



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MARIA DE FÁTIMA BRITO FONTENELE OLIVEIRA

**REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA NA INFÂNCIA TAPEBA: UM ESTUDO
SOBRE A APROPRIAÇÃO CULTURAL DESSA ETNIA**

**FORTALEZA
2014**

MARIA DE FÁTIMA BRITO FONTENELE OLIVEIRA

**REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA NA INFÂNCIA TAPEBA: UM ESTUDO
SOBRE A APROPRIAÇÃO CULTURAL DESSA ETNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb

**FORTALEZA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

O48r Oliveira, Maria de Fátima Brito Fontenele.
 Reprodução interpretativa na infância tapeba : um estudo sobre a apropriação cultural
 dessa etnia / Maria de Fátima Brito Fontenele Oliveira. – 2014.
 134 f. , enc. ; 30 cm.

 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
 Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

 Área de Concentração: Educação brasileira.
 Orientação: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

 1.Crianças indígenas – Aspectos sociais – Caucaia(CE). 2.Índios Tapeba – Identidade
 étnica. 3.Índios Tapeba – Usos e costumes. 4.Índios da América do Sul – Caucaia(CE). I. Título.

CDD 305.898098131

MARIA DE FÁTIMA BRITO FONTENELE OLIVEIRA

**REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA NA INFÂNCIA TAPEBA: UM ESTUDO
SOBRE A APROPRIAÇÃO CULTURAL DESSA ETNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Daniela Finco

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha,
é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra!
Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha
e não nos deixa só porque deixa um pouco de si
e leva um pouquinho de nós.
Essa é a mais bela responsabilidade da vida
e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

(CHARLES CHAPLIN)

Durante esses quase dois anos dedicados ao mestrado, só tenho a agradecer às pessoas que passaram pela minha vida e que, certamente, deixaram um pouco de si. Os momentos de alegria me proporcionaram a certeza de que a vida é bela e que vale muito a pena viver intensamente. Os de sofrimento, mostraram-me que estes momentos também fazem parte de um crescimento pessoal único. É muito complexo transformar sentimentos em palavras, mas serei sempre grata a vocês, pessoas imprescindíveis para a realização e conclusão deste sonho.

Minha gratidão ao Prof. Dr. Messias Holanda Dieb, que, com toda competência, me conduziu durante este trabalho. Mas, principalmente, agradeço ao meu amigo Dieb, que, como um verdadeiro amigo, soube tão bem me incentivar, me ensinar com paciência e dedicação. Soube, também, dar uns puxões de orelhas em momentos que nem eu acreditava ser capaz de ir além. Só tenho a agradecer a Deus por esse presente de ter você como meu orientador. Você é uma pessoa ímpar, que me inspirou a buscar sempre fazer melhor, fazer diferente, nunca esmorecer. Tenho orgulho em dizer que um dia fui sua orientada.

Meus agradecimentos a todos os que compartilharam comigo o trilhar desse caminho percorrido, contribuindo, direta e indiretamente, para que eu realizasse esta pesquisa. Em especial, quero agradecer a Profa. Dra. Fátima Vasconcelos (UFC) por seu exemplo na vida acadêmica e por contribuir com o meu crescimento, além de ter participado de minhas bancas de qualificação e de defesa desta dissertação.

Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota (UFC) que com amabilidade participou da minha banca de qualificação, e com muita competência, me fez sugestões que enriqueceram este trabalho.

Profa. Dra. Daniela Finco (UNIFESP - Guarulhos - SP) que gentilmente aceitou participar da minha banca de defesa desta dissertação.

Ao meu querido amigo Genivaldo Macário, por me incentivar, por caminhar comigo durante o processo de ingresso ao mestrado, por me acompanhar nas primeiras visitas aos Tapebas, por acreditar que eu era capaz.

Minha gratidão à minha amiga Joyce, que foi fundamental para mim nesse percurso, com seus lembretes, seus cuidados para que eu não perdesse os prazos. Uma amizade que foi construída a cada dia desse mestrado.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará, por permitir o afastamento de minhas funções como professora, para me dedicar aos estudos.

À tribo dos Tapebas, em particular às crianças indígenas, à professora Naara Tapeba, e à Rita de Cássia (Sinhá), diretora da Escola Diferenciada de Ensino Infantil Fundamental e Médio, por toda a atenção, todo o carinho e toda a amizade que compartilhamos durante a pesquisa de campo.

Agradeço a todos os meus amigos, em especial a Wanna Paula Cabral, que participaram de alguma forma desse processo, seja me ajudando na correção do texto, seja aturando o meu estresse, seja me ouvindo reclamar que estava cansada, seja me dando colo em momentos de desespero.

Agradeço, especialmente, à minha família, pelo apoio, pelo carinho, pela paciência, para que eu pudesse concretizar essa pesquisa. Em particular ao Lucas e Aline, sobrinhos queridos, que me auxiliaram na tradução para o abstract.

E não primeiramente, mas, principalmente, quero agradecer a Deus, à espiritualidade, à Nossa Senhora de Fátima, por estarem presentes na minha vida em todos os momentos, me acolhendo, me dando forças, me protegendo.

DEDICATÓRIA

O período de maior ganho em conhecimento e experiência é o período mais difícil da vida de alguém.

(DALAI LAMA)

Dedico este trabalho, ao meu grande amor Klauber Rocha, por ser meu companheiro no amor, na vida, nos sonhos, por me presentear todos os dias com seu carinho e dedicação.

Aos meus filhos Gabriel e Nathalia, que sempre me incentivaram a superar os momentos difíceis, mostrando que vale a pena viver em busca do próprio sonho.

Aos meus filhos do coração, Ingrid, Isadora e Enzo, simplesmente por fazerem parte da minha vida.

Ao meu genro João Marcos, por seu carinho e disponibilidade para comigo.

Em especial, dedico aos meus pais (in memoriam), por me terem trazido ao mundo e em particular à minha mãe, Maria José Passos Brito Fontenele, por sua bravura no enfrentamento das adversidades.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever os principais aspectos das culturas da infância Tapeba, com base nas produções culturais dessa etnia e na reconstrução dos significados dessas produções pelas crianças. Como fundamentação teórica para o alcance de tal objetivo, baseamo-nos na Sociologia da Infância, e para esse fim foram utilizados principalmente os estudos de Sarmiento (2003, 2004, 2005), Corsaro (2009), Canclini (2000) e Bujes (2012). Os dados analisados resultaram de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, constituído a partir da técnica da entrevista semiestruturada e da observação participante. A análise realizada revelou que as crianças são sujeitos que participam ativamente dos processos culturais da comunidade Tapeba, que se apropriam dos costumes dessa etnia na escola e na família. Além disso, essas crianças criam e recriam sua cultura nas práticas lúdicas entre pares. Portanto, elas criam e recriam sua cultura no brincar, nas atividades escolares e no cotidiano familiar.

Palavras-Chave: Culturas da Infância Tapeba; Reprodução interpretativa; Apropriação cultural.

