

# Caça às krenti: criando corpo e infância entre os Akwê-Xerente

The hunting of krenti: creating body and childhood among Akwê-Xerente people

*Beleni Saléte Grando<sup>1</sup>  
Khellen Cristina Pires C. Soares<sup>2</sup>*

## RESUMO

Nas sociedades indígenas os processos de educação da criança implicam reconhecimento de que não há como padronizarmos uma única compreensão de criança ou infância para todos os povos e comunidades. Articulando experiências distintas que se entrecruzam no texto, problematizamos a infância indígena e as perspectivas de escolarização que as atingem cada vez mais cedo. O diálogo é interdisciplinar e intercultural, tendo por referência Mato Grosso com a formação de professores indígenas e a formação de educadores em comunidades tradicionais, e a pesquisa atual com os Akwê-Xerente de Tocantins. A análise do campo se pauta nos processos de educação do corpo a partir da caça as Krenti (tanajuras), desvelando como a coletividade indígena assegura dinâmicas próprias para que as crianças, desde pequenas, possam se constituir com autonomia pautando-se em cosmovisões de futuro e educação específicas para responder as demandas de cada comunidade indígena.

**Palavras-chave:** Infância Indígena. Educação Infantil. Akwê-Xerente.

## ABSTRACT

Children education processes, inside indigenous societies, involve the recognition that there is no way of standardizing a single understanding of child or childhood to all peoples and communities. Articulating distinct experiences in the following text, we problematize the Indian childhood and the schooling prospects that they face at an ever younger age. The dialog is interdisciplinary and intercultural and it uses as reference the state of Mato Grosso, with its indigenous teacher education and teacher training in traditional communities programs, and current research with the Akwê-Xerente from Tocantins state. The field analysis is based on body education processes during the Krentos (Tanajura ants) hunt, unveiling how the collective dynamics of indigenous people guarantees to their children a special kind of autonomy development, based on future worldviews and on a specific education, which can respond to the demands of each indigenous community.

**Keywords:** Indigenous Childhood. Early Childhood Education. Akwê-Xerente

O pano de fundo para nosso diálogo interdisciplinar e intercultural neste texto se pauta em experiências diferentes que se articulam: uma em Mato Grosso com a formação de professores indígenas desde o início da década de 1990 e atuação mais recente nas políticas públicas de esporte e lazer indígenas, outra com a formação de educadores para o esporte e lazer em comunidades tradicionais, e em pesquisa de campo entre os Akwê-Xerente<sup>3</sup> de Tocantins, donde trazemos o cenário das aprendizagens de ser criança na aldeia. Ou seja, trata-se do ser uma criança indígena em um ambiente e povo específico.

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física e Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Povos Indígenas, coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura. E-mail: beleni.grando@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Doutoranda em Estudos do Lazer – UFMG. E-mail: khellencristina@gmail.com

Tendo por referência o Povo Akwê-Xerente de Tocantins, buscamos reafirmar nossa compreensão de que é no território que a educação indígena coerente com as cosmologias específicas se estabelece como possibilidade de pertencimento e de identidades enraizadas às matrizes históricas e culturais de cada povo, pois compreendemos que: “[...] A complexidade dos processos de educação que garante, a cada grupo étnico, a compreensão de sua identidade no conjunto de uma diversidade étnica que é plural, está atrelada ao mundo no qual seus territórios se organizam desde tempos imemoráveis”. (GRANDO, 2016, p. 82).

Com mais de 280 formas de falar diferente, o que implica necessariamente em cosmovisões muito distintas, os povos indígenas do Brasil vêm sendo estudados em suas especificidades também a partir das formas de educar suas crianças. Os estudos da infância indígena são recentes, mas já se configuram em um campo do conhecimento da antropologia da educação que é assumido com muita responsabilidade por mulheres (em sua maioria) e homens que observam e aprendem a partir da criança, a compreender as sociedades indígenas.

