

CORPO, INFÂNCIA E CULTURA: O LAZER E A CONSTITUIÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) DAS CRIANÇAS PATAXÓS.

Luciano Silveira Coelho

RESUMO

As comunidades indígenas contemporâneas têm vivenciado uma considerável reestruturação de seus hábitos, costumes, tempos, espaços e práticas de lazer. Proponho-me a investigar as contribuições do lazer na constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós. Para tanto, torna-se necessário voltar o olhar para relações sociais pelas quais essas crianças participam aprofundando o conhecimento a cerca das práticas culturais e as diversas aprendizagens em que estão envolvidas. A contribuição que esse projeto de pesquisa busca é somar-se às produções acadêmicas que têm pesquisado a infância indígena numa perspectiva etnográfica, dando visibilidade as aprendizagens sociais presentes no contexto do lazer indígena.

Palavras-chave: identidade, aprendizagem, infância e lazer.

ABSTRACT

Contemporary indigenous communities have experienced considerable restructuring in their habits, customs, times, spaces and practices of leisure. The proposed me to investigate the contributions of leisure in the formation of the (s) ID (s) of children Pataxós. Thus, it is necessary to look back to the social relations in which these children involved deepening the knowledge about the various cultural practices and learning that are involved. The contribution that this research project is looking add to the academic productions that have researched the indigenous children in an ethnographic perspective, giving visibility to social learning in the context of indigenous entertainment.

Keywords: identity, learning, childcare and leisure.

RESUMEN

Las comunidades indígenas contemporáneas han pasado por una considerable reestructuración de sus hábitos, costumbres, tiempos, espacios y “lazer”. Me propongo investigar las contribuciones do “lazer” en la formación de la(s) identidad(es) de los niños Pataxós. Por lo tanto, es necesario mirar las relaciones sociales en que estos niños participan, profundizando en el conocimiento de las diversas prácticas culturales y del aprendizaje que están implicados. La contribución que este proyecto de investigación busca es añadirse a las producciones académicas que han investigado los niños indígenas en una perspectiva etnográfica, dándole visibilidad al aprendizaje social presente en el contexto do “lazer” de las comunidades indígenas.

Palabras clave: identidad, aprendizaje, infancia y “lazer”.

1. Construção social do objeto

As comunidades indígenas brasileiras, ao longo de centenas de anos, têm vivenciado um processo de influências culturais mútuas. Isso significa dizer que não só a cultura indígena foi capaz de exercer influência em outras culturas como também sofreu interferências das mesmas. Esse processo é ressaltado por Gomes e Faria (2005), quando observam que:

é importante considerar, no entanto, que a cultura é dinâmica (Laraia, 2002, e sua mudança contínua dá-se por motivos internos (a cada geração aspectos tradicionais são modificados e novos são incorporados) e por motivos externos, no contato entre diferentes sociedades ou grupos sociais, o que gera uma troca de elementos culturais (GOMES e FÁRIA, 2005. pg 23).

Essa relação tensa entre o que é tradicional, característico, singular e o inovador, contemporâneo e alheio nem sempre ocorre de maneira proporcional. Percebemos uma considerável e relativamente rápida mudança nos costumes e hábitos de vida de várias aldeias indígenas. As presenças da energia elétrica, das tecnologias de comunicação de massa, da religião, da escola, bem como outros elementos estabeleceram uma reestruturação dos tempos, espaços, relações de trabalho e práticas de lazer das comunidades indígenas.

Em virtude disso, o presente projeto de pesquisa se propõe a investigar as relações entre as práticas de lazer e a constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós. Surge com isso, a necessidade de voltar o nosso olhar para relações sociais pelas quais essas crianças participam aprofundando o conhecimento a cerca das práticas culturais e as aprendizagens situadas (LAVE e WENGER, 2003) em que estão envolvidas. A contribuição que esse projeto de pesquisa busca é somar-se às produções acadêmicas que têm pesquisado a infância indígena numa perspectiva etnográfica, dando visibilidade as aprendizagens sociais presentes no contexto do lazer indígena. Para isso, proponho o entendimento da corporalidade com forma de linguagem primordial da estrutura social das populações indígenas. Segundo Eduardo Viveiros de Castro (1996)

“o conjunto de hábitos e processos que constituem os corpos é o lugar de emergência da identidade e da diferença. O corpo humano pode ser visto como lugar de confrontação entre humanidade e animalidade (...). Ele é o instrumento fundamental de expressão do sujeito e ao mesmo tempo o objeto por excelência, aquilo que se dá a ver a outrem”. (negrito meu, VIVEIROS DE CASTRO, 1996).

