde o início de nossa caminhada Tapitá trazia seu próprio facão e o utilizava para abrir caminhos e cortar galhos, mas Mandubí não fez nenhum tipo de recomendação ao menino.

Notas de campo, 14 de outubro de 2009.

Esse complexo processo de aprendizagem entre sujeito e objeto está imbricado em sistema permanente de participação e engajamento nas práticas cotidianas. O envolvimento das crianças pataxó nas brincadeiras, no futebol, nas tarefas domésticas, na produção de artesanato e no roçado é estabelecido por uma inserção voluntariosa que passa pelo desejo de fazer parte de um contexto social ampliado.

Retomando a questão colocada no início deste tópico, ao substituir os termos *lazer e trabalho* por *práticas sociais*, o que se pretendeu não foi velar ou desconsiderar suas peculiaridades, mas por em destaque suas relações com a vida cotidiana. O que se pode concluir disto é que, apesar de não ter apreendido conceitos nativos que pudessem nos ajudar a clarificar a relação entre Lazer e Trabalho, a assunção de um olhar analítico sobre as aprendizagens das práticas sociais dos Pataxó, nos ajudou a apontar para um entendimento menos contrastado desses termos. Com a bola ou com a enxada, no futebol ou na roça, as crianças pataxó estão, a todo momento, envolvidas em relações de aprendizagem. Nesse sentido, ao invés de assumir as distinções entre Lazer e Trabalho, buscou-se aqui destaque nas simbióticas relações de participação, engajamento e aprendizagem das crianças pataxó com uma gama de práticas sociais em que estão inseridas diariamente.

5 ETNOGRAFAR COM CRIANÇAS: desafios, limites e potencialidades

A assunção dos conceitos e teorias abordados no presente trabalho está fundamentada no entendimento de que a densidade do texto etnográfico se revela a partir de um trabalho de campo devidamente embasado em um constructo teórico que proporcione uma compreensão mais refinada sobre o objeto de estudo em questão. No entanto, fazer etnografia é, antes de tudo, fazer escolhas. O contexto de pesquisa, o objeto de estudo, a fundamentação teórica, a análise dos dados, assim como a escrita etnográfica propriamente dita são marcados por escolhas, estritamente particulares do pesquisador. Porém, seria ingênuo afirmar que o produto do trabalho de um etnógrafo depende unicamente de sua capacidade de agência. Tomando por base a experiência de campo de Evans-Pritchard com os Azande onde afirma que *“não tinha interesse por bruxaria quando fui para a terra Zande, mas os Azande tinham; de forma que tive de me deixar guiar por eles”* (Evans-Pritchard, 1978; pg300), nem sempre é o sujeito pesquisador quem o escolhe o seu objeto de pesquisa. Apesar de ter feito inúmeras escolhas e tomando várias decisões, é preciso ressaltar o papel dos sujeitos desta pesquisa e dividir categoricamente a autoria do presente texto com os Pataxó do Guarani; particularmente com as suas crianças. Para assumir verdadeiramente a co-autoria dos sujeitos da pesquisa em um trabalho científico é preciso conferir legitimidade ao que outro diz, ou expressa de outras formas.

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

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

A alteridade é o princípio que orienta e inflete, mas também limita a prática etnográfica (GOLDMAN, 2006. p.167). Não é sabido ao certo o quanto é possível apreender, compreender e revelar os saberes da vida singular dos nativos, mas para tal tarefa, apostei no exercício fundamental do trabalho de campo. Meu desafio maior foi o

de não assumir o ponto de vista nativo, mas compreender a lógica que se opera o *modus vivendis* dos Pataxó do Guarani.

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

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

Essa condição de ser afetado e de perceber aquilo que não se revela ao olhar se estabelece pela convivência propiciada pelo trabalho de campo. Por estarem todos [etnógrafo e nativo] “afetados”, cria-se uma situação de “comunicação involuntária” entre eles, que constitui a condição de possibilidade do trabalho de campo e da etnografia (GOLDMAN, 2008). Nesse sentido, discorro a seguir sobre os desafios e as potencialidades de se etnografar com crianças, com base em minha experiência compartilhada com as crianças pataxó do Guarani.

5.1 Devoir-criança

Pesquisar com/as crianças é uma tarefa que revela inúmeras particularidades. Como o pesquisador invariavelmente é um adulto, é pertinente afirmar que o desafio de tal tarefa reside primeiramente no fato de que pesquisamos crianças sendo adultos. Nesse sentido, etnografar com crianças é um exercício de olhar o mundo por outra ótica; pelo ponto de vista das crianças. Esse convite ao passado, afinal todos nós fomos criança um dia, é um difícil exercício de alteridade, onde nos colocamos dispostos a

perceber o mundo de outra perspectiva, sem nos esquermos de que lugar estamos falando. Ao discorrer sobre esse assunto no texto “*Ser adulta e pesquisar crianças*”, Flávia Pires (2007) explora diversas possibilidades metodológicas de se fazer pesquisa com crianças.

Em sua pesquisa⁶⁰ com as crianças de Catingueira no interior da Paraíba, a autora relembra que seu primeiro mecanismo de inserção social foram visitas aleatórias ao campo (PIRES, 2007. p. 228). Em minha experiência, o primeiro contato como pesquisador com os Pataxó do Guarani foi através de uma reunião onde apresentei minha proposta de pesquisa e recebi o consentimento da comunidade para realização de tal trabalho. Apesar da formalidade estabelecida nessa situação a hospitalidade das crianças, apresentando-me a diversas pessoas e espaços da aldeia, revelou um universo bastante promissor em minha primeira incursão ao campo. Desde então, a primeira estratégia de pesquisa foi ir ao encontro das crianças onde quer que elas estivessem. Diferentemente de Pires (2007), que tinha a sua própria casa em campo como um lugar privilegiado de encontro com as crianças, via-me diariamente à procura das crianças. Apesar de não encontrar dificuldades para encontrá-las, o cotidiano da pesquisa era sempre imprevisível. Na mata, nos campos de futebol, no interior de suas casas, ou em diversos outros espaços da aldeia as crianças pataxó davam o norte para o surgimento dos registros de campo.

Minhas anotações eram feitas primeiramente em um pequeno bloco de papel, onde fazia registros sucintos sobre dos fatos ocorridos ao longo do dia. Apesar de evitar fazer tais anotações na frente das pessoas para não constrangê-las, por vezes, as crianças percebiam e elucubravam sobre meus registros:

Pela manhã, assentei na varanda de casa de Mandubí, atrás de uma mureta, e fiquei observando e registrando o jogo de bola de Mibkoy (6) e Txakin (7) no pequeno trecho de grama em frente à casa de Tapuritú. Mibkoy percebendo minha atenção sobre eles perguntou:

- Luciano, tá anotando os gols aí?

Notas de campo, 20 de abril de 2010

⁶⁰ Tese de Doutorado em Antropologia pelo Museu Nacional defendida em 2007, intitulada: *Quem tem medo do mau-assombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino*. Esta tese etnográfica versa sobre o processo de tornar-se adulto em uma cidadezinha chamada Catingueira, onde em grande medida, esse processo é constituído por um tornar-se uma pessoa religiosa. A presença dos mal-assombros – é entendida, pelos adultos, como a alma dos mortos e, pelas crianças, como tudo aquilo que faz medo. Tornar-se adulto na Catingueira, portanto, implica em restringir toda uma gama de possíveis mal-assombros a apenas as almas dos mortos. A hipótese da autora é que crescer implica em processos de desbastamento religioso, conversão religiosa e cristianização.

No final do dia, lia minhas anotações e redigia o caderno de campo em meu computador pessoal. Em suas pesquisas, alguns etnógrafos falam da relação de mediação estabelecida entre os sujeitos da pesquisa e seus cadernos de campo.

O fato de estar sempre sob suspeita, além de revelar o caráter de uma atividade ilícita realizada pelas crianças e jovens participantes desta pesquisa, levou-me a desenvolver algumas estratégias de aproximação junto aos sujeitos como, por exemplo, mostrar cotidianamente minha carteira de identidade estudantil e da biblioteca da universidade e também, disponibilizar as anotações que realizava no caderno de campo. Assim os registros eram constantemente lidos e, não raro, solicitavam que a ilustração dos dados fosse complementada com desenhos confeccionados por eles próprios. Essa inusitada experiência constituiu, neste estudo, um importante instrumento de aproximação e interação com os sujeitos (CAMPOS, 2010, p. 34).⁶¹

Como o meu “caderno” era, por assim dizer “eletrônico”, as relações como ele estabelecidas foram as mais variadas. Em geral, as crianças me pediam para gravar CDs de música e requisitam o computador para brincar com joquinhos. Como na escola da aldeia havia um ponto de recepção para internet, algumas pessoas pediam meu computador para consultar seus emails.

Apesar de não ter tido dificuldade para transitar pelos espaços comuns da aldeia, a escola foi um lugar onde particularmente tentei evitar. Apesar de ser um lugar privilegiado de encontro com as crianças, não queria que estas estabelecessem comigo algum tipo de relação que pudesse aludir à relação professor/aluno. Pires (2007, p.233), relata o desconforto que sentia quando era colocada, pelas professoras de religião, para assumir o papel de autoridade perante o grupo de crianças. Para evitar esse tipo de situação priorizei encontros e registros em outros contextos da aldeia. Tentei estabelecer uma relação próxima e ao mesmo tempo isenta de responsabilidade e autoridade diante das crianças. Entretanto, sabiamente as crianças “tiravam proveito” da minha presença para ter acessos a determinados lugares.