A criança é para estudiosos e adultos das diversas sociedades indígenas:

[...] uma das fases mais significativas para o desenvolvimento da pessoa”, os estudos vêm evidenciando e particularizando “as práticas do cotidiano e do cotidiano imaginado com as quais a criança dialoga permanentemente”, possibilitando o reconhecimento dos processos nos quais “ela intervém, recriando-o e ressignificando-o [...] reordenando-o a partir de sua sensibilidade aguçada pelo imaginário para o novo, para a descoberta do mundo e de si mesma. (GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 7).

Com isso, não é possível tratarmos de uma educação genérica ou de práticas educativas que se constituem como prática social das sociedades indígenas, pois em cada território e comunidade, os processos educativos e os objetivos da educação da criança e inclusive da escolarização são distintos, pois estão atrelados à história compartilhada, de forma conflitiva e complexa, com a sociedade não indígena, ou sociedade ocidental.

Ser indígena é ter como referência primordial a relação com a terra em que nasceu ou onde se estabeleceu para fazer sua vida, seja ela uma aldeia na floresta, um vilarejo no sertão, uma comunidade de beira-rio ou uma favela nas periferias metropolitanas. É ser parte de uma comunidade ligada a um lugar específico [...]. Ser cidadão, ao contrário, é ser parte de uma ‘população’ controlada (ao mesmo tempo “defendida” e atacada) por um Estado. O indígena olha para baixo, para a Terra a que é imanente; ele tira sua força do chão. O cidadão olha para cima, para o Espírito encarnado sob a forma de um Estado transcendente; ele recebe seus direitos do alto. (VIVEIROS DE CASTRO, 2016).

Assim, trazemos um cenário peculiar levantado no campo de observação de pesquisa bem particular para, a partir dele, aprofundarmos a compreensão sobre os processos de educação que se inscrevem nos corpos na infância e como esses nos levam a questionar o papel da educação infantil nos processos de construção de

---

<sup>3</sup> O povo akwê/xerente, há aproximadamente trezentos anos, está em contato com a sociedade envolvente (não indígena-colonial), em um processo contínuo de estímulos e resistências, de tal forma que atualmente se constituem como a maior população indígena do Estado do Tocantins. Embora conhecidos por Xerente, se autodenominam como Akuem, cujo significado na própria língua é gente importante.

identidades que possam garantir às crianças o direito de se reconhecerem como pertencentes ao seu grupo familiar, sua comunidade e seu povo.

[...] a forma de parar, de andar, de sentar, de gesticular ao falar, nesse fazer e ser, identificamo-nos com as maneiras de ser do pai, da mãe, do avô, etc. É essa educação no corpo que se dá desde o nascimento que nos constitui como pessoa única [...] numa mesma cultura e sociedade [...]. [São] utilizadas como formas tanto de comunicação como de identificação entre pessoas de culturas diferentes. (GRANDO, 2004, p. 45)

Ao trazermos neste texto um povo e uma prática corporal entre os Akwê-Xerente, buscamos evidenciar a particularidade de cada prática educativa e processos de ensinar e aprender, ao mesmo tempo em que buscamos contribuir com as pessoas que atuam como educadoras de crianças pequenas, na Educação Infantil, independentes da sua origem étnica ou cultural, a fim de que possam compreender a relevância da educação do corpo com sentidos e significados mais amplos e complexos, pois para além do brincar e cuidar, educar significa para nós, educar em concepções de ser homem e mulher, de pertencer a um grupo social, família e sociedade, se inserir em uma classe social e pertencer ou não a uma sociedade que se apresenta como nacional, multiétnica e multicultural como o Brasil.

Assim, ao falarmos da infância indígena, tecemos neste texto um cenário particular, um processo de educação do corpo que se dá de forma ritualizada uma vez ao ano, marcada pelo ambiente e pela organização interna de uma comunidade específica, a fim de afirmar a relevância das crianças em contextos escolares, especialmente na Educação Infantil, não serem limitadas a práticas educativas que restringem experiências entre grupos da mesma idade, privilegiem a transmissão verticalizada de saberes, e principalmente, neguem a autonomia das crianças nos processos de ensinar e aprender em contextos lúdicos que na cultura adultocêntrica não são reconhecidos como responsáveis ou válidos.