O conjunto de práticas que se expressam pelo viés da corporalidade nos traz informações importantes sobre o mundo e a vida social da criança indígena e pode apontar elementos fundamentais para compreensão da constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós.

2. Objetivo Geral

- Investigar em que medida as aprendizagens situadas no contexto do lazer das crianças pataxós contribuem para a constituição de sua(s) identidade(s).

3. Objetivos Específicos

- Investigar os tipos de aprendizagem que estão presentes no lazer das crianças pataxós.

- Identificar os tipos de aprendizagens que contribuem para a constituição da identidade das crianças pataxós.
- Analisar de que forma o lazer pode contribuir para a constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós.
- Identificar qual o papel da criança na maneira como a aldeia pataxó se organiza em relação aos seus tempos, espaços e as práticas de lazer.
- Conhecer as relações de poder, a organização hierárquica, as práticas de lazer, e o acesso das crianças pataxós aos conhecimentos presentes no mundo social em que vivem.
- Conceituar o que é “ser criança” no contexto pataxó.

4. Sujeitos da pesquisa

O Povo Pataxó, originário do Sul da Bahia, ocupa a Fazenda Guarani, no município de Carmésia/MG desde a década de 70. Conhecidos pelo seu semi-nomadismo, a chegada dos Pataxós em Minas é consequência de dois fatos históricos importantes: o primeiro, quando ocorre o famoso 'Fogo de 51' caracterizado pela ação violenta da polícia baiana que desarticulou as aldeias, dispersando o Povo Pataxó da região de Porto Seguro; o segundo foi a transformação de 23.000 hectares de seu território em parque nacional – o Parque Nacional do Monte Pascoal, criado em 1943, reduzindo consideravelmente seu território.

Dentre as atividades produtivas, destaca-se a produção e comercialização do artesanato, principal fonte de renda das famílias, além de possuírem uma agricultura primordialmente familiar, onde a produção excedente, como a banana, milho, feijão, farinha de mandioca, em alguns momentos são comercializados. Atualmente, os Pataxós têm investido na piscicultura e na apicultura¹.

As formas de organização da comunidade pataxó, considerando os tempos, espaços, relações de trabalho e práticas de lazer, podem trazer elementos interessantes para uma análise etnográfica das possíveis situações de aprendizado que contribuem para a constituição da(s) identidade(s) da criança pataxó.

5. Fundamentações

A infância é um período da vida bastante singular na vida de nós seres humanos. Entretanto, ao longo da história, os olhares e as relações estabelecidas com as crianças foram bastante diversos. Ao nos referendarmos à Idade Média observaremos a infância como um período da vida praticamente desconsiderado pelos adultos ou quando representadas as crianças eram expressas como adultos em miniatura. Até por volta do século XII a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la:

“é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo” (ARIÈS, 1978 citado por CARVALHO 2007).

Já nos séculos XVII e XVIII as concepções e práticas educacionais marcam uma mudança de paradigma que exprimem o interesse psicológico e a preocupação moral com a educação das crianças.

¹ As informações e dados transcritos nesse texto são do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES) pelo site <http://www.cedefes.org.br>. Acesso em 01/09/2008 às 23hs.

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)

Na virada do século XIX e início 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 e na teoria histórico-cultural de construção do conhecimento de Vygotsky.

Ao pesquisar sobre a origem do desenvolvimento cognitivo da criança, Piaget define estágios universais e evolutivos de desenvolvimento infantil que se baseiam numa 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, 2003, p. 6)

Numa perspectiva histórico-cultural, Vygotsky centra suas atenções para as interações sociais, aprofundando a análise entre criança e suas relações com o mundo social e seus signos.