Txakin (7), Itxai (7) e Miruã (11) brincavam de carrinho em frente à casa de Kutxiã. Perguntei quem havia construído a pista e Itxai respondeu que havia sido seu irmão Miruã. Este, por sua vez, deu a idéia de interromper a brincadeira e ir pra quadra jogar bola. Itxai pediu a sua mãe que autorizou

⁶¹ Em sua pesquisa de mestrado intitulada *Pequenos trabalhadores nos sinais e suas experiências no cotidiano da rua: entre o “espetáculo” do malabares e as brincadeiras, os riscos e as tensões do trabalho explorado*, Campos (2010) realizou seu trabalho de campo com crianças e jovens trabalhadoras de um sinal de trânsito na região Centro-Sul da cidade de Belo Horizonte. Esta dissertação versa sobre a diversidade de brincadeiras e práticas compartilhadas nos sinais durante a execução dos malabares. Segundo o autor, a rua configura-se como um espaço de sedução e perigo para esses pequenos trabalhadores, além de se caracterizar como um território predominantemente masculino, indicando possíveis relações entre rua e virilidade.

que ele e seu irmão fossem. Txakin entristeceu-se imediatamente. Em seguida, perguntei a ele:

“-Vamos lá, também?”

O menino respondeu:

“- Não posso meu pai não deixa. Só posso ir com gente grande.”

Miruã interveio:

“- Fala pra ele que você vai com o Luciano”.

Txakin respondeu:

“- Mas ele tá trabalhando.”

Miruã insistiu:

“- Pede pra vó Dawê.”

A vó do menino autorizou sua ida e o garoto voltou a sorrir.

Notas de campo, 20 de março de 2010

Assim como as crianças aproveitavam da minha figura de adulto para poder ter maior liberdade de trânsito e agência, também me vali da condição de um adulto que tinha como interesse a pesquisa com crianças, para me deixar levar por suas travessuras e peripécias.

Estávamos caminhando em direção ao Alto das Posses e Akehe (13) disse que só poderíamos matar os passarinhos depois que passasse a casa de Nionnactim, cacique daquela aldeia. Quando chegamos próximo a uma casa na beira da estrada fomos adentrando em sua direção. De repente, fomos surpreendidos pelo carro de Kayãbá que chegava com Aiówatá, dono daquela propriedade. Não tivemos como nos esconder e Aiówatá nos deu uma bronca danada:

- Já falei que não é pra matar os passarinhos daqui!

Rapidamente guardei meu estilingue no bolso e fingi estar apenas acompanhando os meninos.

Notas de campo, 12 de junho de 2010

Nessa situação, ao menos por um instante, pude sentir a mistura de susto, medo e apreensão que as crianças pataxó sentem quando são repreendidas. Gradativamente, uma cumplicidade entre nós foi se estabelecendo. À medida que as crianças se sentiam à vontade comigo não precisei ir à procura delas, pois elas é que vinham me convidar para fazer parte de seu dia-a-dia. Entretanto, essa afinidade não velava as distintas condições que possuíamos. Durante uma viagem que fizemos para a cidade mineira de Engenheiro Caldas isso ficou muito claro.

No sábado à noite os meninos desceram para a praça devidamente paramentados para a apresentação da dança. Estavam todos em polvorosa, afinal estavam fazendo maior sucesso com as meninas da cidade. Achei interessante que os meninos começaram a “fugir” de mim, para poder “ficar” com as meninas.

Notas de campo, 24 de abril de 2010

Estar constantemente entre as crianças, conviver diariamente com elas, não nos isenta da condição de adultos. Houve momentos em que isso ficou muito claro e tive tomar

decisões e agir perante as crianças da mesma forma que se esperava que qualquer outro adulto fizesse.

Estávamos saindo da quadra após um treino de futebol dos meninos quando Tapitá (14) e Txupa (14) começaram a discutir. Não dei muita atenção, pois esse tipo de desavença não era raro entre eles. Entretanto, a discussão virou briga e rapidamente os meninos começaram a trocar socos e pontapés. Fiquei atônito e pensei em não intervir. De repente, Tapitá pegou uma pedra para atingir Txupa e para evitar o pior, me coloquei entre eles e apartei a briga.

Notas de campo, 16 de julho de 2010.

Nessa situação, tentei não interferir e esperar que os meninos resolvessem o problema sozinhos. Entretanto, tive receio de que o desfecho da briga tivesse resultados mais sérios e resolvi apartá-los. Além de ter ficado preocupado com a própria integridade dos meninos, temi também pela desaprovação de seus pais diante de uma possível omissão da minha parte.

Essa laboriosa tarefa de agir assertivamente assumindo papéis distintos diante de situações diversas foi uma das habilidades que precisei desenvolver na pesquisa com as crianças pataxó. Retomando o ponto inicial, pesquisar com crianças sendo adulto é um constante *devir-criança*; algo que não se traduz como uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação (DELEUZE, 1997. p.18), mas um permitir-se ao outro; especialmente nesse caso, o outro criança.

5.2 Devir-antropólogo

A pesquisa antropológica, segundo Peirano (1992, p.9), depende entre outras coisas, da biografia do pesquisador, de suas opções teóricas, do contexto histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram no dia-a-dia no local da pesquisa, entre pesquisador e pesquisados. A autora intera ainda que aprender a fazer pesquisa de campo é uma tarefa que não se ensina. Poderíamos aludir a partir disso, que se a pesquisa de campo é algo que não pode ser ensinado, o local mais adequado para aprender a fazê-la se seria o próprio campo. Ao lembrar a maneira com a qual os trabalhos de campo eram realizados na década de 1960, Otávio Velho (2006) diz que o aprendizado naquela época era de natureza extremamente artesanal e prática, quase como numa corporação de ofícios. Segundo ele, mal chegara ao Museu Nacional e já fora incorporado como aprendiz ao trabalho de campo de Roque Laraia junto aos

índios Suruí do Tocantins paraense numa viagem que se iniciou juntamente com a família DaMatta, que se dirigia aos índios Apinayé.

Apesar de não ter tido um tutor em campo, ou seja, alguém com um histórico de pesquisa naquele contexto que pudesse mediar minha inserção, posso afirmar que uma parte significativa de minha aprendizagem devo aos próprios Pataxó. A primeira lição aprendida foi como me relacionar com as mulheres da aldeia. Se Flávia Pires (2007), nos chama a atenção para as particularidades de “*ser adult(a) e pesquisar crianças*”, poderia neste caso apontar alguns desafios de “*ser adult(o) e pesquisar crianças indígenas*”. Nos mais variados contextos indígenas é recorrente o fato de que as crianças, principalmente em seus primeiros anos de vida, permanecem sempre próximas às suas mães⁶². No Guarani isto não é diferente, e a dificuldade a mim expressa era que para me aproximar das crianças teria que, de alguma forma, me aproximar das mulheres pataxó. Para isso, algumas regras tácitas precisaram ser percebidas e aprendidas. Acompanhar uma mulher casada com os olhos, fazer visitas à sua casa sem a presença do marido, ou mesmo transitar a sós com ela pela aldeia são atitudes desaconselháveis a um homem, principalmente um homem “de fora”. Apesar deste tipo de comportamento ser mais rigoroso com as mulheres casadas, o mesmo ocorre com as mulheres solteiras. Mesmo cometendo alguns equívocos, assumi perante os Pataxó uma postura mais reservada evitando o contato excessivo com as mulheres e procurando me relacionar prioritariamente com os homens. Dessa forma, pude assumir algumas limitações impostas pelo fato de ser homem, mas também explorar os benefícios desta condição. Se por um lado não era conveniente estar sistematicamente entre as mulheres na intimidade de seus lares, por outro pude participar de incursões nas matas, de jogos de futebol dentro e fora da aldeia e participar de conversar e assuntos restritos aos homens.

A aprendizagem dessas regras e maneiras de agir em campo são atribuídos por Velho (2006) como um processo de *embodiment* – traduzível pelo neologismo “encorporação”, e a do desenvolvimento de habilidades (*skills*) que envolvem transformações corporais no próprio processo de transmissão e aprendizado. Influenciado pela conferência proferida por Ingold em janeiro de 2005 na Universidade

⁶² Esse fato é ratificado nos trabalhos de Clarice Cohn (2000) com as crianças Xikrin do Bacajá, Ângela Nunes (1999, 2002) e Aracy Lopes da Silva (2002) com as crianças Xavantes e Rogério Correia da Silva (2011) com as crianças Xacriabá.

de St. Andrews, Velho (2006) cita o referido antropólogo britânico para se discorrer sobre o processo de aprendizado em campo:

A antropologia, talvez mais do que qualquer outra disciplina, diz respeito a aprender a aprender. Não é tanto o estudo *de* pessoas, e sim um modo de estudar *com* as pessoas, uma prolongada aula de mestre em que o noviço gradualmente aprende a ver as coisas, e, obviamente, aprende também a ouvi-las e senti-las do modo como o fazem os seus mentores. Uma educação em antropologia, portanto, serve não só para fornecer-nos conhecimento *sobre* o mundo, os seres humanos e as suas sociedades. Mais do que isso, ela educa a nossa *percepção* do mundo, e abre os nossos olhos para outras possibilidades de ser (INGOLD, 2005 apud VELHO, 2006).