Para Tassinari (2007) a visão adultocêntrica, comum ao pensamento ocidental, se opõem ao pensamento indígena, especialmente por colocarem “as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consanguíneos, nós/outros, predação/produção”. Para a autora que é uma referência fundamental para os estudos atuais da antropologia da criança indígena brasileira, as práticas sociais indígenas opõem-se as nossas porque nestas sociedades tradicionalmente as crianças “são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade”. (2007, p. 22-23).

Os estudos da antropologia da criança indígena, para além dos referenciais que recorreremos para compreender os processos de aprendizagens que ocorrem na educação do corpo e na infância, se destacam como afirma Nunes (2011, p. 346), por serem etnografias que nos possibilitam, independente da área de atuação ou sociedade em que vivemos, “informações e reflexões [...] sobre Humanidade”, e por isso mesmo, são, para nós, de extrema relevância à compreensão dos papéis e processos de educações das crianças em comunidades indígenas e do papel dos

adultos na organização do tempo-espaço de educação do corpo na Educação Infantil, em todos os contextos socioculturais. (apud GRANDO, 2014, p. 102).

## Desvelando processos de ensinar e aprender ser criança Akwê-Xerente

No processo de colonização, como ocorreu com outros povos do Brasil, o processo de escolarização foi imposto como estratégia política do estado brasileiro de eliminação dos saberes tradicionais e da língua, com a parceria subsidiada das missões religiosas. No caso Xerente, há quarenta anos, esse papel foi dado às Missões Batista, que transcreveram a bíblia para a língua Akwe, por perceberem a importância de se compreender a língua para o processo de evangelização, e criaram o dicionário em português seguido das cartilhas. A resistência e preservação da língua, no entanto, é ainda o forte elemento de proteção e sobrevivência deste povo nas relações com o estado e sociedade. (BARROSO, 2002).

Esses processos de colonização e imposição cultural, do qual a escola é um dos marcos relevantes de eliminação de possibilidades de identificação dos territórios e, portanto, com as ancestralidades indígenas que os constituem como povos autóctones, marcam todos os povos do Brasil, pois:

As histórias de lutas de cada grupo indígena vão se construindo de forma diferenciada, mas todos articulam as mesmas lutas por terra, educação e saúde, garantias fundamentais para a sobrevivência das famílias que dependem de territórios para alimentar, educar e fortalecer a cultura e a identidade de seus descendentes. (GRANDO, 2016, p. 82)

Soares (2016), no desenvolvimento da pesquisa com os Akwê-Xerente buscapara tentar compreender seu modo de vida, levar em consideração as reflexões de Ingold (2015) sobre “modo de vida”, buscandoentender que a produção do conhecimento e sua transmissão são indissociáveis dos sujeitos no mundo e da sua ação criativa no presente. É importante observar a vida e seus fluxos e linhas que ganham forma nos materiais que nos constituem a todos que fazemos parte do ambiente-mundo e partir sempre da simetria que aproxima os seres humanos e não-humanos, ou seja, todos aqueles que partilham da mesma atmosfera, ou que habitam o mesmo mundo-ambiente.

Ao nos referir à educação como parte das lutas pela vida no seu território, cada povo indígena luta pelo direito a uma educação específica e diferenciada dos demais povos e culturas, pois o território possibilitará os processos de educação do corpo que se vinculam ao ambiente social, afetivo e natural/cultural, espiritual e orgânico/físico. Nos espaços tradicionais os vínculos afetivos e espirituais com os saberes se dão pela tradição oral, vivenciada nos corpos que ensinam, ressignificam e perpetuam esses saberes, nos corpos que aprendem em relação com os contextos particulares para cada prática social/corporal, e nisso, estabelecem os vínculos com suas ancestralidades identificando-se como parte de um cosmos mais amplo, um pertencimento ao povo e ao território.

Segundo Codonho (2012), a habilidade das crianças como “capacidades cognitivas diferenciadas” é apresentada por Lawewnce Hirschfeld (2003) como “experts em aprender”, certamente se evidencia por sua “percepção refinada em relação ao mundo social que as cerca”, a importância da criança nesse processo de transmissão e “inovação da tradição” se estabelece por “meio das redes de comunicação que tecem com toda a aldeia”, sendo que lhes cabe, como evidenciam várias pesquisas sobre crianças indígenas atuais, um papel fundamental relevante para o funcionamento da sociedade.