Na teoria socio-interacionista 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 nos ajuda a voltar o nosso olhar sobre a infância considerando as relações sociais das quais as crianças participam e constroem seus aprendizados. A partir dessa perspectiva antropológica, estruturaremos nossa análise sobre as formas de aprendizagens sociais das crianças pataxós utilizando o método etnográfico como forma metodológica de análise de dados. Essa escolha se baseia nos preceitos de James e Prout (1990) citados por Lopes da Silva (2002) onde enfatizam que:

a etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. Permite à criança participação e voz mais direta na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível por meio das pesquisas experimentais (LOPES DA SILVA, 2002).

A observação participante e as entrevistas serviram como instrumentos metodológicos de pesquisa para estudar as relações sociais das crianças pataxós colocando-as como protagonistas na produção dos dados da pesquisa.

Esse diálogo com a antropologia coincide com o entendimento de lazer como uma dimensão da cultura. Opto por operar com esse conceito de lazer por compreender que o mesmo não deva ser entendido exclusivamente em contraste com o tempo de trabalho. Essa lógica poderia nos levar a compreender as crianças como sujeitos destituídos de lazer, por não estabelecerem relações diretas com o trabalho produtivo. Adultos, jovens e crianças compartilham vivências lúdicas que estabelecem relações

dialéticas com deveres e obrigações, sejam essas as relações de trabalho, as tarefas domésticas ou até mesmo as obrigações escolares. Christianne Luce Gomes (2004) sintetiza bem esse pensamento ao conceituar 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 (GOMES 2004).

Nesse sentido, ao tomar o lazer um campo de emergência de práticas humanas permeadas de sentidos e significados socialmente construídos pelos sujeitos, entendo ser este um importante fator de compreensão da realidade sociocultural. Gomes e Faria (2005) ratificam isso ao observar que:

é necessário considerar que as tramas culturais que perpassam o lazer são cada vez mais importantes à compreensão da realidade sociocultural, bem como à superação de limites colocados por ela (GOMES e FARIA 2005).

Magnani (2000) acrescenta ainda que as práticas de lazer quando devidamente inquiridas podem dizer muito sobre padrões estéticos, sociais, éticos e valorativos do grupo que as pratica. Dessa forma, interessa-me investigar as vivências sociais que as crianças indígenas participam e de que maneira o lazer pode contribuir para compreender a constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós.

Para delinear os momentos e as formas de aprendizagens que interessam investigar trago alguns questionamentos que podem contribuir para o recorte que pretendo apresentar: quais as práticas de lazer vivenciadas pelos pataxós? Quais aprendizagens contribuem para a constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós? Em que medida o lazer contribui para essas aprendizagens? Como essas aprendizagens ocorrem? A forma com que a comunidade indígena se organiza contribui para essas aprendizagens? Qual o papel do adulto nesse processo? Que forma de linguagem predomina e possibilita essas aprendizagens? Esses questionamentos podem encontrar no trabalho de Lave e Wenger (2003) sobre *“Aprendizagem Situada: Participação Periférica Legitimada”*, alguns interessantes caminhos a trilhar.

Os autores discorrem sobre a aprendizagem numa perspectiva situada da qual tem como processo primordial uma participação periférica e legitimada do aprendiz. Esse conceito de participação periférica legitimada (LPP)² parte da premissa que indivíduo na condição de aprendiz de uma determinada tarefa move-se em direção ao aprendizado através de um engajamento gradual e contínuo até uma participação plena da tarefa. Entretanto, os autores alertam para não definição desse conceito pelo contraste (participação versus não-participação, periférica versus central, legítima versus ilegítima) considerando-o como um todo, pois cada um dos aspectos é indispensável na definição do outro.

Os autores reflexionam ainda sobre as relações entre a pessoa, a prática e mundo social. Nesse sentido o aprendizado não deve ser entendido como acúmulo de conhecimentos, mas como um processo de construção entre o sujeito e a comunidade em que este está inserido. Isso ocorre quando a comunidade está organizada de uma forma que proporcione ao aprendiz uma participação gradual e centrípeta, partindo da periferia até uma participação plena.

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

² A sigla LPP vem do termo original em inglês *legitimad peripheral partitipation*.

incapacidade de agir/interagir de outra forma. Se alguém não é reconhecido como participante, ele pode estar presente junto com os demais, mas não vai conseguir aprender, pois sua forma de participação não o levará a viver as ocasiões necessárias para isso (GOMES, 2007).