ABSTRACT

This research's goal is to describe the main aspects of child culture of the Tapeba people. It is based on Ethnical cultural productions and on its reconstructed meanings provided by children. We will use Sociology of childhood as a theoretical framework, specially the studies conducted by Sarmiento (2003; 2004; 2005), Corsaro (2009), Canclini (2000) and Bujes (1012). The analyzed data were obtained through a qualitative research of ethnographic characters. As a research method, we made use of semi-structured interview and the participant observation. Our analysis revealed that the children are active participants of the cultural processes of the Tapeba community. They appropriate this culture through their family and school practices. Besides, these children create and recreate their culture through ludic activities with their peers. Therefore, this culture is created and recreated through play, school activity and daily family life.

Key Words: Cultures of the Tapeba childhood; Interpretative reproduction; Cultural appropriation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	52
Tabela 2	Roteiro da análise dos dados	58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONCEITOS DA PESQUISA	19
2.1 Os conceitos de criança e infância e a realidade Tapeba	19
2.2 A cultura de pares e a reprodução interpretativa das crianças	26
3 METODOLOGIA	31
3.1 Desenho Metodológico da Investigação	31
3.2 A oportunidade de contato com outra cultura	32
3.3 Entrando na cultura	41
3.4 O local e os sujeitos da Pesquisa	49
3.5 As técnicas escolhidas	53
3.6 Descrição da Análise de Dados	58
3.7 Procedimentos Éticos	59
4 ANÁLISE DE DADOS	61
4.1 – Processos de apropriação da cultura Tapeba pelas crianças	61
4.1.1 – Realização de Festejos e Campeonatos	62
4.1.1.1 – A dança do Toré	67
4.1.1.2 – As cerimônias de purificação	70
4.1.1.3 – A festa da Carnaúba	74
4.1.1.4 – Os jogos Tapebas	77
4.1.2 – Produção de objetos, utensílios domésticos e artesanato	79
4.1.2.1 – Os objetos artísticos e musicais	80
4.1.2.2 – Os utensílios de uso doméstico	82
4.1.2.3 – Fabricação do artesanato Tapeba: adornos e vestimentas	85
4.1.3 – A vivência nas brincadeiras	91
4.1.3.1 – Brincadeiras indígenas do universo Tapeba	93
4.1.3.2 – Brincadeiras não-indígenas	96
4.2 – Os usos da cultura Tapeba apropriada pelas crianças	98
4.2.1 – O usufruto da afirmação cultural	100
4.2.1.1 – Notoriedade social	102
4.2.1.2 – Imunidade proveniente da cultura	103
4.2.1.3 – Ganho de pontos na escola	105
4.2.1.4 – Oportunidade para dormir muito tarde	106
4.2.1.5 – Tirando vantagens com os familiares	108
4.2.1.6 – Fonte de renda entre as crianças	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
PONTOS ESSENCIAIS DO TRABALHO	113
IMPLICAÇÕES DA PESQUISA	116
SUGESTÕES DE CONTINUIDADE DA PESQUISA	117

REFERÊNCIAS

119

APÊNDICES

124

1 INTRODUÇÃO

O homem enche de cultura os espaços geográficos.
Cultura é tudo que é criado pelo homem.
Tanto uma poesia como uma frase de saudação
A cultura consiste em recriar e não repartir.
O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência
capaz de captar o mundo e transformá-lo.
Isto nos leva a uma segunda característica da relação:
a consequência, resultante da criação
e recriação que assemelha o homem a Deus.
O homem não é, pois, um homem para a adaptação.
A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade.
O homem deve transformar a realidade para ser mais
(a propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto).

(FREIRE, 1983, p.30)

O homem é um ser cultural, e de acordo com Freire (1983), ele produz, reproduz e ressignifica seus modos de vida, imprimindo uma marca por meio daquilo que vamos chamar de cultura. Ele pode ser considerado também um ser geracional, já que desenvolve manifestações culturais de acordo com sua época, sua historicidade, sua formação e experiências socioculturais, mas relacionando-as sempre com as gerações anteriores e posteriores. Nesse sentido, o homem transcende a todas as limitações de um mundo materializado e o transforma constantemente por meio de um processo de recriação de tudo que se encontra a sua volta.

Assim, podemos dizer que o indivíduo humano não é apenas o “*homo sapiens*”, aquele que é consciente de si, mas especialmente o “*homo culturalis*”, ou seja, diferentemente dos outros seres, ele tem a habilidade de produzir, criar e recriar, expressando o seu ser naquilo que realiza, que dá forma ou que dá uma nova forma (MONDIN, 2005). Por esta razão, de acordo com Laraia (2001), a cultura, em seu amplo sentido etnográfico, inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Por

consequente, o homem se manifesta em diversas dimensões da cultura, tais como a religiosa, social, natural e linguística, sendo, porém, especialmente por meio desta última que o homem se torna o “*homo culturalis*”.

Isto se justifica porque a linguagem está implícita em todas as manifestações e bens culturais, traduzindo as concepções de uma sociedade (MONDIN, 2005). Afinal, o homem é um ser social, que produz e reproduz cultura sempre em prol de um grupo. Nessa mesma direção, Chauí (2000) afirma que os grupos e as classes sociais formam a sociedade e que cada classe social tem seus próprios valores, sendo, por este motivo, diferentes culturalmente entre si. Assim, as relações entre os grupos e as classes são sociais e acontecem pela mediação entre instituições como a escola, o trabalho, a religião e a política, entre outras, cuja interação ocorre de forma impessoal, racional e de contatos secundários.

Essas relações são complexas e envolvem uma rede de fenômenos que são ancorados na cultura de cada comunidade, a exemplo de seus sistemas de valores e crenças. Por esta razão, a sociedade se diferencia da comunidade, uma vez que esta é definida como um conjunto de pessoas com interesses, propósitos, gostos, costumes, afinidades linguísticas e culturais, que possuem certo grau de proximidade, marcadas por contatos primários, por relações de trocas necessárias ao ser humano e, dessa forma, se organizam dentro de um conjunto de normas. Enquanto isso, a sociedade se configura como um conjunto de pessoas que convivem de forma organizada constituindo a própria comunidade. Quando uma comunidade apresenta afinidades linguísticas, culturais e genéticas e reivindica para si uma estrutura social, valores políticos e culturais, além de um território, esta se constitui também como um grupo étnico.

Nessa direção, podemos citar como exemplos de grupos étnicos os ciganos, os negros e os índios, entre outros. Eles se configuram desta maneira porque criam e recriam suas normas, formando a etnia cultural de seu grupo, a qual implica na representação da consciência desse grupo e que se diferencia dos outros por compartilharem de uma origem comum (LARAIA, 2001). Ao considerarmos o contexto cultural de cada grupo social, os quais vivenciam práticas específicas de acordo com seus costumes e se fundamentam em crenças e valores marcadamente distintos, acreditamos que essa cultura deve ser ressignificada para que possa exibir uma

continuidade no tempo e apresentar uma historicidade que seja projetada para o futuro do seu povo.

Assim, se no âmbito de cada comunidade – sejam estas formadas por ciganos, negros ou índios – existem diversidades nas relações interpessoais, então podemos pensar que as relações intergrupais, que acontecem em uma dimensão mais geral, tendem a apresentar divergências. Sobre esse aspecto, Bonin (1998, p. 65) afirma que “viver em grupo já é difícil, mas o mais problemático é tentar conviver com grupos que têm diferentes regras de relações e de poderes”. Logo, é necessário que sejam consideradas como legítimas as diferenças e a identidade de cada grupo étnico, pois cada grupo tem sua própria cultura.