Nesse aprendizado contínuo que o campo nos proporciona, optei por assumir posturas diferenciadas em algumas fases da pesquisa. No primeiro momento, busquei uma relação mais discreta no que diz respeito aos registros de campo e à coleta de dados. Segundo Cicourel (1980, p.90) se você for uma pessoa bem quista entre os nativos seu projeto será bom, caso contrário não há nenhuma explicação que possa dar que irá convencê-los disso. Dessa forma, optei por estar entre os Pataxó me portando um pouco menos como pesquisador e mais como uma pessoa interessada em tudo aquilo que os dizia respeito. Durante um tempo essa atitude foi benéfica, pois pude perceber que as pessoas passaram a ficar mais à vontade comigo e a minha presença passou a não incomodar tanto. Porém, em um dado momento, percebi que minha discrição começou a gerar dúvidas. As pessoas passaram a me perguntar direta e indiretamente como é que eu fazia a minha pesquisa. Deste momento em diante, optei por uma postura mais ostensiva e substituí meu discreto bloco de anotações por um caderno vistoso com qual passei a percorrer a aldeia fazendo diversos registros.

Estava observando as crianças jogando futebol em frente a casa de Pâkai quando um dos pais dos meninos assentou ao meu lado. Depois de uma breve introdução na conversa o senhor exclamou:

- “Então é aí que você anota suas coisas!”

Notas de campo, 22 de junho de 2010

As entrevistas também funcionaram como uma forma de colher informações e ao mesmo informar aos Pataxó os detalhes da pesquisa. No decorrer das conversas parecia não estar claro quem eram o entrevistador e o entrevistado, pois na mesma medida em que fazia perguntas outras tantas surgiam para eu responder. Da mesma forma em que pesquisava também era pesquisado.

Estávamos terminando de fazer a colheita do feijão quando resolvi tirar umas fotos. Kâybok pediu para que eu tirasse uma foto dele. Em seguida, começou a conversar comigo sobre a minha pesquisa, dizendo que achava muito interessante o que eu estava fazendo e que ele vinha me observando.

Inebriado com alguns goles de cachaça que havia tomado afirmou em tom zombeteiro:

- Eu tô pesquisando você!

Rimos sem parar.

Notas de campo, 22 de julho de 2010

Essa demanda dos Pataxó por entender do que se tratava e de como estava sendo feita a pesquisa era a fonte de dados que os Pataxó lançavam mão para teorizar sobre mim e sobre aquilo que eu fazia. Essa aparente inversão de papéis é refletida por Goldman (2008, p. 11), ao discorrer sobre a antropologia reversa wagneriana, onde questiona que não devemos buscar simplesmente o fato absolutamente banal de que os nativos podem fazer a antropologia de nós mesmos e devemos perseguir a idéia de que essa inversão — evidentemente imaginada por nós — pode nos tornar capazes de desmontar e remontar os mecanismos essenciais de nossa antropologia por meio do que os nativos dizem de nós.

Para um pesquisador aprendiz, essa difícil tarefa de pesquisar sendo pesquisado e de estudar crianças sendo adulto é algo tão desafiador quanto fazer etnografia sem ser antropólogo. Este *dever-antropólogo* se traduz na busca por fazer ciência a partir de uma experiência compartilhada ou como diria Goldman (2006, p.167) é a disposição para viver uma experiência pessoal junto a um grupo humano com o fim de transformar essa experiência pessoal em tema de pesquisa que assume a forma de um texto etnográfico.

5.3 Experiência e Aprendizagem no campo

É válido ressaltar que a produção de dados em uma pesquisa etnográfica se dá por diversas vias: por registros escritos, relatos orais, observação direta e também por meio da experiência prática do próprio pesquisador. Obviamente esses “canais” de informações não são independentes, pelo contrário, são complementares. Opto, no entanto, por ressaltar nesse momento a importância da produção de dados na pesquisa sobre as “aprendizagens humanas”, sem desconsiderar os agentes não humanos, pela via preponderante da experiência, tomando por base algumas vivências próprias em campo.

As relações estabelecidas nas diversas práticas abordadas pela pesquisa (Capítulo 2) oscilaram entre um sentimento de familiaridade e estranhamento. Se o futebol me parecia bastante familiar, a caça por sua vez mostrou ser uma prática completamente estranha e quase sempre inédita para mim. Nessa diversidade de

experiências busquei, sempre que pude, uma inserção prática nas tarefas, para que pudesse falar sobre elas “de dentro”, ou seja, a partir de minhas vivências diretas com aquele conjunto de “fazeres”.

Na tarefa de descascar um pedaço de cana-de-açúcar utilizando um facão pude perceber, a partir da minha falta de habilidade com aquele instrumento, assim como as mínúcias de uma tarefa tão banal para os Pataxó.

Tapitá (14) estava na companhia de sua mãe chupando cana na porta de sua casa. Quando me aproximei o menino me ofereceu um pedaço e acetei de pronto. No entanto, Tapitá me deu um pedaço ainda com casca e o facão para que eu pudesse descascá-lo. Com uma notável falta de jeito tentei descascar a cana de diversas formas, apoiando-a na perna (e quase me machuquei nesse momento), no banco de madeira e no chão. Após uma sessão de risadas, Tapitá se ofereceu para cortá-la pra mim. Agilmente o menino retirou toda a casca da cana com o facão sem nenhum apoio. A cada golpe na cana o menino torcia o facão, diminuía seu ângulo de inclinação e deslizava o instrumento por toda a extensão do caule desgrudando sua casca; tudo isso em um movimento contínuo, harmonioso e rápido.

Notas de campo, 22 de junho de 2010

Minha inabilidade com o facão pôs em destaque a exímia maestria do menino no manejo deste instrumento. Ingold (2000), em sua pesquisa com pastores na Finlândia⁶³, enriquece sua análise através de suas experiências frustradas na tentativa de laçar os animais.

A atenção do agente, em outras palavras, é totalmente absorvida na ação. No entanto, as coisas podem dar errado durante a laçada: o laço pode perder o seu nó, as cordas podem embolar, os esforços dos pastores que trabalham na emboscada podem ser interrompidos e os animais podem até serem feridos. O pastor frustrado tem sua auto-estima abalada, para não mencionar o abuso de seus companheiros (falo por experiência própria). Quando o fluxo é quebrado tudo tem que começar novamente (INGOLD, 2000. p.414).

Não fosse talvez a minha notável falta de habilidade para descascar cana-de-açúcar com facão esse fato teria passado despercebido. O meu estranhamento perante tal tarefa foi o subsídio necessário para a observação minuciosa que fiz sobre uma ação tão corriqueira para os Pataxó.

As informações produzidas a partir de uma experiência prática revelam detalhes que o olhar não conseguiria traduzir com a mesma exatidão. Ao realizar algumas

⁶³ Esta pesquisa foi realizada por Ingold no distrito de Salla, no norte da Finlândia, em 1979-80. Seu objetivo foi avaliar como a agricultura, silvicultura e criação de renas foram combinadas no nível de subsistência local, para investigar as razões para o intenso êxodo rural na região, e comparar os efeitos a longo prazo do re-assentamento pós-guerra experimentada pelos Saami Skolt. Sua pesquisa no pastoreio e caça de renas no Círculo Polar Ártico levou a uma preocupação mais geral com as relações homem-animal, bem como com a antropologia comparativa dos caçadores-coletores e as sociedades pastorais.

capinas com os Pataxó pude perceber a real dimensão do desgaste imposto por essa tarefa. Capinando por alguns minutos sob o sol a pino, o suor parecia interminável e a boca necessitava de água. Antes da tarefa caminhar para o final minhas mãos estavam repletas de pequenas bolhas, que se estouravam antes mesmo de se formar por completo. A dor nas costas também sinalizava a desconfortável posição em que mantinha durante a tarefa. No relato que faço sobre a capina (Capítulo 2) esses incômodos causados em minha experiência própria com a prática foram fundamentais para sua análise e descrição. Em sua pesquisa com pescadores da Vila do Sucurijú no Amapá, Sautchuk (2007)⁶⁴ relata a importância de sua experiência pessoal na compreensão das práticas estudadas.

É o fato de ter acompanhando um arpoador em sua atividade – dirigindo a canoa, experimentando-me na habilidade com o arpão, ouvindo seus comentários sobre minha atuação – que pude apreender o tipo de interações com o peixe, os artefatos e o ambiente que essa posição envolve, além do percurso restrito e prolongado que leva alguém a assumi-la (SAUTCHUK, 2007, p.22).

Na descrição da capina pude trazer para o texto, além das observações e registros orais, a minha própria experiência com a prática. Na combinação desses dados a escrita etnográfica parece tomar uma forma mais intensa e vívida.

Para além dos percalços e deslises altamente produtivos que vivenciei ao longo do trabalho de campo, vale lembrar que em outras situações o papel do aprendiz inexperiente dava lugar ao veterano *expertise*. Isso ocorria majoritariamente nos treinos e jogos de futebol. Apesar das particularidades desta prática reveladas no contexto pataxó, minha experiência progressiva me colocava perante os demais como um praticante veterano. Isso, de certa forma, gerava dificuldades, pois o estranhamento necessário para a descrição de tal prática não ocorria de maneira tão imediata como em outros casos. Entretanto, a função por mim desempenhada no futebol proporcionou acessos a várias situações.