Nosso cenário que evidencia os processos de educação da criança marcados no corpo é descrito a partir do vivido nos caminhos da Aldeia Salto, entre o Povo Akwê-Xerente, em meados de novembro de 2016.

Era um dia de sol forte e um céu azul, após dias de muita chuva forte, quando seguia no caminho para casa de um ancião e percebi um alvoroço no meio do mato. Eram as crianças, a impressão é que não havia sobrado nenhuma na aldeia. Ao vê-las entre as árvores do cerrado, correndo, sorrindo, com gritos de alegria, diminuí meu passo e olhando com mais atenção vi como insistentemente pulavam e riam, de repente coçavam os pés, muito alegres, um momento de pura diversão.

A presença de crianças de todas as idades, inclusive algumas de colo eram carregadas pelas maiores que também participavam e pulavam alegremente por entre as árvores. Ora choro, ora riso, a sua participação e presença se fazia na dinâmica das interações das crianças com o ambiente e entre elas em todas as dimensões corporais. As crianças seguravam nas mãos garrafas pet ou latinhas de plástico e enquanto pulavam na terra fofa do chão molhado, em pleno sol quente, algo estava acontecendo, uma alegria coletiva contaminava as crianças sem a presença de adultos.

Uma intensa relação entre o ambiente, o Akwê-Xerente e a ludicidade, se apresentava naquele cenário que parecia uma brincadeira de pega-pega, de esconde-esconde, de pula-pula, mas tinha algo específico que eu não compreendia, uma prática cultural akwê! Ao perguntar à minha anfitriã Mariana o porquê de tantas crianças e o sentido daquelas garrafas nas mãos, ela explicou:

Isso só acontece uma vez no ano, após as primeiras chuvas fortes, quando o sol aparece, as crianças saem para o mato, em busca das tanajuras (Krenti na língua akwê). Depois de capturar as tanajuras elas fritam e/ou fazem paçoca para comer.

Mariana garantiu ser muito gostoso e eu acreditei!<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Depois de buscar informações sobre a Tanajura ou Saúva, identifiquei que essa formiga do “gênero Atta dos formicídeos” é encontrada no Brasil em abundância, produz grandes ninhos para onde carregam folhas que criam fungos para alimentar os ovos e a população, cuja vida pode chegar a mais de 20 anos. Após três anos, são produzidos os içás que são formigas que voam na primavera em busca de novos locais para novo formigueiro para criarem uma nova colônia. Essas formigas fazem parte da alimentação de vários povos nativos do Brasil cujo hábito alimentar foi incorporado à culinária tradicional em várias regiões, a exemplo de Recife onde é servido como petiscos de “içá ou tanajura” assadas ou torradas como amendoim, em paçoca com farinha ou com óleo e sal, entre outros. Fonte: <http://giro.matanorte.com/regioes/zona-da-mata/curiosidades-sobre-a-formiga-tanajura-ica-voce-realmente-sabia/>

Ao som dos risos e das imagens das crianças pulantes sob a casa das formigas gigantes – as tanajuras –, percebeu-se que do chão brotavam formigas grandes e menores que subiam pelas pernas das crianças para lhes picar e elas com mãos ágeis caçavam e colocavam seus troféus em seus depositórios para recomeçarem a caça corporal ao pular e pular em busca de novas tanajuras. As crianças pequenas, nos colos, participavam da caçada com curiosidade, aprendendo com os seus pares a caçar tanajuras depois da chuva forte.

Em pesquisa sobre as crianças Galibi-Marworno, Codonho (2012, p. 67) reafirma os dados da sua pesquisa de mestrado (2007) em que reconhece “as crianças como produtoras de conhecimentos e responsáveis pela manutenção das tradições culturais (e suas renovações) a partir [...] de transmissão horizontal”. Mesmo vendo coerência com Malinoswski quando identifica a existência de “pequenas repúblicas infantis”, a autora se pauta na ideia apresentada por Nunes sobre a “sociedade de crianças” (2012, p. 67).