Entre nós brasileiros, a cultura indígena tem sido altamente agredida, mesmo sendo ela a que congrega as origens mais fortes de nosso povo. Do colonialismo até os dias atuais, constatamos o desaparecimento acelerado de muitas das sociedades indígenas que aqui existiam, bem antes da chegada dos colonizadores europeus. Não sendo de difícil constatação, dos cinco milhões de índios da época do descobrimento, existe hoje no Brasil somente cerca de duzentas comunidades indígenas, diversificadas em suas especificidades culturais, o que envolve costumes, línguas e dialetos próprios. Essa diversidade é influenciada pelo contato ou pela ausência deste com inúmeros outros segmentos da sociedade brasileira. Em outros termos, existem comunidades indígenas que não tem contato com nenhuma outra etnia, do mesmo modo que existem comunidades indígenas que se misturam, quase que completamente, com a população em torno das aldeias.

Nessa direção, é relevante perceber que a produção da cultura de um povo está imbricada ao conjunto de inúmeras manifestações sociais, comportamentais e linguísticas que são acumuladas de acordo com o contexto em que vive esse povo e que são passadas de geração a geração, geralmente, por meio de suas práticas lúdicas. De acordo com estudo realizado por Teixeira (2013), as crianças indígenas da atualidade têm passado por influências de diferentes culturas, mas sempre se apropriando dos aspectos mais relevantes de sua cultura e reconstruindo-os no curso da vida tribal. Talvez por este motivo, desde a catequese dos jesuítas, a criança indígena foi o mais importante instrumento multiplicador das interferências de outros costumes nas aldeias,

da mesma forma que algumas tradições indígenas foram incorporadas pelo povo brasileiro, principalmente o gosto pelos jogos e brinquedos que imitam os animais.

Estes jogos, individuais ou em grupos, eram vivenciados, muitas vezes, junto com os adultos e se confundiam com atividades consideradas como trabalho, a exemplo do manuseio do arco e da flecha e a participação nas pescarias. Essa realidade também na atualidade pode ser constatada, conforme nos mostra a pesquisa de Texeira (2013), já acima referida. Nela, o autor trata sobre o universo lúdico da criança indígena Tapirapé, seu estudo verificou que as mães fabricavam com argila os brinquedos para seus filhos e que esses brinquedos eram miniaturas em formato de animais e de indivíduos, os quais eram chamados de *licocós*. Essas crianças também tinham o costume de utilizar animais domésticos do seu cotidiano como instrumentos de suas brincadeiras, sendo eles: aves, cobras, lagartos, mamíferos. Portanto, ficou evidente que, na infância indígena Tapirapé - povo Tupi-Guarani habitante da região da serra do Urubu Branco, no Mato Grosso - predominavam sempre os jogos e as brincadeiras que evocavam a interação deles com a natureza, os rios e com os bichos.

Em outro estudo sobre a cultura da infância indígena, realizado por Gosso (2005) entre os índios Parakanã, situada em dois municípios no estado do Pará: Novo Repartimento e Itupiranga, foi constatado que as crianças passavam praticamente todo o dia brincando em grupo, longe da supervisão direta dos adultos. Faziam parte da amostra dessa pesquisa crianças mais novas e mais velhas, que brincavam no interior da floresta amazônica, próximo a um rio de correnteza, sem que tivesse acontecido nenhum acidente grave com as crianças durante os seis meses de seu trabalho de pesquisa. O autor observou que os cuidados tomados, no intuito de evitar acidentes, eram atitudes comuns entre as próprias crianças e que um dos aspectos mais salientes da cultura Parakanã, tratado por Gosso, foi o auxílio das crianças mais velhas às crianças mais novas para que estas pudessem mergulhar, nadar ou travessar o rio com segurança durante as brincadeiras. Assim sendo, o autor percebeu que na cultura desta tribo as brincadeiras estão completamente associadas às práticas do cotidiano adulto.

Na mesma vertente dos dois estudos citados acima, que têm como foco a cultura de povos indígenas, uma pesquisa realizada por Pereira (2011) se centrou nas práticas culturais presentes nas brincadeiras infantis do povo Tikuna, índios urbanos que vivem próximo a Manaus. O autor evidenciou que, nessa realidade pesquisada, as

crianças frequentavam a “escola do branco” e que esta não tratava de assuntos ligados à cultura dos índios. Assim sendo, a formação cultural das crianças Tikunas parece acontecer de modo incorporado à rotina dos próprios índios na aldeia, ou seja, não há na escola uma educação especificamente indígena. As aprendizagens ligadas à cultura Tikuna confundem-se, assim, com o trabalho e o lazer na própria aldeia e não encontram lugar dentro do espaço específico da escola. A criança aprende a pescar no rio, a plantar no roçado e, além dessas práticas, vivenciam aprendizagens assistemáticas de ensinamento sobre a língua Tikuna, isto é, exercitam empiricamente o conhecimento sobre a cultura do seu povo.

Com efeito, podemos perceber que há um ponto de entrelaçamento das culturas indígenas apresentadas, qual seja: as crianças brincam não apenas imitando o mundo do adulto, mas principalmente vivenciando, no brincar, as atividades culturais do cotidiano do seu grupo social. Assim, elas acabam internalizando, na relação com seus pares, os costumes da sua tribo, formando a cultura infantil do seu grupo geracional.

Mas, o que nos chama a atenção é quando surge o elemento escola, este símbolo da cultura não-indígena. Nesse sentido, nos perguntamos: Qual seria o papel da escola na vida dessas crianças e qual a sua contribuição para a vida na aldeia, já que não tem uma educação baseada nos elementos da cultura desse povo? Como a relação dessas crianças com outra cultura e seus instrumentos, como é o caso da escola, estaria reconstruindo os significados que orientam o modo de vida dessas pessoas? Como as brincadeiras, mesmo estando tão atreladas ao cotidiano da vida adulta na tribo, estariam sendo reconfiguradas pela cultura escolar?

A fim de melhor sistematizar as ideias contidas nas questões acima, precisávamos pensar melhor sobre o norte que tomaria a presente pesquisa. Desse modo, essas questões povoaram a nossa cabeça, por algum tempo, porque, assim como Pereira (2011), decidimos estudar sobre uma população indígena que, igualmente ao povo Tikuna, configura-se como uma tribo de índios urbanos, vivendo dentro de uma comunidade cercada por outras etnias. Trata-se dos índios Tapebas, os quais são habitantes de uma região próxima a dois grandes centros urbanos do Ceará: a sede do município de Caucaia, localizado na região metropolitana de Fortaleza, e esta que é a capital do Estado. A distância entre a aldeia e a sede do município de Caucaia é de menos de 04 quilômetros e em relação a Fortaleza não ultrapassa os 16 quilômetros, o

que possibilita, por esta razão, uma grande quantidade de intersecções entre as culturas ali produzidas.