Às 18hs fomos jogar bola em Carmésia contra o time de lá. Começamos o jogo perdendo e comigo na “de fora”. Com pouco tempo de jogo Tapuritú pediu pra sair e acabei entrando no lugar dele. Logo nos primeiros minutos senti uma ofegancia, mas fiz um gol que levantou minha auto-estima. Nosso

⁶⁴ O estudo de Sautchuk (2007) foi realizado na Vila do Sucurijú, no Amapá. Seu trabalho foi destinado à pesquisa de dois diferentes tipos de pesca, dos *laquistas* e dos *pescadores de fora*. Tomando a relação entre o técnico e o humano numa perspectiva genética, em diálogo com Mauss, Leroi-Gourhan e Latour, e conferindo importância à prática, conforme as antropologias ecológicas de Descola e Ingold, o autor examina em detalhe o fato que, para além da eficiência produtiva e do domínio de um saber-fazer, o engajamento em atividades técnicas implica configurações particulares da pessoa.

time tinha um sério problema de marcação e por várias vezes fiz orientações para meus companheiros de time. O jogo ganhou muita dramaticidade no final, mas quando o árbitro apitou o final da partida senti um imenso alívio, pois o nosso time havia acabado de fazer um gol e virado a partida. Senti que joguei bem e ganhei o respeito como jogador.

Notas de campo, 21 de abril de 2010.

Minha inserção no time de futebol fez com que eu fosse convidado a jogar com os Pataxó em diferentes locais, dentro e fora da aldeia. Esses jogos quase sempre eram sucedidos de conversas informais, regadas a cerveja e pesticos, às quais dificilmente teria oportunidade de participar se não fosse eu um praticante legitimado no futebol. Essa situação encontra paralelos com a experiência vivida por Vianna (2008) em sua pesquisa sobre o futebol entre os Xavantes⁶⁵.

Os [Xavantes] da aldeia Abelhinha volta e meia retornam à formulação de que futebol é “coisa de branco”. [...] Há aí, uma dimensão de valorização e disposição ao aprendizado com os “brancos”. Foi ela um dos pilares do relacionamento dos xavantes comigo, vale dizer, um dos viabilizadores da pesquisa. Ex-jogador, fui recebido como um aliado: informante, professor, companheiro de jogo, técnico, mediador potencial entre eles e o universo futebolístico ampliado. Na aldeia, fui convidado a dar dicas sobre o esporte, motrei fotografias e falei de meu passado pessoal de futebolista, chegando a atuar, diariamente, como treinador. E fui, em dada ocasião, convocado a jogar pelo time de Abelinha (VIANNA, 2008. p.36).

Nesse trajeto de pesquisa me vi entre os Pataxó assumindo diversos papéis, funções e atribuições. Ao pesquisar “aprendizagens humanas” na companhia de crianças percebi que quase sempre era convidado a procurar minhas respostas pelo viés da experiência. Essa produção de dados a partir de sua própria vivência com o *fazer nativo* é enfatizada Michael Jackson (1989, p.135) citado por Ingold (2000, p167) ao afirmar que:

usando seu próprio corpo da mesma forma que outrem e no mesmo ambiente, encontra-se informações que podem ser interpretada de acordo com seus próprios costumes ou estrutura, mas que continua a ser fundamentado em um campo de atividade prática que permanece em consonância com a experiência daqueles entre os quais se viveu (JACKSON, 1989, p.135 apud INGOLD, 2000 p.167, tradução minha)

⁶⁵ O livro “*Boleiros do Cerrado*” apresenta a trajetória de pesquisa de Fernando de Luiz Brito Vianna com os índios Xavantes da Aldeia Abelhinha, localizada na região de Sangradouro no Mato Grosso. Sua pesquisa cruza várias antropologias: a do esporte obviamente, mas também a da dinâmica entre o global e o local e a das relações dos índios com o estrangeiro, no bojo de suas histórias recentes e de seus projetos de futuro. O trabalho apresenta os xavantes cuja vida social tem o futebol como presença cotidiana, foco de divertimento e de disputas e como via de conexão com as cidades brasileiras – pela força de atração, entre outras coisas, da profissão de jogador.

É na fusão das informações experienciadas pelo pesquisador, como aquelas expressas pelos seus informantes que emerge o texto etnográfico. Neste caso, o processo de produção de dados sobre as diversas aprendizagens compartilhadas pelas crianças pataxó deveu-se prioritariamente ao engajamento e a agência destes pequenos informantes no cotidiano de sua aldeia.

6 CONCLUSÃO

O cotidiano do Guarani revela um conjunto extenso de práticas compartilhadas que envolvem habilidades das quais as crianças pataxó vão paulatinamente incorporando à medida que participam e se engajam nas mesmas, em um ambiente socialmente estruturado. Estruturas estas que não são condições invariantes que precedem e determinam a ação dos sujeitos, mas o resultado de uma variável e contínua agência coletiva (LAVE e WENGER, 1991, p.17). Retomo aqui, à guisa de conclusão, aspectos postos em relevo ao longo do texto afim de reiterar e reflexionar sobre algumas facetas das aprendizagens das práticas sociais das crianças pataxó.

A caça, após mudanças históricas e significativas, assumiu para os Pataxó um aspecto ritualístico e o desejo por esta prática é notado em adultos, jovens e crianças. As investidas na mata são frequentemente feitas em grupo e a presença das crianças é restrita apenas em casos muito específicos, como por exemplo, a caça com *puleiro*, onde os adultos usam armas de fogo e ficam na tocaia do animal durante a madrugada. Pode-se dizer que a caça é uma prática majoritariamente masculina, pois a presença das mulheres se restringe a situações esporádicas durante a pesca. A pescaria foi entendida aqui como uma forma de caça na medida em que envolve a captura de um animal, o conhecimento sobre seus hábitos de vida e do meio ambiente em vive. A caça aos pássaros pode ser feita com o intuito de abatê-los, *pelotando* com estilingues, ou através de armadilhas, para pegar o animal ainda vivo. Na primeira, a presença de adultos é rara, devido ao fato de algumas pessoas na aldeia não consentirem sobre o abatimento dos pássaros, por considerá-los escassos. Apesar disso, a proibição não é unânime, pois muitos meninos levam os passarinhos abatidos para suas mães para prepará-los nas refeições. As crianças demonstram conhecer bem os locais onde os animais costumam circular ou ficar mais vulneráveis. Esse conhecimento da rotina e dos hábitos dos animais é primordial no sucesso da caçada. Na mata existe uma variedade de agentes (vivos e inanimados) que oferecem uma multiplicidade de informações aos sujeitos que nela se aventuram. Orientar-se nesse ambiente significa estabelecer relações com cheiros, temperaturas, ruídos, marcas, ou seja, um conjunto infundável de elementos. Para caçadores experientes, a mata é um local constituído por histórias de idas e vindas e sua habilidade de perceber-se neste ambiente é afinada através de suas experiências,

que possibilitam um ajustamento contínuo de suas ações em resposta ao monitoramento perceptivo do seu entorno (INGOLD, 2005). Constituir-se um caçador pataxó envolve complexos conhecimentos que são experienciados e compartilhados pelos sujeitos que fazem uso e participam desta prática, ainda que periféricamente, desde infância até a vida adulta.

A incorporação dos trabalhos agrícolas entre os Pataxó tem sido feita desde as sucessivas tentativas de aldeamentos no século passado quando seus hábitos de vida foram radicalmente estruturados (VERONÉZ, 2006). Atualmente é possível observar uma diversidade dessas práticas no Guarani, desde as mais tradicionais formas de cultivo manual de grãos até algumas técnicas agrícolas modernas que envolvem maquinário apropriado, como a apicultura. A colheita do feijão coincide com o período de férias escolares de julho, o que facilita a presença das crianças nessa tarefa. A presença dos meninos nesta atividade é permeada por uma legitimidade isenta de obrigação. Existe um nítido desejo dos pais que seus filhos participem destas atividades, ainda que apenas observando. A interrupção das tarefas executadas pelas crianças não é acompanhada de reprimendas por parte dos adultos. O conhecimento expresso pelas crianças pataxó sobre as minúcias do procedimento de coleta dos pés de feijão indicam uma eficácia nesse processo paulatino de engajamento na prática. Fato semelhante é relato por Nunes (2002, p.74-75) ao observar as crianças xavantes ao participar das tarefas domésticas se vêem a vontade para *se distrair com um canto de um pássaro* ou se envolver em uma brincadeiras. Segundo a autora essa atitude tolerante é reveladora de uma característica do processo educativo dos A'uwe-Xavante; o que se vê também entre os Pataxó. Na piscicultura, a tarefa de alimentar os peixes é dividida entre os integrantes das famílias que possuem os tanques. Na ausência temporária dos pais, os jovens ou as crianças mais velhas assumem integralmente a alimentação dos peixes que é feita duas vezes ao dia. Na criação de galinhas, a inserção das crianças se dá pela atribuição de posse das aves. Esta é uma forma de conferir legitimidade e inserir as crianças nas tarefas de criação desses animais. De todas as atividades agrícolas desempenhas no Guarani a apicultura é a que mais exige uma infra-estrutura física e de material. Essa prática foi introduzida entre os Pataxó através de uma parceria entre a iniciativa privada e o Governo Federal que financiou a compra do material e disponibilizou um curso de formação. Contudo, o conhecimento acerca desta prática

não parece ser aprendido em situações dissociadas da prática. Isso pode ser constatado pelo fato de que boa parte das informações descritas sobre essa prática no Capítulo 3 originou-se de uma longa conversa com Aió (15), um jovem pataxó que nunca havia feito qualquer tipo de curso ou preparação prévia para a prática. O que se pode concluir disso é que os conhecimentos sobre apicultura, psicultura, agricultura, entre outras atividades agrícolas, ocorrem através de um complexo processo de engajamento na prática da vida cotidiana.