O que me encantou foi poder participar deste momento único e poder presenciar o quanto as crianças se divertem com toda essa caçada, cheia de pulos, sorrisos, correria, coceiras das picadas das formigas menores, enfim, uma experiência prazerosa da cultura Akwê-Xerente.

Essa interação com o ambiente evidencia que o corpo que aprende não pode ser visto como biológico ou orgânico de forma simplista, pois poderíamos pensar que as dores das picadas e o incômodo de carregar ou ser carregado aos pulos, limitaria a prática e o desejo de estar nela, mas para além disso, esse corpo orgânico que vivencia e sente o movimentar-se, ligada ao ambiente, se estabelece de forma mais complexa com quem sou. Nas palavras de Weizsäcker (1968):

Não é possível uma descrição de um ato biológico/orgânico que parta da premissa de uma divisão entre organismo e meio-ambiente. A tarefa se coloca em outro plano, o da compreensão dessa relação, que deve também ser promovida. [...] a percepção não pode ser entendida nem como orgânica, nem como inorgânica, mas [...] um encontro singular entre Eu e meio ambiente [...] entrelaçada com o movimento, é apenas uma etapa desse encontro em direção a um fim que não está dado de antemão. (1968, p. 115, *apud* TREBEL, 2003, p. 251-252)

Com isso, compreende-se que pela educação do corpo, a pessoa antes de compreender o sentido e significado do mesmo, o aprende simbolicamente como uma ação que faz sentido nas relações que estabelece no seu contexto ambiental, afetivo, social; pelo movimento, reconhece-se como alguém que pertence a um grupo social e nele assume um papel de ser igual e diferente em cada contexto partilhado com outros, sejam pessoas ou seres do mundo invisível ou visível, natural ou simbólico, real ou imaginário.

Assim, é no e pelo movimento, que a criança desde muito cedo vai tecendo suas redes de sentidos que lhe dá o próprio sentido de quem é, ou ainda, complementando essa leitura com Geertz (1989), podemos afirmar que ao tecer sua teia de relações sociais nela sendo tecida; suas teias são guiadas pela cultura que a insere a um grupo social, desde antes do seu nascimento, e é na cultura que produz seus sentidos e se reconhece como produtora de cultura.

Novaes (1993) nos auxilia na compreensão de como essas práticas sociais inscritas no corpo nos molda por meio das aprendizagens, pois mais do que um gesto ou comportamento aprendido, essas práticas sociais são dinâmicas ao mesmo tempo em que se estabelecem por um padrão cultural (não estático), são fontes de conflitos que antes de rompimentos, potencializam diferenciações e identificações coletivas que marcam nossas identidades desde muito cedo.

Se o corpo é a pessoa, desde a sua concepção, a sua materialidade vem sendo tecida pelas relações sociais que nela se constituem e nas quais a pessoa vai se identificando e diferenciando-se no tecer dessas relações que ela própria potencializa e, na medida em que vai se individualizando, na perspectiva walloniana a pessoa nasce corpo-social para pelas dimensões orgânica/movimento ir se diferenciando nas relações afetivas/emocionais com o mundo que passa a conhecer cognitivamente de forma cada vez mais complexa. No entanto, essas dimensões ao serem conscientes vão evidenciando o desenvolvimento da pessoa no seu contexto sociocultural que é diferente na idade, no gênero, no espaço e tempo social que ocupa esse corpo único.

Ao identificar este local, este espaço-tempo em que o corpo poderá se produzir e ter garantido seu desenvolvimento orgânico, afetivo, cognitivo, a pessoa pode tomar consciência de si, e a partir dessa compreensão de desenvolvimento dialético da criança, o corpo como totalidade materializa-se nessas quatro dimensões, sendo que a “consciência de si se dá no mesmo caminho que o desenvolvimento da consciência do mundo”, pois há uma “relação recíproca entre vida emocional e vida intelectual” uma vez que o autor condena “toda espécie de determinismo fisiológico, atribuindo importância à transmissão do patrimônio cultural [...] valorizando a ação educativa” (GALVÃO, 2014, p. 35).