Diferentemente do que se sucede ao povo Tikuna, para os Tapebas existem toda uma preocupação com a educação escolar para que esta seja pautada nos princípios de sua identidade étnica. Como o processo de inserção cultural das crianças Tapebas acontece quase que exclusivamente no espaço da escola, nesta pesquisa, orientada pelos postulados da Sociologia da Infância, procuramos nos debruçar sobre os seus modos de ser, não para perceber o desenvolvimento dos futuros adultos, mas para analisar o que fazem essas crianças, esses sujeitos atuais, cheios de especificidades, de singularidades, com as produções que os adultos pensam e direcionam para elas via escola. Neste contexto, portanto, tratamos a infância sempre como uma categoria geracional (SARMENTO, 2005), que é socialmente instituída e produtora de uma cultura própria, tecida engenhosamente a partir dos fios culturais nos quais ela está imersa.

Com base, pois, nessa orientação teórica, traçamos como questões desta pesquisa: De que maneira a escola, um elemento de tradição não-indígena, pode estar auxiliando no fortalecimento da cultura do povo Tapeba? Como as crianças, que representam as futuras gerações, estão se apropriando dessa cultura? O que elas estão produzindo em termos de novos significados a partir do que aprendem sobre o modo de ser do seu povo?

Nosso interesse por essas questões surgiu durante os últimos anos de trabalho com crianças em escolas públicas e privadas, nas quais não era percebido a presença de crianças indígenas. Esse interesse cresceu quando tivemos a oportunidade de conhecer os jogos indígenas que acontecem anualmente no estado do Ceará, uma realização da Secretaria do Esporte do Estado (SESPORTE) em parceria com o Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza. Esse contato nos proporcionou o primeiro contato com essa etnia, assim dentro desse contexto ficou a inquietação de conhecer melhor a cultura indígena, e ter um maior contato com crianças dessa etnia.

Então, para tentar responder a esses questionamentos acima, traçamos como objetivo geral desta pesquisa discutir o fortalecimento da cultura do povo Tapeba, a partir do trabalho realizado pela escola existente nesta comunidade, considerando o

processo de apropriação cultural pelas crianças e as ressignificações que elas estão produzindo com base no que aprendem sobre o modo de ser de seu povo. Este objetivo esteve desdobrado nos seguintes objetivos específicos: 1) descrever os processos de apropriação pelas crianças dos significados produzidos na cultura dos Tapebas; 2) compreender os significados que as crianças produzem a partir do que aprendem sobre a cultura de seu povo.

Com a finalidade de efetivar esse estudo, empreendemos uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada nas orientações da perspectiva etnográfica de investigação. Por isso, estivemos na aldeia dos Tapebas em 2012, para um reconhecimento do campo e iniciar um contato com a comunidade, isto aconteceu entre os meses de março e novembro. Durante o ano seguinte, voltamos a manter o contato com a comunidade e efetivamente a pesquisa teve início de agosto a novembro de 2013. Após esse longo processo de aproximação com as pessoas da aldeia, pois já visitávamos a comunidade antes do início da pesquisa, utilizamos como procedimentos metodológicos a observação participante e a entrevista semiestruturada. Todos os dados das entrevistas foram registrados em um diário de campo, como também foram gravados e transcritos. Eles foram essenciais porque nos proporcionaram uma maior confiabilidade em obter dados de forma clara e precisa sobre os sujeitos da pesquisa.

Como forma de sistematizar o relatório dessa pesquisa, a presente dissertação está organizada da seguinte forma:

- no primeiro capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica que ressalta dois pontos importantes da pesquisa, que são: Os conceitos de criança e infância e a realidade Tapeba; A cultura de pares e a reprodução interpretativa das crianças;
- no segundo capítulo, relatamos o percurso metodológico da pesquisa de campo, com essa finalidade destacamos a natureza do estudo qualitativo com foco etnográfico. Elucidamos, ainda, os critérios seguidos para alcançar a geração do *corpus*, determinar o perfil dos sujeitos e os procedimentos da análise ;
- no terceiro capítulo, mostramos os resultados da análise de dados que aconteceu através da observação participante e a entrevista semiestruturada. Após a saída do campo estruturamos uma tabela de categorias para melhor compreender o processo de apropriação cultural, como também a ressignificação dos aspectos

culturais das crianças Tapebas, para esse fim foi feito uma relação entre o diário de campo e a entrevista com as crianças ;

- por fim, apresentaremos as considerações finais, às quais se seguem com uma retrospectiva dos pontos essenciais do trabalho, verificando se os objetivos da pesquisa foram alcançados. Além disso, discutimos as implicações que a pesquisa possa ter na área da educação e destacamos algumas sugestões de continuidade desta pesquisa. Em seguida, apresentamos as referências bibliográficas e os apêndices.

2 CONCEITOS DA PESQUISA

... a passagem da criança pela família e pela sociedade
era muito breve e muito insignificante
para que tivesse tempo ou razão
de forçar a memória e
tocar a sensibilidade...

(ARIÉS, 1981, p. 10).

2.1 Os conceitos de criança e infância e a realidade Tapeba

A criança nem sempre foi percebida como na atualidade. Antes de chegarmos à concepção que temos hoje, ela era tida como semelhante a um adulto em miniatura e conseqüentemente tratada como tal. De acordo com o historiador francês Philippe Ariés (1981), que descreveu momentos distintos sobre a concepção de infância, na antiguidade a criança era considerada um adulto em tamanho menor e isso se dava por não haver distinção entre o mundo do adulto e o mundo infantil. Além de a criança participar do mesmo tipo de vida do adulto, era muito comum o infanticídio, pois a existência da criança dependia do poder econômico do pai e, caso ela apresentasse alguma deficiência física, poderia ser rejeitada, vendida ou até mesmo abandonada completamente.

Entre a Idade Média, século XII, e o início do XVIII, a criança continuou sendo tratada como um adulto em miniatura e seu desenvolvimento acontecia através da relação direta com o adulto. Não havia separação clara entre o específico do cotidiano adulto e o adequado à vivência da criança e isso era refletido em suas ações. Desta maneira, somente os bebês recebiam tratamento diferenciado, pois dependiam diretamente dos cuidados das mães e das amas. Assim, de acordo com a epígrafe acima, após o desmame tardio, as crianças eram, portanto, integradas à vida social, vestindo roupas semelhantes às dos adultos, de acordo com a classe social a que pertenciam (ARIÉS, 1981).

Depois deste período, já na Idade Moderna, as crianças passaram de um ser representando a miniatura do adulto para um ser diferente e dependente desse adulto. A visão sobre a criança, nessa nova era, foi a de alguém frágil e que não tinha voz, surgindo, assim, o conceito de infância, isto é, a criança como um ser “sem voz”, inocente e que agora experimenta a separação entre o seu mundo e o do adulto. Em função desses aspectos, as crianças começaram a usar vestimentas diferentes das dos adultos, assim como a sentir a influência de uma nova forma de educar, pois passaram a ficar a maior parte do seu tempo internas em instituições de ensino para serem educadas pelos preceptores.

Nesse momento, do século XVIII até a contemporaneidade, a criança foi caracterizada pela consolidação do conceito de infância. Isso marcou um lugar de destaque para a criança no contexto familiar, ela passou a ser o centro das relações familiares (ARIÈS, 1981). Então, é na modernidade que as crianças começaram a ser consideradas como um ser social, na família e na sociedade e a infância como uma categoria autônoma diferenciada. Assim, sujeitos que antes não existiam agora passaram a ter importância no contexto familiar e o adulto passou a ter cuidados com a criança por considerá-la um ser dependente e fraco que precisa de proteção.