Inúmeras práticas desempenhadas cotidianamente pelos Pataxó ocorrem no espaço circunscrito às suas casas. Dentre estas práticas, denominadas aqui de tarefas domésticas, pode-se destacar atividades como: cozinhar, cuidar dos irmãos mais novos, buscar água no rio, levar recados, limpar o terreiro, capinar, cuidar da horta, entre outras. Em todas estas, a presença das crianças é fundamental, pois quando não atuam como protagonistas participam periféricamente na execução das mesmas. A própria construção das casas é um exemplo em que envolve a participação de adultos, jovens e crianças. No entanto, a participação em determinadas tarefas envolve também a percepção de um estatuto subliminar de acesso. Envolvendo-se em diversas práticas os iniciantes aprendem a se inserir em distintos modos de participação, reconhecendo os vários papéis desempenhados na execução das atividades (LAVE e WENGER, 1991, p.20). Nesse sentido, as crianças pataxó não só aprendem as práticas propriamente ditas, mas aprendem a se inserir e mover-se em diversas *comunidades de prática* (LAVE E WENGER, 1991) em seu cotidiano. Nesse movimento contínuo as crianças aprendem “os caminhos de acesso” ao aprendizado, que não se encontra em um suposto final, mas ao longo da trajetória. Essa noção de aprendizado fundamentado em um engajamento na prática fica evidente quando uma mãe pataxó afirma categoricamente que seus filhos “pegam o boi” que ela os coloca para aprender a cozinhar (Capítulo 3). O que se apreende disto é que não há outra forma de se aprender a “cozinhar” a não ser “cozinhando”. Essa premissa nos ajuda a romper com o entendimento de que aprende-se antes para fazer depois. As crianças pataxó não ganham um corpo discreto de conhecimentos abstratos sobre culinária, com o qual depois irão transportá-lo e recondiçaná-lo em contextos posteriores. Ao contrário, adquirem suas habilidades pelo envolvimento nas práticas sociais em curso (LAVE e WENGER, 1991, p.14)

No artesanato a presença das crianças não se mostra de maneira tão evidente quanto em outras práticas. Entretanto, como afirma o vice-cacique Karamuru Pataxó, “não tem uma família no Guarani que não faz seu artesão” (Capítulo 3). Por essa abrangência e relevância econômica, o artesanato é uma prática muito disseminada entre as famílias pataxó e seus conhecimentos iniciam na busca da matéria-prima, passam pela confecção propriamente dita e finalizam na venda do produto ao consumidor final. Assim como na caça, em geral os Pataxó optam por entrar na mata em grupo para buscar a matéria-prima para o artesão e os desbravadores mais experientes costumam guiar os demais até os locais onde se pode encontrá-la. A feitura do artesanato nem sempre é feita pelo próprio sujeito que retirou a matéria-prima da mata. Às vezes outra pessoa da família assume essa tarefa. Por vez ocorre inclusive a venda ou a troca desse material com outras pessoas da aldeia. Peças e objetos como arcos, bordunas, cachimbos, maracás e apitos são feitos pelos homens e adereços como brincos, colares, xarris e prendedores de cabelos pelas mulheres. Uma característica marcante dos artesãos pataxó é o exímio manejo dos instrumentos e objetos na feitura de suas peças. Na confecção da gamela a lapidação da sua parte convexa é a parte mais impressionante do processo. Com vigorosos e precisos golpes de facão, os Pataxó vão delineando o formato abaulado do exterior das gamelas. Essa relação simbiótica entre sujeito, objetos e ambiente é o que conduz a feitura das peças de artesanato e as torna sempre únicas. As formas dos artefatos não são dadas de antemão, mas são geradas na/pela prática do movimento de um ou mais agentes habilidosos em um ativo engajamento sensorial com o material (INGOLD, 2000, p.345). Aprender a manejar os instrumentos e torna-se um artesão habilidoso entre os Pataxó é um processo que se inicia muito cedo. Desde pequeno os meninos pataxó brincam com facões de madeira, em geral feitos pelos próprios pais. Essas peças servem de brinquedos para as crianças em suas brincadeiras, mas à medida que vão crescendo e se engajando em práticas cotidianas que exijam o uso do facão, as crianças passam a utilizar o instrumento propriamente dito, com lâmina de metal, tamanho e peso apropriados. Além dos conhecimentos relativos à feitura do artesanato, os Pataxó também demonstram grande habilidade na negociação e venda de seus produtos. O artesanato é vendido em eventos, feiras e exposições, mas também na própria aldeia quando recebem grupos de estudantes, acadêmicos ou turistas. Conhecer bem o produto que se vende é um importante fator que contribui para o sucesso nas

vendas. Para as crianças pataxó isso não é um problema, pois a confecção do artesanato acontece cotidianamente na intimidade de seus lares e isso lhes oferece a oportunidade de participar e conhecer afundo os processos que envolvem a feitura de cada peça do artesanato pataxó.

Assim como o trabalho agrícola e a venda de artesanato, o futebol é uma prática que não possui uma íntima relação com o passado mais remoto dos contextos indígenas, no entanto, há décadas esta prática foi incorporada por várias etnias e de diversas formas (VIANNA, 2008). No contexto pataxó, o futebol merece destaque, não só pela frequência e abrangência com que é praticado, mas pela importância claramente atribuída a este por seus praticantes. Isto pode ser observado no uso de diversos espaços - improvisados e também previamente pensados - além do dispoimento de tempo para esta prática. A presença das meninas pataxó neste jogo não é algo raro, inclusive na companhia dos meninos. No entanto, essa participação conjunta de homens e mulheres acontece até a adolescência, por volta dos 15 anos. A presença do futebol na vida das mulheres não se interrompe na adolescência e além de demonstrarem grande habilidade em campo as mulheres possuem um grande nível de organização e mobilização entre si. No futebol, tanto no universo feminino quanto no masculino, há um imenso desejo de reconhecimento dos adultos por parte das crianças. Muitas vezes, as crianças e jovens acompanham o time dos adultos nos jogos dentro e fora da aldeia, assistem atentos às partidas, sentam no banco de reservas e aproveitam os momentos que precedem as partidas e seus intervalos para realizar cruzamentos, chutes ao gol e diversos tipos de *ensaios* do futebol, que são primordiais no aprendizado desta prática (FARIA, 2008). Nessa obsessão das crianças pataxó pelo futebol, o que se põe em revelo é uma gama de processos de aprendizagem que não se pautam pela relação ensino/aprendizagem. A habilidade de improvisação das crianças associada ao incentivo e a legitimação da prática por parte dos adultos compõe um ambiente propício para a aprendizagem do futebol entre os pataxó.

A riqueza lúdica que marca a infância no Guarani revela inúmeras brincadeiras que estão diretamente ligadas às demais práticas presentes na aldeia, tais como: o artesanato, o trabalho agrícola e as atividades domésticas. Não é raro observar as crianças brincando de fazendinha, fazendo de conta que estão vendendo artesanato, andando de cavalos feitos de bambu, etc. Brincando as crianças reiventam e se

apropriam dessa complexa trama de atividades que compõe a rotina da aldeia. Desde pequenos os Pataxó demonstram imensa afinidade com os elementos da natureza a sua volta e com os animais. Tikã de apenas 11 meses é um exemplo disso. Apesar da pouca idade o menino não pode ver seus irmãos mais velhos andando de cavalo que começa a apontar para o animal, pedindo para que alguém o leve para dar uma voltinha. Assim como os cavalos as bicicletas também despertam grande interesse dos Pataxó, pois além de ser objeto de brincadeiras a bicicleta é também um meio de transporte bastante funcional. Como os Pataxó precisam frequentemente se deslocar entre as aldeias e também para a cidade de Carmésia, as bicicletas são frequentemente utilizadas nesses deslocamentos. Levar recados e buscar encomendas são excelentes pretextos para as crianças darem algumas voltinhas em suas bicicletas, que muitas vezes são herdadas de irmãos e parentes mais velhos. Assim como em outros contextos, brincar de carrinho é uma prática feita frequentemente pelas crianças pataxó. O que mais chama atenção na brincadeira de carrinho é a repetição dessa tarefa. A impressão que se tem é que as crianças estão o tempo todo repetindo sistematicamente a mesma atividade. A repetição muitas vezes é vista como algo antagônico à criação. Nesse sentido, Hallam e Ingold (2007, p.10) afirmam que nada que as pessoas fazem, ou qualquer outro organismo, é repetido de maneira exata. Brincando repetidas vezes as crianças improvisam e criam novas formas de agir com seus brinquedos e o cenário onde a brincadeira acontece. Nessa repetição sistemática, brinquedos e brincadeiras atravessam gerações. O *stop*, uma arminha feita de bambu é um exemplo típico desse aprendizado intergeracional. A construção dessa arminha é feita pelas próprias crianças pataxó, mas é interessante notar que a participação dos adultos nesse processo ocorre de maneira subliminar e tácita. A confecção do brinquedo, os locais onde podem ser encontrados os bambus apropriados, bem como as maneiras de diagnosticar possíveis problemas no funcionamento da arminha são aprendidos em situações corriqueiras onde percebe-se que não há um ensino deliberado, mas situações cotidianas que envolvem relações onde a aprendizagem é intrínseca. Nos jogos, brinquedos e brincadeiras as crianças pataxó se envolvem, participam, aprendem e tornam-se grandes conhecedores de uma infindável gama de práticas lúdicas. Para as crianças, o brincar é uma forma singular de produção e apropriação do conhecimento (DEBORTOLI, 1999).