Nessa dinâmica de intensa interação com o ambiente se estabelece uma educação permeada por relações entre crianças, pautadas numa prática tradicional ancestral, ao mesmo tempo em que nesses processos de apropriação, atualização e recriação da cultura, a criança como uma pessoa única deve ser reconhecida como igualmente capaz de ser, de ver, de pensar, de ouvir, de viver coletivamente, mas de forma inédita, diferente, única.

As crianças passam horas e horas nesta caçada às tanajuras; pude inclusive perceber que algumas crianças já são experientes nesta vivência e conseguem capturar bastante tanajuras, ficando as garrafas e latas cheias.

Marcel Mauss (1974) no início do século XX, a partir de observações do seu cotidiano em diferentes contextos traz o corpo como lócus da cultura. Para ele, o homem se diferencia pelas “técnicas corporais” a partir do uso que fazem do corpo, pois ao fazê-lo, produzem suas tecnologias ao mesmo tempo em que se produzem. Uma técnica corporal ao ser aprendida desde a infância, sem consciência de cada gesto, mas com um sentido próprio e único em cada corpo aprendiz, nos auxilia a compreensão de que as técnicas do corpo, ou melhor, as “práticas corporais” são produzidas em dinâmicas, relações sociais que implicam em aprendizagens muito significativas e marcadamente estabelecidas pelos vínculos afetivos nos quais a relação se estabelece de forma prestigiosa e nos identifica e diferencia em contextos sociais futuros. (GRANDO, 2004)

Essas aprendizagens como “um ato tradicional e eficaz” é tradicional porque nele está explícita uma ação direta entre quem aprende e quem ensina: um ato “transmitido de mão em mão, que passa de geração em geração [...] o que supõe proximidade, quanto ao espaço e em termos de identidade, e quanto ao tempo [...] de uma duração mais ou menos longa, uma regularidade” (GRANDO, HASSE, 2002, p. 101).

As crianças mais experientes neste contexto de aprendizagens significativas se constituem no ambiente como autoridades constituídas na caça às tanajuras para as demais crianças. Como explicitado por Mauss (1974), a autoridade se constitui na relação entre quem aprende e quem ensina, mas mais que isso, essa autoridade se estabelece, no caso da criança indígena, numa relação que se dá de forma horizontalizada.

Essa transmissão de conhecimentos horizontalizada proporciona todo um conhecimento específico que se dá intensamente por meio de “brincadeiras, obrigações diárias, cosmologia, mitologia, etnoconhecimentos, até a percepção das regras matrimoniais, como a constatação, desde bem cedo, de que só se pode casar com quem não se brinca na infância e, em alguns casos, com quem se briga”. (CODONHO, 2012, p. 68)

Os adultos também caçam tanajuras, em espaços mais distantes das casas da aldeia. As crianças têm a prioridade com este espaço mais próximo e os adultos adentram mais as matas...acredito que com uma possibilidade prazerosa e lúdica também, pois pular, correr, caçar e se coçar, deve provocar risadas e sensações únicas para diferentes idades.

Identificamos nessas relações o espaço e tempo da criança na aldeia como um espaço de quem é reconhecido como é, com autonomia e autoridade dentro da sua historicidade, numa perspectiva de igualdade de direitos e de responsabilidades para aprender, mas também para elaborar suas próprias formas de fazer e saber que são eficientes e eficazes, por isso, não são corrigidas ou avaliadas pelo crivo de quem se sabe superior – o adulto.

## Tecendo considerações sobre a Educação Infantil em Sociedades Indígenas

Nas sociedades indígenas os processos de educação da criança implicam no reconhecimento de que não há como padronizarmos uma única compreensão de criança ou conceito de infância para todos os povos e suas respectivas comunidades.

Um mesmo povo pode ter comunidades vivendo em territórios muito distintos, resultantes de processos históricos também distintos, o que demandará também escolas específicas e diferenciadas, pois as crianças não aprendem com as mesmas práticas corporais e educativas em contextos socioculturais e ambientais distintos. Assim, podemos ter um mesmo povo com a língua e aparentemente mesma cultura, vivendo em situações socioambientais muito distintas, pois dependendo do território e das condições atuais de relação com a sociedade com a qual estabelecem relações de

contato, de convívio e mesmo de intolerância, suas realidades não são as mesmas e com isso, os corpos também não serão, o que implicará em outras formas de garantir a vida coletiva e perspectivas de futuro em relação às crianças da comunidade, demandando ou não educações escolarizadas distintas.