Nesse contexto, percebemos que a criança passou a ter outras características, como, por exemplo, a de ser considerada irracional e, conseqüentemente, incapaz de movimentar-se com sobriedade e com coerência no mundo. Por esta razão, o adulto passou a querer discipliná-la, enquadrando-a na cultura existente e dando limitações, especialmente, aos movimentos infantis destinados ao prazer. Educar significava, portanto, moralizá-la (DORNELLES; BUJES, 2012).

Considerando esse movimento histórico feito por Ariés (1981), e os discursos que se constituíram na modernidade sobre a criança e a infância, podemos perceber que a infância pode ser definida como uma construção social. Nesse sentido, ela pode ser considerada uma concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida e a criança como um sujeito real que vive este período (KUHLMANN-JR.; FERNANDES, 2004). Então, por essa perspectiva, é possível inferir que os conceitos de criança e de infância estão intrinsecamente relacionados com a noção de cultura, com os processos de organização da sociedade e, principalmente, com a visão de mundo dos adultos.

Notamos, assim, que infância e criança não são palavras sinônimas, pois significam coisas diferentes no contexto sociológico. Enquanto a criança é o sujeito concreto, o ator que produz a cultura infantil no seu grupo social, a infância é a construção social e cultural do significado de criança, ou seja, a infância é a representação das características sociais que a criança está inserida (MONTANDON, 2001). Com base nessa explicação, podemos entender que existem diferentes infâncias, como sugere Qvortrup (1991) ao utilizar o termo “pluralidade de infâncias”, mesmo que possam existir semelhanças e diferenças entre as infâncias. Portanto, segundo Barbosa (2000, p. 19), “falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco [...], pois a infância não é singular, nem única. A infância é plural: “infâncias”.

Com efeito, essas interpretações dos fenômenos que envolveram a infância mudaram de acordo com o contexto em que as crianças estiveram inseridas, assim como relativamente às mudanças ocorridas de uma época para outra, isto é, de uma geração para outra. Em outros termos, isso implica dizer que a infância das crianças pode ser diferenciada, produzida de acordo com a cultura de cada sociedade. Logo, é necessário que estejamos atentos aos significados dados a este período da vida, reconhecendo que eles não representam por completo a realidade vivida pelas crianças, uma vez que são relatados e interpretados pelos adultos e não pelo próprio discurso da criança.

De acordo com Bujes (2002, p. 38), mesmo que as crianças tenham passado a serem vistas como seres diferenciados dos adultos, mas

são estes que as descrevem e interpretam seus desejos, suas necessidades, suas possibilidades intelectuais, seus limites. As crianças continuam sem voz e suas identidades são configuradas a partir de perspectivas e de interesses que espelham a vontade do poder de setores específicos da sociedade e de grupos particulares de adultos, em cada momento histórico.

Nessa direção, para sermos coerentes com essa nova visão de infância e de criança que a modernidade tentou delinear, faz-se necessário, de acordo com o pensamento de Bujes (2002), que as crianças tenham voz, pois elas precisam ter a oportunidade de significar a sua própria geração.

Fazendo um paralelo entre os estudos sobre esse tema, Ariès (1981), em seu trabalho sobre a ideia de criança e de infância, afirma que somente na modernidade é que se desenvolveu a consciência de diferentes períodos da vida. No entanto, contrariando esse pensamento, outros estudiosos do assunto, como Corazza (2002);

Dornelles (2005); Kohan (2003), defendem que tal consciência já existia desde a antiguidade nas diversas culturas época e que Ariès generalizou ao nivelar culturas distintas, deixando de considerar interpretações históricas. Com base nestas informações, percebemos que os conceitos de criança e infância produzidos pela modernidade parecem entrar em crise, visto que eles não conseguem traduzir as vicissitudes do movimento histórico nem tampouco das reorganizações pelas quais vive passando a sociedade.

Na contemporaneidade, por exemplo, as gerações passaram a viver de forma segmentada em espaços exclusivos. Até mesmo o seio familiar, onde deveria acontecer o encontro entre as gerações, tornou-se um espaço solitário para os membros da família, já que cada um se encontra em seu próprio espaço, seja por distanciamento afetivo ou mesmo por interesses diferenciados. Assim sendo, de acordo com Dornelles e Bujes (2012), ao tratar sobre os novos espaços infantis, o próprio quarto da criança se transforma em *lan house* e a sua infância passa a ser uma experiência que é vivenciada de forma on-line, globalizada. Logo, devido ao fato de a infância ter-se vinculado atualmente à multimídia e às novas tecnologias, “o mal-estar causado por este tipo de vida das crianças, hoje, faz com que alguns estudiosos trabalhem sobre a crise da infância ou [defendam até mesmo] a morte da infância moderna” (DORNELLES;BUJES, 2012, p. 88).

Baudrillard (1997) é um desses estudiosos que consideram a infância contemporânea como uma infância geneticamente fabricada, com o privilégio das novas tecnologias na aceleração do tempo, aceleração esta que se dá de forma geral e globalizada. Ainda sobre essa questão, e contrabalanceando um pouco essa visão generalizante, Narodowski (2000) avalia que a crise da infância pode resultar em modificação na forma de ver e tratar as crianças e divide as crianças em hiperrealizadas (aquelas que têm todo acesso às tecnologias) e as desrealizadas (as que não têm acesso às tecnologias). Portanto, ao colocarmos em discussão esses dois pontos de vista, é possível sugerir que não podemos tratar a infância como sendo uma experiência universal, igual para todos os tipos de criança.

Se assim o fosse, a geração das crianças na atualidade seguiriam todas um mesmo padrão de escolarização, o qual tem início muito cedo. Para algumas delas, isto se inicia desde os primeiros meses de vida, quando são matriculadas em creches ou em

instituições assemelhadas, pois os pais precisam trabalhar durante todo o dia e a criança tem o direito de ser bem cuidada, de estar em um lugar que lhe proporcione segurança e bem estar. No entanto, para outras crianças, elas sequer chegam a entrar na escola por falta de instrução dos pais, por falta de acesso, por ter alguma deficiência, entre outros motivos. Desse modo, elas se desenvolvem em outra realidade, excluída da instituição escola e a margem das tecnologias, mas mesmo assim tem uma infância, e esta estará de acordo com a cultura local.

Para as crianças hiperrealizadas, conforme descritas por Narodowski (2000), estas se desenvolvem em contato com as novas tecnologias de informação e comunicação e se tornam expert em um mundo virtual. De certo modo, isso se torna mais efetivo devido à vida profissional dos pais, que se ocupam quase todo o dia e a vida familiar fica em segundo plano, minimizando quase que totalmente as relações sociais entre os membros da família. Dessa forma, percebemos que a infância dessas crianças está se transformando em algo quase obsoleto, ou seja, a criança passa a ter acesso a todo tipo de mídia e acaba entrando em contato com o mundo do adulto, assim os limites entre a infância e o adulto estão se estreitando.