O cenário em que se desenvolve essa complexa conjunção de práticas das quais as crianças pataxó participam, tem seus espaços e tempos apropriados de maneira muito singular. A liberdade experimentada pelas crianças no Guarani permite que estas participem e desempenhem importantes papéis na vida social da aldeia. Levar recados, encomendas, marcar encontros e estabelecer a comunicação entre as pessoas da aldeia e, às vezes, até fora dela, são atribuições frequentemente designadas às crianças. Esse aspecto é colocado em relevo por Tassinari (2007; p.20) quando cita diversos exemplos em sociedades indígenas onde as crianças desempenham o papel de informantes e mediadoras entre os adultos. Esse trânsito livre experimentado pelas crianças pataxó permite que estas experimentem diversas situações de aprendizagem. Assim também ocorre entre os Kayapó, que costumam afirmar que as crianças “tudo sabem por que tudo vêem e ouvem” (COHN, 2000; p. 180).

Esse processo de aprendizagem facilitado pelo acesso aos diferentes espaços está ligado à relação de proximidade entre crianças e adultos. Seja nas tarefas domésticas, nos trabalhos agrícolas, na caça ou nas brincadeiras, entre os Pataxó há um notável dispoimento dos adultos para participação das crianças. Como ressaltado por Nunes (2002; p.7) esse *tempo disponível por parte de adultos e crianças para o desempenho de determinadas tarefas* é uma característica marcante nos contextos indígenas. Esse ritmo de vida no Guarani se traduz no fato de que por lá quase ninguém usa relógio. Apesar possuírem um histórico de contato com os contextos urbanos, os usos e apropriações de suas práticas sociais são marcados por uma relação espaço-temporal bastante peculiar. O envolvimento das crianças pataxó em seu cotidiano seja nas brincadeiras, no futebol, na caça, nas tarefas domésticas, na produção de artesanato e no trabalho agrícola é estabelecido por uma inserção voluntariosa que passa pelo desejo de fazer parte de um contexto social ampliado. O que se pode concluir disto é que, independente da conceituação que se pode fazer sobre estas práticas – tais como lazer e trabalho – o que se pode observar é que as crianças pataxó estão envolvidas diariamente em um interessante e complexo ambiente que lhes proporcionam inúmeras aprendizagens que independem de um ensino deliberado para acontecer.

Poderia tomar como concluídas aqui as intenções do presente trabalho. Entretanto, quem se propõe a fazer etnografia, sabe que o resultado final nunca não se restringe à produção de dados científicos. Ao me debruçar sobre as aprendizagens das

crianças pataxó pude me dar conta das aprendizagens as quais também estava envolvido. Se Peirano (1992) afirma que fazer trabalho de campo é algo que não se ensina, poderia concluir que, assim como as crianças pataxó, não precisei de um professor ou alguém que deliberadamente pretendesse me ensinar algo, pois as aprendizagens compartilhadas neste trabalho estavam presentes nas vivências cotidianas que pude compartilhar com os Pataxó. Dessa forma, tomo a liberdade de encerrar este texto agradecendo aos meus amigos pataxó pela belíssima experiência de vida que me proporcionaram.

REFERÊNCIAS

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

ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, ano 8, v. 15, n. 1, 2004.

ALVES, Vânia de Fátima Noronha. *O corpo lúdico Maxakali: desvelando os segredos de um “programa de índio”*. 1999. xxf. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

ALVES, Vânia de Fátima Noronha; GOMES, Christianne Luce; REZENDE, Ronaldo de. *Lazer, lúdico e educação*. Brasília: SESI/DN. v.3, 2005.

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

BATESON, Gregory. *Steps to an ecology of mind*. London: Fontana, 1973.

CAIN, Carol. *Becoming a non-drinking alcoholic: a case study in identity acquisition*. Chapel Hill: Anthropology Department. University of North Carolina. (In preparation).

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. *Sociologia do lazer*. In: ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. *Turismo: como aprender, como ensinar*. 3.ed. São Paulo: Editora Senac. v. 2, 2001.

CAMPOS, Túlio. *Pequenos trabalhadores nos sinais e suas experiências no cotidiano da rua: entre o “espetáculo” do malabares e as brincadeiras, os riscos e as tensões do trabalho explorado*. 2010. xxf. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

CARDOSO, Juliana de Souza. *O resgate da identidade como estratégia de sobrevivência entre os índios pataxó*. 2000. Xxf. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

CARDOSO, Juliana de Souza. *Dando com a língua no passado: o ser e não ser marcado em discursos, imagens, objetos e paisagens*. 2008. Xxf. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008

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

CARVALHO, Maria Rosário de. O Monte Pascoal, os índios pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico. *Caderno CRH*, Salvador, v. 22, n. 57, p. 507-521, 2009.

CASTRO, Maria Soledad Maroca de. *A Reserva Pataxó da Jaqueira: o passado e o presente das tradições*. 2008. Xxf. Dissertação. (Mestrado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CESAR, América Lúcia Silva. *Lições de abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha*. 2002. Xxf. Tese. (Doutorado em...)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002

CICOUREL, Aaron. *Teoria e método em pesquisa de campo*. Tradução de Alba Zaluar Guimarães. IN: GUIMARÃES, Alba Zaluar. *Desvendando máscaras sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1980. Cap. 4, p.87-121.

CODONHO, Camila Guedes. *Ensinando e aprendendo entre crianças: exemplos a partir de uma pesquisa de campo entre os índios Galibi-Marworno do Amapá*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., 2009.

COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. 2000. xxf. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

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

CÔRREA, José Gabriel Silveira. A proteção que faltava: o reformatório agrícola indígena Krenak e a administração estatal dos índios. *Arquivos do Museu Nacional*. v.61, n.2, p.129-146, 2003.

DEBORTOLI, José Alfredo. *Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana*. Belo Horizonte: Licere. v. 2, n. 1, p. 105-117, 1999.

DEBORTOLI, José Alfredo. *Múltiplas linguagens*. IN: CARVALHO, Alysson (Org.) *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira *et al.* *As experiências de infância na metrópole*. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Org.). *Infâncias na Metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DELEUZE, Gilles; Félix GUATTARI. *Mil Plátos: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, v. 4, 1997.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do Lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. *Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande*. Tradução de Eduardo Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FARIA, Eliene Lopes. *A aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte*. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

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

FERNANDES, Florestan. *As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*. Revista do Arquivo Nacional, 1946. Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá. Coletânea de textos, 1951.

GATEWOOD, John B. Actions speak louder than words. In: DOUGHERTY, J. W. (Ed.). *Directions in cognitive anthropology*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press, 1985.

GELL, Alfred. The Umeda language-poem. *Canberra Anthropology*, v. 2, n. 1, p. 44–62, 1979.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos: etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. IN: *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v.46, n.2, 2003.

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

GOLDMAN, Márcio. *Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica*. Etnográfica, v. X(1), p. 116-173, 2006.

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

GOMES, Christianne Luce. *Verbete Lazer – Concepções*. In: GOMES, Christianne L. (Org.). *Dicionário Crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p.119-126.

GOMES, Christianne Luce. *Lazer e descanso*. Seminário Lazer em Debate. São Paulo: USP, 2008.

GONÇALVES, Ana Lúcia. *Índios Pataxó invadem segundo parque em MG*. Jornal Folha de Guanhães (Sucursal do Jornal Hoje em Dia). Guanhães, 28 julho. 2010. Disponível em: <http://www.hojeemdia.com.br/cmlink/hoje-em-dia/minas/indios-pataxos-invadem-segundo-parque-em-mg-1.151024>. Acesso em: 19 outubro. 2010.

GONÇALVES, Ana Lúcia. *Índios pataxó ocupam fazenda em Açucena*. Jornal Folha de Guanhães (Sucursal do Jornal Hoje em Dia). Guanhães, 24 julho. 2010. Disponível em: <http://www.hojeemdia.com.br/cmlink/hoje-em-dia/minas/indios-pataxo-ocupam-fazenda-em-acucena-1.149204>. Acesso em: 19 outubro. 2010.

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

GREGOR, Thomas. *Mehinaku. The drama of daily life in a Brazilian Indian Village*. Chicago, : University of Chicago Press, 1977.

HALLAM, Elizabeth; INGOLD, Tim. *Creativity and cultural improvisation*. Oxford/New York: Berg, 2007.

HUTCHINS, Edwin. *Learning to navigate*. IN: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean. (Ed.) *Understanding practice*. New York: Cambridge University Press, (In press).