Ao lermos os Documentos Orientadores<sup>5</sup> do MEC (2006, p.3) que visam levar “referências de qualidade para a Educação Infantil” aos sistemas de ensino no país, considerando a promoção de “igualdade de oportunidades educacionais [...] que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes”, não necessariamente identificamos conflitos com as diversas concepções indígenas, pois os referenciais afirmam que a criança é:

[...] um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL, 1994a). A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999). (*apud*. BRASIL, 2006, p. 13)

Sendo produtor de história e cultura, a criança o faz dentro de cada contexto, como neste texto buscamos evidenciar. No caso indígena, o problema se coloca quando a imposição dos sistemas municipais ou estaduais de educação tornam as escolas obrigatórias, suas estruturas de poder e transformação dos processos tradicionais de educação que cada comunidade organiza de forma particular.

Em outras palavras, se as crianças com seus pais vivem em aldeias situadas em territórios tradicionais, a realidade sociocultural e ambiental lhes proporciona uma especificidade que será diferente do de outras crianças do mesmo povo que vivam em “terras ocasionais” ou em conflitos decorrentes dos avanços colonizadores como o que enfrentamos atualmente com crianças que em Mato Grosso do Sul, que estudam nas margens de rodovias e periferias urbanas ou campesinas, ameaçadas de morte.

Em cada contexto, a coletividade indígena assegura dinâmicas próprias para que as crianças, desde pequenas, possam se constituir com autonomia pautando-se em cosmovisões de futuro e educação específicas, pois essas cosmovisões também se inscrevem nas lutas atuais por terra, saúde e educação, onde crianças, jovens, adultos e velhos, envolvidos como sujeitos igualmente reconhecidos para responder as demandas da comunidade.

Com os estudos da antropologia da criança, compreendemos que em todas as comunidades indígenas há um reconhecimento da relevância das crianças para a sociedade e como tal, elas ocupam um espaço que não é menor ou maior que outros, são somente diferentes e reconhecidos com respeito e autoridades que nos tempos dos corpos assumem.

Em suas pesquisas, Codonho (2012) e Alvares (2012) ressignificam esse papel da criança e sua relevância social para as sociedades indígenas pesquisadas.

---

<sup>5</sup>São considerados os seguintes documentos disponíveis em novembro de 2016, no sítio do Ministério da Educação: Resolução CNE/CEB Nº 5/2009; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC/CNE 2009); Parecer CNE/CEB Nº 20/2009; Lei 11.114, de 16.05.05 e Lei 11.274, de 06.02.2006.

[...] as crianças são importantes para as sociedades as quais pertencem, um bem valioso, e o quanto têm a oferecer em relação aos estudos de seus sistemas socioculturais, visto a sua capacidade de apreender um repertório comum de conhecimentos, partilhados pela população como um todo, ressignificá-los e divulga-los no âmbito de seus grupos de convivência. (CODONHO, 2012, p. 72)

As diferentes etapas da vida, desde os primeiros anos de idade, são específicas e diferenciadas de sociedade para sociedade, e em algumas delas, diferentes também como categorias de idades os gêneros – homem e mulher. A exemplo desta categoria de idade Codonho (2012, p. 65) afirma que entre os Galibi-Marworno há um termo genérico para a idade das crianças que vai de 0 até 12 anos de idade, que é identificado como Tximun; o termo Tximimi se refere ao bebe de colo; e o termos Txjonjon ao jovem com 13 a 14 anos, que não esteja casado.