Em outra parcela da população infantil, a criança, desde a mais tenra idade, encontra-se com a agenda lotada. A televisão e os eletros-eletrônicos são seus companheiros e os amigos são: "*pou*", "*Talking Tom*" e aplicativos com games, os quais estimulam a criança a alimentá-los, dar banho, cuidar como se fosse uma outra criança. Desta maneira, a criança passa a ser a cuidadora, saindo do papel de criança e passando a fazer o papel de adulto, ou seja, uma cuidadora dentro de sua própria lógica que acontece dentro de um formato de dimensão lúdica e criativa.

Com os pais geralmente ausentes, as demonstrações de afeto e de carinho se transformam em presentes e, assim, é estimulada na criança a cultura do consumo. Esta é fomentada, especialmente, pela publicidade, que descobriu o caminho para o lucro nessa nova configuração da infância, ou seja, na criança que fica sozinha em casa, que tem acesso a tudo através dos meios de comunicação e que ainda exerce um domínio simbólico sobre os pais. Portanto, na contemporaneidade, o que parece estar acontecendo é um processo de desconstrução da ideia moderna de criança como um ser desprotegido que precisa ser tutelado: ao invés de mais resguardadas, as crianças estão

se emancipando e, com isso, está acontecendo a desinfantilização, o que tende a provocar, entre outras consequências, a erotização precoce.

Hoje, com a onipresença dos meios de comunicação, principalmente a televisão e a internet, e o isolamento dos componentes da família em seus próprios quartos, em seus próprios mundos, é cada vez mais comum que a socialização, que deveria acontecer na presença, está mais distante, enquanto que o contato virtual toma esse lugar. Dessa forma, as crianças hiperrealizadas, por terem acesso a todo tipo de mídia, de jogo, de filme, de propagandas sobre produtos de consumo, e de programas com forte carga sexual, entram em contato, cada vez mais cedo, com o mundo adulto e em ritmo muito acelerado. Em acréscimo a esses aspectos, não podemos esquecer de que há toda uma utilização da imagem da criança e da infância para atingir os objetivos do sistema capitalista, ou seja, as crianças são alvo constante de empresários que, para infiltrar seus produtos no mundo infantil e torná-los fonte de consumo, utilizam a imagem da criança como principal fonte de propaganda. Como consequência, as indústrias e os empresários impõem à sociedade os seus artefatos culturais, os quais constroem, modificam e governam o mercado consumista.

Assim sendo, se esta é uma realidade social, então ela ocorre tanto na escola como na família, e é introduzida entre nós pela mídia, pelos amigos, pelos jogos e até mesmo pelas brincadeiras. Com base nesses aspectos, concordamos com Dornelles e Bujes (2012, p. 14) quando dizem que:

pensar a infância como um “dado natural” é esquecer que ela é produto da invenção da escola, de mudanças na família, das condições de vida na sociedade, dos jogos e passatempos inventados para ela, das relações das crianças com os adultos e com outras crianças.

Com isso, percebemos, então, que a criança passou a ter responsabilidades que deveriam ser designadas aos pais ou responsáveis, tornando-se novamente um adulto em miniatura.

Críticas à parte, o que devemos considerar como válido é que a criança precisa ser compreendida hoje como um ser que faz parte da sociedade, que tem voz, que interage entre seus pares e que atua construindo e reconstruindo sua cultura de acordo com seu modo próprio de pensar. Para Dornelles e Bujes (2012, p. 85), essa ideia de criança está intimamente conjugada à noção infância como sendo, pois, “um tempo

geracional, um tempo de sentido, de acontecimento e de experiência, em que a criança tem suas particularidades em relação a esses tempos e seus contextos”. Nesse sentido, então, podemos dizer que a vida humana acontece de acordo com o tempo geracional, mas sem perder de vista sua interligação com as gerações anteriores, que seguem uma cultura e na qual acontecem mudanças sociais, políticas, familiares que irão influenciar nas gerações futuras. Portanto, na contemporaneidade, visualizamos uma infância diferente, ou seja, a experiência de uma criança que se coloca presente e ativa no meio social, que constrói, reconstrói, significa e ressignifica sua cultura, influenciando e contribuindo também para a produção do mundo do adulto (SARMENTO; CERISARA, 2004).

Será, pois, na perspectiva dessa nova conceituação de criança e de infância que iremos estudar a realidade infantil na tribo dos Tapebas. De acordo com estudos feitos com essa tribo (BARRETTO FILHO, 2012), podemos perceber que são índios urbanizados, que se vestem, se alimentam e tem uma educação semelhante aos não-índios. Na educação, o que os diferencia das outras crianças com quem convivem é o estudo que a escola da tribo promove sobre a língua Tupi, a contação de histórias que realiza, assim como as músicas, danças e rituais sagrados que ela busca manter as crianças em contato, como é caso, por exemplo, da dança do Toré. Se não fossem pelos aspectos tradicionais da cultura Tapeba, que são trabalhados pela escola, os quais, segundo Barretto Filho (2012), produzem nas crianças uma consciência de sua identidade étnica, assim como se a comunidade circundante não os identificasse como um povo de cultura diferente, essas crianças poderiam passar tranquilamente por não-índigenas.

É relevante salientar ainda que, devido à proximidade com os grandes centros urbanos de Caucaia e Fortaleza, essas crianças estão tão sujeitas às influências midiáticas como qualquer outra criança. Assim sendo, consideraremos que as crianças Tapebas no que concerne ao aspecto biofísico, configuram-se nos mesmos modelos da criança não-índio, ou seja, embora suas experiências sejam diferentes, elas são iguais a qualquer criança, que brinca, que produz seus artefatos culturais, que inventa, significa, recria o brincar de acordo com o seu tempo geracional, colocando-se como sujeito no seu grupo social. No entanto, como cada infância é única, e está fortemente atrelada ao aspecto cultural, interessou-nos conhecer como se configurava a inserção social das

crianças dessa tribo e a suas reinterpretações acerca dessa inserção, considerando suas particularidades como membros de uma realidade cultural específica: a cultura dos índios Tapebas Nesse percurso, seguimos as proposições de Dornelles e Bujes (2012, p. 14), as quais afirmam que compreender que a infância “tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade”.

2.2 A cultura de pares e a reprodução interpretativa das crianças

Como vimos, a infância é uma noção historicamente construída, a partir da cultura e do grupo geracional a que pertence. Atualmente, a infância de uma parcela da sociedade é constituída dentro de um processo de globalização, no qual as crianças compartilham os mesmos gostos, os programas de televisão, os filmes, os livros, os jogos, as vestimentas. Porém, de acordo com Sarmiento e Cerisara (2004, p. 18), “há de se considerar, todavia, a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o acto de essas representações se fixarem na base local, cruzando culturas societais globalizadas com culturas comunitárias e culturas de pares”. Sendo assim, independentemente da globalização que as crianças constroem em seus processos simbólicos e culturais de forma distinta, as culturas da infância vai ser formatada de acordo com a sociedade que a criança esteja inserida e de acordo com as trocas que acontecem entre elas no brincar, mantendo em cada cultura as características que lhes são próprias.