JACKSON, Michael. *Paths toward a clearing: radical empiricism and ethnographic inquiry*. Bloomington: Indiana University Press, 1989.

JORDAN, Brigitte. *Cosmopolitan obstetrics: some insights from the training of traditional midwives*. *Social Science and Medicine*, 28(9): p.925-944, 1989.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LATOUR, Bruno. *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Press, 1991.

LAVE, Jean. *Learning as Participation in Communities of Practice*. In: Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California, 1992.

LAVE, Jean. *The politics of learning in everyday life*. IN: ICOS Seminars, 1999. Palestra. Disponível em: <http://icos.groups.si.umich.edu/Presentations/041699/>. Acesso em: 18 setembro 2010.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; et al. *Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais: formação de professores e compromisso social com os povos indígenas*. Anais do 8º Encontro de Extensão da UFMG. Belo Horizonte, outubro de 2005.

LOPES DA SILVA, Aracy (Org). *A questão indígena na sala de aula*. São paulo: Brasiliense, 1987.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis (Org). *A temática indígena na escola*. MEC, MARI, UNESCO, 1995.

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

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

INGOLD, Tim. *Beyond Art and Technology: The Anthropology of Skill*. (Chapter Two) In: SCHIFFER, Michael Brian. *Anthropological Perspectives on Technology*. New Mexico: UNM Press, 2001.

INGOLD, Tim. *Jornada ao longo de um caminho de vida*. *Religião e Sociedade*, v. 25 n.1, p76-111. 2005.

INGOLD, Tim. *The 4A's (Anthropology, Archaeology, Art and Architecture): reflections on a teaching and learning experience*. Versão provisória. Trabalho preparado para a Conferência “Ways of Knowing”, Universidade de St Andrews (Escócia), 13-15 de janeiro de 2005.

INGOLD, Tim. *Pare, olhe e escute*. Tradução de Ligia Maria Venturini et al. *Revista Ponto Urbe* Ano 2, Versão 3.0, 2008.

INGOLD, Tim. *Da transmissão de representações à educação da atenção*. Tradução de José Fonseca. *Porto Alegre: Educação*, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

MARCELINO, Nelson. *Lazer e Educação*. São Paulo: Papyrus. 2ª Edição, 1990.

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

MARSHALL, Hannah Meara. *Structural constraints on learning*. IN: GEER, B. (Ed.) *Learning to work*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1972.

MAUSS, Marcel. *Antropologia e sociologia*. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MELATTI, Júlio Cezar; MELATTI, Delvair Montagner. *A criança Marubo: educação e cuidados*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.62, n.143, 1979.

- MELATTI, Júlio. *Índios do Brasil*. Brasília: Ed. Hucitec. Ed. UnB, SP, 1987.
- MIRANDA, Sarah Siqueira de. *A construção da identidade Pataxó: práticas e significados da experiência cotidiana entre crianças da Coroa Vermelha*. Monografia (Ciências Sociais). Universidade Federal da Bahia, 2006.
- MIRANDA, Sarah Siqueira de. *Aprendendo a ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das Crianças de Coroa Vermelha, Bahia*. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal da Bahia, 2009.
- NIMUENDAJU, Curt. *Os apinayé*. Belém-Pará: CNPq, Museu Paraense Emilio Goeldi, 1983.
- NOVAES, Sylvia Caiuby (Org). *Habitações indígenas*. São Paulo: Livraria Nobel/Edusp, 1983.
- NOVAES, Sylvia Caiuby. *Mulheres, homens e heróis: dinâmica e permanência através do cotidiano da vida Bororo*. Col. Antropologia 8, FFLCH/USP, 1986.
- NUNES, Ângela. *A sociedade das crianças A'wue-Xavante: por uma antropologia da criança*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- NUNES, Ângela. *No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavantes*. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. *Caminhos de ir e vir e caminho sem volta: índios, estradas e rios no sul da Bahia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1982.
- PEIRANO, Mariza Gomes e Souza. *A favor da etnografia*. Brasília, UNB: Série Antropologia, n.130, 1992.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 23.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- PINTO, Manuel. *A infância como construção social*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, M. (Coord.). *Crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997.
- PIRES, Flávia. *Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica*. São Paulo: Revista de Antropologia, USP. v. 50, n. 1, 2007.
- RAMOS, Alcida. *Memórias Sanumá: espaço e tempo em uma aldeia Ianomani*. Brasília: UnB, 1990.

REQUIXA, Renato. *Conceito de lazer*. Revista Brasileira de Educação Física e Desporto, n. 42, p. 11-21, 1979.

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

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. *Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território pataxó do Monte Pascoal*. Brasília: XXII Reunião Brasileira de Antropologia. Fórum de Pesquisa 3: Conflitos socioambientais e unidades de conservação, 2000.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. *O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriju, Amapá)*. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

SCHADEN, Egon. *Educação e Magia nas cerimônias de iniciação*. IN: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, n.8, v. III, 1945.

SEEGER, Anthony. *The meaning of body ornaments: a Suyá example*. Ethnology 14: p.211-24, 1975.

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

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. *Escola e reafirmação étnica o caso dos pataxó de barra velha, bahia*. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal da Bahia, 2001.

SPAGGIARI, Enrico. *Meu professor é a bola: a dinâmica multifacetada do aprendizado futebolístico*. Revista Ponto Urbe, n.5, v.3, 2009.

SPERBER, Dan. *Explaining culture: a naturalistic approach*. Oxford: Blackwell, 1996.

STOLLER, Paul. *The taste of ethnographic things: the senses in anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1989.

TASSINARI, Antonella. *Concepções de infância indígena no Brasil*. Tellus, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

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

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

URBAN, Greg. *A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas*. In Carneiro da Cunha, Manuela, *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 87-102.

VELHO, Otávio. *Trabalhos de campo, antinomias e estradas de ferro*. Aula inaugural proferida ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ. Rio de Janeiro: 15 de mar. 2006. (Palestra)

VERONEZ, Helânia Thomazine Porto. *As escolas indígenas das aldeias de Cumuruxatiba (BA) e a reconstrução da identidade cultural Pataxó*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Marcos, UNIMARCO, 2006.

VERONEZ, Helânia Thomazine Porto. *Escolaridade e identidade cultural: a construção da educação indígena no extremo sul da Bahia*. Vitória da Conquista: Práxis Educacional, v. 4, n.5, p27-43, 2008.

VIANNA, Fernando de Luiz Brito. *Boleiros do Cerrado: índios xavantes e o futebol*. São Paulo: Annablume/FAPESP/ISA, 2008.

VIDAL, Lux. *Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1977.

VIDAL, Lux. *A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté*. IN: Grafismo Indígena (Org. VIDAL, Lux) Studio Nobel, Fapesp, Edusp, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Araweté: os deuses canibais*. Jorge Zahar Editor e Anpocs, 1986.

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

WAGLEY, Charles. *Lágrimas de boa-vindas*. Col. Reconquista do Brasil, 2ª série, v. 137, Ed. Itatiaia, Edusp, 1988.

WAGNER, Roy. *The invention of culture*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

WIED-NEUWIED, Maximiliano. *Viagem ao Brasil*. Belo Horizonte. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989. (Coleção Reconquista do Brasil, 2ª série, v. 156).

ANEXO A

R7 NOTÍCIAS ENTRETENIMENTO ESPORTES VÍDEOS REDE RECORD BUSCAR

Hoje EM DIA

.ClassiHoje IMÓVEIS

O CLASSIHOJE É SUA MELHOR OPÇÃO PARA COMPRAR, VENDER ou ALUGAR IMÓVEIS.

minas notícias esportes diversão vida

18:07

.Minas

Tamanho da fonte **A-** **A+**

PESQUISAR

.editorias

MINAS

NOTÍCIAS

Política
Economia e Negócios
Brasil
Mundo

ESPORTES

Brasileirão
América
Atlético
Cruzeiro
Fórmula 1

DIVERSÃO

Guia da Cidade
Gastronomia
Moda e Beleza
Música
Filmes
Livros

TEVÊ

VIDA

Atitude
Educação
Lazer e Viagens
Petmania
Saúde
Tecnologia
Terceira Idade
Cidadania
Veículos

PLANETA VERDE

PROGRAMINHA

VOCÊ NO HOJE
EM DIAGALERIAS DE
IMAGENS.colunas, artigos e
blogsDiários
Semanais
Blogs**Márcio Fagundes**
Ibirité bamburrou um tesouro**Negócios S.A.**
Cimenteiras chegam no limite seu "teó..."**Tião Martins**
Poetas e seus inimigos**Manoel Hygino dos Santos**
Lobato criticado**Índios Pataxós invadem segundo parque em MG****Índios reivindicam áreas de preservação ambiental, que ficam no Leste do Estado para instalar aldeias**

Ana Lúcia Gonçalves - Da Sucursal - 28/07/2010 - 18:39

WANDER SANTANA/JORNAL FOLHA DE GUANHÃES



Desde 11 de julho, pataxós ocupam parte do Parque Estadual da Serra da Candonga

GUANHÃES – Já são duas as ocupações de unidades de conservação ambiental feitas por índios pataxós, no Leste do Estado. Parte do Parque Estadual Serra da Candonga, em Guanhães, no Vale do Rio Doce, foi tomada por 35 índios – a maioria, mulheres e crianças – que reivindicam a área para a formação de uma aldeia. Desde 21 de julho, 80 integrantes da mesma etnia vivem no Parque Estadual do Rio Corrente, em Açucena. A reivindicação é a mesma: novas terras.