Assim, ao tratarmos de crianças indígenas, não há como generalizarmos nenhuma criança, nem determinarmos a priori o que seria mais coerente considerar para organizar a educação infantil em uma comunidade indígena, sem que se coloque a questão de forma mais complexa, com tempo e espaços diferentes e dados por cada comunidade, cada povo. O que implica em questionarmos o que se aprende em cada fase da vida, como se aprende e com quem se aprende, uma vez que os saberes e fazeres são práticas sociais que se organizam de forma diversa em cada sociedade, sendo inclusive considerada a criança como autoridade que se responsabiliza por práticas ritualísticas relevantes para a comunidade, como temos no exemplo da pesquisa realizada com os Chiquitano (GRANDO, QUEIROZ, 2013), em que constatamos o papel fundamental das crianças pequenas no ritual do Curussé: “Como nos explica Dona Elena [...] são elas que garantem a produção da chicha [...]: quem tiver no momento até cinco anos [...]”. (2013, p. 458)

Com isso, ao nos colocar a questão sobre os processos de educação da criança pequena nas sociedades indígenas e suas relações com a Educação Infantil, o primeiro aspecto a problematizarmos é a padronização da idade escolar para todas as sociedades indígenas do Brasil, especialmente porque se compreende a partir deste referencial que cada povo tem uma categoria própria para determinar as funções sociais e inserção da criança na sociedade, e que a delimitação por idade para organizar os processos de educação do corpo não são, necessariamente os mais recomendados, especialmente os de classificação por idade escolar.

Para os povos indígenas, embora com todas as particularidades de suas educações, a diferença é sempre uma possibilidade de aprender, entre iguais em idade e gênero, mas entre diferentes em idade e gênero, além de outros marcadores sociais de identificação de cada criança em sua comunidade. Não se aprende a ser criança ou ser adulto, se aprende a ser Boe-Bororo, Kurâ-Bakairi, ou Akwe/Xerente, entre mais de 300 possibilidades de ser indígena no Brasil atual.

Há muito por aprender sobre criança, educação do corpo e educação infantil para de fato reconhecermos a autonomia da criança nos processos de aprender, mas também de ensinar, como são consideradas as crianças nas sociedades indígenas, sujeitos sociais históricos que ensinam e aprendem, como parte constitutiva fundante da sociedade. A criança como “sujeito social e histórico”, é marcada no corpo que se

produz no tempo e no espaço em todas as suas dimensões, na perspectiva walloniana de ser orgânico/movimento, afetivo/emoção, cognitivo/razão, e consciente de si, porque consciente de ser social.

## Referências

- ARTIAGA, Z. *Dos índios do Brasil central*. Uberaba-MG: Gráfica Triângulo, 1947.
- BARROSO, L. S. L. *Conhecendo e preservando as culturas indígenas do Tocantins*. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (Vol. 1). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.
- CODONHO, C. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*, dissertação de mestrado, UFSC, 2007.
- GALVÃO, I. *Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GALVÃO, I. *Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon*. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_po33-039\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_po33-039_c.pdf)> Acesso em: 10/05/2014.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GRANDO, B. S. Infância, brincadeiras e brinquedos em comunidades indígenas brasileiras. In: *Revista Aleph*, Rio de Janeiro, Ano XI, nº 22, p. 97-113, dezembro 2014.
- GRANDO, B. S. A educação do corpo nas sociedades indígenas. In: RODRIGUES MULLER, M. L.; PAIXÃO, L. P. (org.), *Educação, diferenças e desigualdade*. Cuiabá: UFMT, 2006, p. 227-252.
- GRANDO, B. S. Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. In: *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 16, n. 31, p. 81-95, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/417>>. Acesso em 20/12/2016.
- GRANDO, B. S.; QUEIROZ, L. A. A educação do corpo em Vila Nova-Barbecho: o curusséchiquitano na educação da criança. In: *Revista Educação Pública*. Cuiabá, v. 22, n. 49/2, p. 453-470, maio/ago. 2013.
- INGOLD, T. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*; trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Edusp, 1974.

NUNES, Â. *A sociedade das crianças A'uwê-Xavante* – por uma antropologia da criança. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 1997.

RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização*. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

TREBELS, A. H. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 21, n. 01, p. 249-267, jan./jun.2003.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *Os involuntários da pátria*. Aula pública do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro durante o ato Abril Indígena, Cinelândia, Rio de Janeiro 20/04/2016. Disponível em: <<http://provocadisparates.blogspot.com.br/2016/04/os-involuntarios-da-patria-eduardo.html>>. Acesso em: 20/12/2016.

**Recebido em 02/10/2016.**

**Aprovado em 20/11/2016.**