Com o avanço do conhecimento científico no mundo atual, as pesquisas sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ganham espaço entre os estudos biológicos e sociológicos e, com isso, cresce a curiosidade de melhor entender como as crianças se desenvolvem e pensam. Para esse entendimento, é necessário conhecer como elas brincam, já que esta é a forma como se expressam e como procuram entender o mundo, tornando-se um elemento de grande importância para os estudos nessa área. (BROUGÈRE, 2001). Quando a criança brinca, ela constrói um universo particular que está relacionado às vivências do seu cotidiano e, nesta perspectiva, ela desenvolve potencialidades, tais como comparar, analisar, nomear, medir, associar, calcular, classificar, conceituar, criar e deduzir. Portanto, o contato com o mundo do faz de conta

é fundamental para a criança, pois, é através do lúdico e do contato com o outro que a criança se percebe melhor e também o mundo ao seu redor.

Isso se justifica porque as crianças vivem em sociedade seguindo padrões culturais dos adultos e acrescentando novos formatos, construindo novos artefatos imbricados a uma cultura de pares. De acordo com Sarmiento e Cerisara (2004, p. 21), “essas formas culturais radicam, desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional”. Para compreender melhor a cultura da infância no âmbito social, sociólogos como Corsaro, Coseriu e Sarmiento, entre outros, vem desenvolvendo estudos que levam em consideração o fato de a criança ser um personagem capaz de criar e modificar culturas. No trabalho desenvolvido por esses autores, percebemos que a criança passa por transformações sobre seu papel nas representações sociais e isso fica explícito nas significativas mudanças pelas quais passa a infância em relação à rotina, ao cotidiano vivenciado principalmente na família e na escola com seus pares.

De acordo com Corsaro (2009), é na troca entre pares que as crianças se desenvolvem socialmente e criam seus próprios mundos. Mesmo que afetem e sejam afetadas pelo mundo dos adultos, elas conseguem manter sua autonomia, isto é, manter sua cultura de pares por um determinado período histórico, uma determinada geração. Entendemos, então, nas afirmações do autor supracitado, que as crianças se socializam entre pares, criando e participando dessa cultura produzida por elas. Nesse sentido, para Corsaro, segundo Sarmiento e Cerisara (2004, p. 23), a cultura de pares implica “um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com seus pares”.

Essas ideias vão ao encontro do pensamento de Vygotsky (2001), o qual, em sua concepção sócio-histórica do desenvolvimento infantil, afirma que o jogo e as brincadeiras das crianças são influenciados pelos processos do meio social em que vivem. Dito de outro modo, o brincar é resultado das trocas que a criança tem com o ambiente e com as pessoas com quem convive, sendo, assim, uma atividade sociocultural, carregada de valores, costumes e normas. Logo, as crianças brincam de acordo com o que vivenciam em seu cotidiano, isto é, representam nas brincadeiras as formas de amar, odiar, trabalhar e interagir com a natureza e com os fenômenos físicos que são por elas observados; e, dessa forma, as culturas da infância vão se formando e

transformando de acordo com suas experiências em sociedade e sempre atreladas aos aspectos inter e intrageracional.

Por esta razão, o brincar deve ser estimulado, despertado, já que, através dele, a criança fala, aprende, comunica, se estrutura. Entretanto, na sociedade atual, a cultura do brinquedo está emergindo mais do que a cultura das brincadeiras. Nesse contexto, as crianças estão mais vinculadas a brinquedos recheados de tecnologia eletrônica, industrializados (produzidos em série), competitivos e impessoais do que aos artefatos artesanais, produzidos no próprio ato de brincar. Esses brinquedos industrializados, que estão na moda, muitas vezes tem um preço bem acessível, diferentes daqueles que são criados artesanalmente. Este último são produzidos, geralmente, de acordo com a individualidade de cada um, o que inclui crenças e desejos da própria comunidade, com um sentido muito mais cooperativo, de troca e estimulante de uma cultura lúdica própria (BROUGÈRE, 2001).

Mas, apesar disso, de acordo com Brougère (2001, p. 105),

a criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem a mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. Algumas pessoas estão tentadas a dizer que eles a condicionam, mas, então, toda brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar este ambiente, sempre particular e limitado.

Tomando como base essas afirmação sobre as brincadeiras, os brinquedos e os artefatos lúdicos, no contexto social da cultura de pares, entendemos, com Sarmento (2003), que esses elementos são também uma forma de transmissão da cultura lúdica entre as gerações. Em outros termos, as crianças mais velhas passam a inserir as mais novas em suas brincadeiras, em seus rituais e, estas, por sua vez, aprendem e transformam esse brincar, produzindo-se, assim, a cultura entre pares. Isto envolve, tradicionalmente, brincadeiras populares como, por exemplo, a amarelinha, o pião, a pipa, entre outras, que se perpetuam de geração para geração, em concorrência com os jogos eletrônicos.

Nesse contexto, podemos observar a cultura de pares que, Corsaro (2009, p. 60) considera um "conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com pares", o que para

esse mesmo autor (CORSARO, 2009) a cultura de pares, representa uma “reprodução interpretativa” do universo das relações sociais adultas. Essa “reprodução” envolve o que as crianças são capazes de contribuir para a produção cultural da sociedade da qual fazem parte, implicando no fato de que a sociedade tanto interfere na cultura infantil como também a cultura de pares interfere na sociedade. Assim, para Corsaro (2009, p. 31) o significado de "reprodução" é mostrar "que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural". No que diz respeito ao adjetivo “interpretativa”, este aponta para a busca de capturar os elementos inovadores do envolvimento das crianças na sociedade, ou seja, a criança se apropria de atividades do mundo do adulto e as interpreta através das interações com o brinquedo, transformando-as, então, em culturas singulares que buscam atender os interesses geracionais. Desse modo, a vivência da rotina cultural da criança em um grupo social revela a íntima relação desta com a cultura desse grupo e permite a internalização de elementos culturais tanto tradicionais como novos.

Assim, retomando a fala de Corsaro (2009) sobre a rotina que a criança vivencia no seu cotidiano, rotina essa que ele nomeia de "rotina cultural", e conceitua como "uma atividade recorrente e previsível, através da qual a cultura é gerada, adquirida, mantida e refinada. Apesar de as rotinas terem componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, o fato de elas serem públicas e coletivas é crucial" (CORSARO, 2009, p.72). Nesse sentido, percebemos que a rotina cultural da criança é retratada pelo brincar, ou seja, pelas representações interpretativas que ela, com seus pares, se apropriam da cultura do mundo adulto e (re)significam em suas práticas lúdicas.

A partir do contexto em que se dá essa apropriação, as crianças, juntamente com seus pares, são grandes responsáveis pela criação e pela ressignificação de outros elementos que passam a integrar esse contexto. Isto ocorre porque a cultura é sempre dinâmica e permite que o novo e o tradicional se misturem, produzindo novos elementos culturais. Nesse sentido, de acordo com Pedrosa e Santos (2009), é que as pesquisas que retratam a observação do brincar e a cultura de pares têm-se revelado uma estratégia de investigação poderosa para descrever como brincam as crianças e como acontecem suas trocas entre pares, pois elas nos levam a compreender o modo como as crianças reproduzem, assimilam, interpretam e produzem cultura.

Nessa perspectiva, a criança é interpretada como um ser ativo no seu processo de desenvolvimento e a brincadeira é vista como fonte para a construção de práticas socioculturais. Conforme já foi dito acima, as crianças indígenas Tapebas estão inseridas em um contexto social vinculado às comunidades não-indígenas e, por isso, acabam participando de atividades lúdicas, no intercâmbio das culturas de pares, com crianças de outras etnias.