O grupo de Guanhães é chamado Minueira e tem como líder o cacique Paxohã, nome que em tupi significa "ídioma". A intenção é fixar raízes na área ocupada. A invasão aconteceu

em 11 de julho, mas só agora foi descoberta.

Paxohã diz que a luta dos pataxós por uma nova área já dura cinco anos e a tomada do Parque da Candonga foi a alternativa encontrada para amenizar a má distribuição de terras destinadas às comunidades indígenas. Ele reclama do pouco espaço na Fazenda Guarani, em Carmésia (Rio Doce), onde seu grupo e outros três, também pataxós, vivem. O terreno teria ficado pequeno devido ao aumento da população.

Outras queixas são a escassez de água, de mata, de animais para caça e até de matéria-prima para o artesanato, principal meio de sobrevivência dos pataxós. Ainda de acordo com o cacique, se a Candonga fosse um parque legalizado, "não estaria sendo desfrutado por fazendeiros e posseiros".

"Ocupamos a Candonga e queremos criar nossas famílias aqui, além de cultivar e preservar o meio ambiente. Não pretendemos sair", avisa o líder da comunidade, que espera receber a visita de representantes da Fundação Nacional do Índio (Funai) e o apoio da Prefeitura de Guanhães para dar assistência à tribo.

O Parque Estadual Serra da Candonga fica em área de domínio da Mata Atlântica e tem 3.302 hectares. Com relevo suavemente ondulado, abriga 20 nascentes de cursos d'água – que formam os córregos Barra Mansa, Barreira e Conquista –, oito represas construídas, cachoeiras e corredeiras naturais. A Serra da Candonga fica a 13 quilômetros de Guanhães e também é conhecida pelo valor histórico, herança do tempo em que a extração do ouro movimentava a então São Miguel e Almas, no início do século XIX.



IMPRIMIR ENVIAR

Últimas Notícias

.PT elege amanhã novo líder do partido no Senado

.Mantega minimiza risco em operações com derivativos

.Babel será julgado por usar Twitter contra juiz inglês

.Portabilidade registra 4,5 mi de migrações em 2010

.Mourinho é eleito o melhor treinador do mundo

.Lúcio e Maicon entram na seleção da Fifa de 2010

.Secretário mantém Álvaro Camilo no comando da PM-SP

.Dono de joalheria morto em tentativa de assalto

.FGV: preço de commodities contribui para IGP-M menor

.Coveiro executado dentro do Cemitério da Consolação

ANEXO B

Hoje
EM DIA

.ClassiHoje
IMOVEIS

minas notícias esportes diversão vida

17:53

.Minas

Tamanho da fonte **A-** **A+**

.editorias

MINAS

NOTÍCIAS

Política
Economia e Negócios
Brasil
Mundo

ESPORTES

Brasileirão
América
Atletico
Cruzeiro
Fórmula1

DIVERSÃO

Guia da Cidade
Gastronomia
Moda e Beleza
Música
Filmes
Livros

TEVÊ

VIDA

Atitude
Educação
Lazer e Viagens
Petmania
Saúde
Tecnologia
Terceira Idade
Cidadania
Veículos

PLANETA VERDE

PROGRAMINHA

VOCÊ NO HOJE EM DIA

GALERIAS DE IMAGENS

.colunas, artigos e blogs

Diários
Semanais
Blogs

Márcio Fagundes
Ibititê bamburrou um tesouro

Negócios S.A.
Cimentarias chegam no limite seu "teó..."

Tião Martins
Poetas e seus inimigos

Manoel Hygino dos Santos
Lobato criticado

Cláudio Humberto
Embaçada em Paris será destino de...

Carlos Lindenberg
Um momento histórico

Vibra BH
Mundo verde

Blog do Lute
Charge do Lute dia

Prato do dia
Férias em Belo Horizonte ou três lugares...

Blog de Opinião
Do leitor (10.01.11)

Índios Pataxó ocupam fazenda em Açucena

Tribo resiste a possível ameaça de reintegração de posse da Brejaúba, em Açucena, terra disputada na Justiça

Ana Lúcia Gonçalves - Da Sucursal - 24/07/2010 - 10:43

LEONARDO MORAIS



Tribo alojada no Parque Rio Corrente pertence ao grupo do cacique Bayara

Cerca de 80 índios Pataxó, da aldeia de Carmésia, no Vale do Aço, ocupam o Parque Estadual do Rio Corrente, em Açucena, Leste de Minas Gerais, desde a manhã da última quinta-feira. Eles reivindicam a área para a criação de uma reserva indígena e prometem resistir à possíveis ações de reintegração de posse. A área do parque é objeto de discussão na Justiça, envolvendo um suposto posseiro. O Instituto Estadual de Florestas (IEF) informou que, ciente das reivindicações da comunidade indígena, está realizando estudos técnicos e legais para conciliar as questões ambiental e social.

Os índios invasores pertencem ao grupo do cacique Bayara. Eles chegaram ao local em dois ônibus e um carro de passeio, por volta das 5 horas de quinta-feira. Desde então, os homens passam o dia armando barracas e vigiando o acampamento e as mulheres cozinhando em fogões improvisados. A barraca maior, e primeira a ser erguida em mutirão, foi a Kijene, sustentada por bambus e coberta com lona. Ela serve para proteger os alimentos e para os índios dormirem. Crianças e adolescentes estão entre a maioria dos invasores.

Segundo o cacique Bayara, a terra é plana, cortada por um córrego e embora tenha sido degradada ao longo dos anos para a formação de pastos, atende às necessidades dos indígenas. A nova reserva que pretendem formar no local deverá receber o nome de Aldeia Tucunã do Rio Corrente. Tucunã, na língua Pataxó, significa coco, fruto abundante na propriedade. "Não queremos briga com ninguém, apenas que cumpram a promessa que nos fizeram de transformar a área em reserva indígena. Não sairemos daqui", assegurou o cacique.

Segundo ele, a aldeia Pataxó, onde vivem quatro grupos, em Carmésia, esta ficando cada dia menor, tendo em vista que 70% do território é montanhoso, improdutivo para lavoura e todo fracionado. A área plana seria pequena e por isso, contou, os índios sofrem grandes perdas com desaparecimento das caças, da água e de matéria-prima para a confecção de artesanato que é o meio de subsistência do grupo. Os conflitos também seriam constantes. Por isso, pleiteiam outra terra, pedido que já teria sido feito a vários órgãos governamentais, há alguns anos.

Há sete meses souberam de estudos para assentá-los na Fazenda Brejaúba, distrito de Felicina, em Açucena, propriedade que invadiram. O problema é que a fazenda fica dentro do Parque Estadual do Rio Corrente, criado em 17 de dezembro de 1998 e, portanto, motivo de uma briga na Justiça. O proprietário da fazenda, Valdeci Dias da Silva, ajuizou ação de reintegração de posse na Justiça para reaver os 450 hectares que formam a fazenda, mas a ação ainda não teria sido julgada pela Justiça.

De acordo com o cacique Bayara, em dezembro do ano passado, as lideranças da aldeia estiveram com representantes do IEF pedindo a intervenção do órgão. Na reunião, a área da fazenda, que fica dentro do Parque do Rio Corrente teria sido prometida a eles. "Já conseguimos R\$ 100 mil com um deputado para fazer o georeferenciamento, mas o fazendeiro não sai daqui para que a demarcação seja feita. E nem o IEF se posiciona. Resolvemos ocupar para pressionar. Estamos cansados de esperar".

Nesta sexta-feira, por meio de uma nota, o IEF informou que aguarda a decisão judicial sobre a questão fundiária para iniciar a implantação da infraestrutura na unidade de conservação. E que, ciente das reivindicações da comunidade indígena, está realizando estudos técnicos e legais para conciliar as questões ambiental e social.

O Parque Estadual do Rio Corrente foi criado em 17 de dezembro de 1998 pelo Decreto 40.168. Possui 5.065 hectares e abriga importantes remanescentes do bioma Mata Atlântica, além de nascentes e cursos d'água imprescindíveis para a região, como o ribeirão São Mateus, o ribeirão São Félix e o córrego Porto Santa Rita.

A dona de casa Fabiane Coelho da Silva, 34 anos, esposa do proprietário da fazenda Brejaúba, Valdeci Dias da Silva, informou que familiares se reuniram com advogados na tarde de ontem para decidirem as providências que serão tomadas. "A fazenda está com a família há mais de 40 anos. Não podem fazer isso", resumiu. Na Fundação Nacional do Índio (Funai), ninguém foi encontrado para falar sobre o assunto. A informação é que a coordenadora regional, Idelvira Turetta, está viajando.

.Últimas Notícias

- .PT elege amanhã novo líder do partido no Senado
- .Mantega minimiza risco em operações com derivativos
- .Babel será julgado por usar Twitter contra juiz inglês
- .Portabilidade registra 4,5 mi de migrações em 2010
- .Mourinho é eleito o melhor treinador do mundo
- .Lúcio e Maicon entram na seleção da Fifa de 2010
- .Secretário mantém Álvaro Camilo no comando da PM-SP
- .Dono de joalheria morto em tentativa de assalto
- .FGV: preço de commodities contribui para IGP-M menor
- .Coveiro executado dentro do Cemitério da Consolação