A LPP intensifica ainda as tensões existentes entre a figura do veterano, ou a pessoa mais experiente, e o aprendiz. O veterano não é entendido como a figura detentora do conhecimento, mas um mediador do processo de aprendizado que proporciona ao aprendiz momentos de convivência e experiência com o conhecimento a ser aprendido. Isso significa que o conhecimento não reside nos sujeitos mais experientes e sim na comunidade em que o mesmo está inserido. Para esclarecer o conceito de comunidade de prática Lave e Wenger, (2003) acrescentam que:

o termo comunidade não implica necessariamente co-presença, um grupo bem identificado ou limites socialmente visíveis. Implica a participação em um sistema de atividades das quais os participantes compartilham compreensões relativas ao que estão fazendo e o que isso significa em suas vidas e para as suas comunidades (tradução minha, LAVE e WENGER, 2003).

Essas relações que promovem o aprendizado são possibilitadas por diferentes formas de linguagens. Para os autores supramencionados, a oralidade contribui para a aprendizagem quando a mesma torna-se parte integrante dessa prática. Entretanto é necessário distinguir o *falar sobre* e *falar dentro* de uma prática. Falar dentro implica trocar informações necessárias para o progresso da atividade em curso e falar sobre é uma forma de reflexão e memória da prática (LAVE e WENGER, 2003). Ambas as formas de se comunicar compõe funções específicas dentro da LPP. Sendo assim, a linguagem oral torna-se um componente fundamental na transmissão de conhecimentos e valores de populações originalmente ágrafas, como é o caso dos povos indígenas.

Entretanto, vale lembrar que outras formas de linguagem se fazem presentes nas relações de aprendizado das comunidades indígenas. Segundo Lopes da Silva (2002):

a corporalidade deve ser entendida como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação da criança índia (LOPES DA SILVA, 2002).

O movimento, a dança, a gestualidade, os rituais, os festejos, as artes, constituem um conjunto de signos e significados estruturados simbolicamente que contribuem para o aprendizado e a inserção social da criança indígena em sua comunidade. Esse engajamento é possibilitado pela linguagem corporal e expresso na aprendizagem de atividades cotidianas. Aprender a nadar no rio, manusear o arco e flecha, confeccionar adereços e ornamentos, pintar o corpo, são exemplos de tarefas que podem possibilitar mais que um “*aprender a fazer*”, mas um “*aprender a ser*”. Nos dizeres de DaMatta (1987), citado por Gomes e Faria (2005):

“o homem não inventa uma canoa só porque deseja cruzar o rio ou vencer o mar, mas inventando a canoa ele toma consciência do mar, do rio, da canoa e de si mesmo. Se o homem faz-se a si próprio, é preciso também não esquecer que ele assim procede porque pode ver-se a si mesmo em todos os desafios que enfrenta e em todos os instrumentos que fabrica.” (DaMatta, 1987).

As tarefas de uma comunidade de prática podem revelar aprendizagens fundamentais na constituição da identidade do aprendiz, assim como no contexto indígena. Nesse sentido o presente projeto de pesquisa pretende, ao dialogar com as ciências humanas e sociais, mas especificamente com a Antropologia, revelar dados

importantes sobre o mundo e a vida social da criança indígena e apontar elementos fundamentais para compreensão da constituição da identidade da criança pataxó.

6. Referências Bibliográficas

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

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

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

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

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

GOMES, Ana Maria Rabelo. FARIA, Eliene Lopes. *Lazer e diversidade cultural*. Brasília:SESI/DN, 2005. 85 p.

GOMES, Christianne Luce (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Infância: entre a anterioridade e a alteridade*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003. S/D. Inédito

JAMES, A.; PROUT, A. *Re-Presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood*. In: JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press, 1990.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. 16. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Aprendizaje Situado: Participación Periférica Legítima*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2003.

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.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Lazer: Um campo interdisciplinar de pesquisa*. In: BRUHNS, H.T.; GUTIERREZ, G. L. (Org.). *O corpo e o lúdico: Ciclo de debates Lazer e Motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 19-33.

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.

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.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*. Mana [online]. 1996, vol.2, n.2, pp. 115-144.

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, sob a orientação do Prof. Dr. José Alfredo Debortoli.