Por esta razão é que a sociologia da infância será a base para as nossas reflexões acerca das culturas da infância Tapeba, haja vista que no campo da sociologia da infância resalta-se um novo formato sobre o paradigma de infância, assim devemos ter por base alguns conceitos destacados por Prout e Allison James (apud FERREIRA, 2002, p.4):

1. a infância é uma construção social;
2. a infância é uma variável da análise social que não pode ser compreendida, senão na sua relação com outras variáveis como o gênero, classe social, etnia;
3. as culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesma;
4. as crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam;
5. a etnografia é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais direta das crianças e a sua produção de dados sociológicos;
6. a infância é um fenômeno relacionado com a dupla hermenêutica das Ciências Sociais apontada por Anthony Giddens (proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também envolver-se no processo de reconstrução da infância na sociedade).

Diante do exposto acima, sobre a sociologia da infância, compreendermos que, para descrevermos os principais aspectos dessas culturas, devemos estar atenta às relações que as crianças constroem com as produções culturais a elas direcionadas, seja através da escola, seja pelas relações com o contexto em torno à tribo, e ao modo como, na relação delas com seus pares, durante as brincadeiras, ocorre a reconstrução de significados (reprodução interpretativa) acerca dessas produções.

3 METODOLOGIA

Metodologia, no âmbito da Filosofia da Ciência, examina o processo da investigação científica como movimento do pensamento humano do empírico ao teórico e vice-versa. É também, neste contexto, que a tarefa da Metodologia volta-se para a análise da problemática gnosiológica que, de diferentes maneiras, busca explicitar a relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, resultando, dessa interação, o conhecimento.

(FRANCO, 2014, p. 76)

Este capítulo tem o intuito de descrever o percurso metodológico do estudo, tendo por base a orientação contida na epígrafe acima. De acordo com essa epígrafe, a metodologia de um trabalho é a forma como o pesquisador planeja o percurso adequado para a realização da pesquisa. Nesse sentido, procuramos descrever com clareza todos os procedimentos adotados para melhor encontrar evidências observáveis e empíricas das culturas da infância Tapeba a fim de obter, sistematizar e responder aos questionamentos que traçamos para esta pesquisa e, assim, produzir conhecimento sobre essa temática.

Para isso, pretendemos começar pela descrição do planejamento e da escolha do caminho que foi percorrido, pois, como diz Raupp e Beuren (2003, p. 77), “o delineamento da pesquisa implica a escolha de um plano para conduzir a investigação”. Assim, articular planos e escolher caminhos são de grande importância para encontrar respostas aos objetivos da pesquisa.

3.1 Desenho Metodológico da Investigação

Para a realização desta pesquisa, foi utilizado um desenho metodológico de natureza qualitativo, com forte cunho etnográfico, a fim de que fossem alcançados seus objetivos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa reflete um

diálogo entre os envolvidos - investigadores e sujeitos - e possui cinco características básicas, que são: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o principal instrumento; ii) é amplamente descritiva; iii) apresenta interesse maior pelo processo do que por resultados ou produtos; iv) os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; v) o significado e as perspectivas dos participantes é de importância vital, pois permite compreender a dinâmica interna da situação. Devido ao fato de que nossa pesquisa atende a todos esses requisitos é que a classificamos como uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. Assim, na sequência desse percurso de cunho etnográfico, descreveremos o contexto onde aconteceu todo o trabalho de campo.

3.2 A oportunidade de contato com outra cultura

Conforme já adiantamos na introdução desta dissertação, a comunidade indígena dos Tapebas está localizada no município de Caucaia, às margens do Rio Ceará, que até os dias de hoje é de fundamental importância para a subsistência desse povo. Outras fontes de renda da tribo é a mão-de-obra livre no mercado, com venda de artesanato e outros artefatos provenientes da carnaúba, o comércio de caranguejos, entre outros. Durante a elaboração do projeto, visitamos a comunidade três vezes, para termos um pouco de certeza de que a pesquisa realmente poderia acontecer. Esse nosso cuidado se deveu ao fato de que queríamos nos certificar da real possibilidade da efetivação do estudo nesse lócus. Portanto, fizemos três visitas, mas somente na última tivemos certeza que a pesquisa seria possível acontecer naquela comunidade.

Na primeira visita que fizemos à comunidade, em uma manhã de novembro de 2012, chegamos e procuramos logo a escola, mas esta estava fechada, pois todos tinham saído para participar de uma manifestação em defesa dos domínios da terra. Essa manifestação foi organizada pelos líderes da tribo, junto a instituições governamentais. Como todos haviam saído para participar, logo percebemos que naquele dia seria impossível ter alguma resposta sobre a efetivação da pesquisa na escola.

Nossa decisão em procurar inicialmente a escola, se deveu ao fato de que em março de 2012, quando fomos elaborar o pré-projeto para concorrer a vaga no mestrado, fomos a comunidade fazer um reconhecimento e observar a dinâmica da tribo. Fomos com um amigo que conhecia um dos líderes da tribo, pois já tinha feito um trabalho

nessa comunidade, então percebemos que seria muito difícil a realização da pesquisa diretamente na comunidade, porque eles se mostravam muito reservados e não se via crianças brincando na rua. Assim sendo, ficaria muito difícil observar as crianças em casa e sem um contato maior com seus pares.

Por ter sido frustrada nossa ida à escola, procuramos entrar em contato com pessoas que moravam em uma casa, bem em frente à escola. Encontrava-se na varanda daquela casa uma moça que cuidava de cinco crianças, as quais eram primas entre si. Todas as casas naquela região se encontravam dentro de um cercado, podendo ser comparado este estilo de moradia aos condomínios de casas que, hoje, são comuns em nossa cidade. Mas, diferentemente do estilo dos nossos condomínios, os quais são ocupados por famílias sem nenhum vínculo entre si, no “condomínio indígena” onde nos encontrávamos moravam somente pessoas da mesma família.

As crianças em volta da moça, quando perceberam nossa presença, afastaram-se como se não quisessem nenhum tipo de aproximação, talvez porque não eram habituadas a manter contato com pessoas desconhecidas. Naquele momento, pensamos que a pesquisa poderia ser mais difícil do que imaginávamos, chegando inclusive a cogitar que deveríamos mesmo nos ater apenas ao espaço da escola. No entanto, após um pouco de nossa insistência, a moça resolveu nos responder algumas questões.

As perguntas que fizemos dizia respeito principalmente à escola da comunidade, pois queríamos saber se essa escola era mesmo um espaço bem frequentado pela comunidade. A moça nos respondeu gentilmente, mas não se aproximou e nem nos convidou para entrar, apesar de estarmos distante, aproximadamente a uns sete metros da casa, e exposta ao sol escaldante do Ceará. Devido àquela atitude, sentimos que não éramos bem-vindas e que deveríamos voltar outro dia à escola. Nesse sentido, voltamos mais duas vezes, sempre com a finalidade de falarmos com os funcionários e a diretora da escola sobre nossos objetivos de pesquisa, já que a pesquisa de campo poderia não ser possível nas casas da comunidade.

Na primeira vez em que conseguimos chegar à escola, ainda no portão de entrada, perguntamos ao porteiro pela diretora. Ele nos respondeu que ela não estava porque tinha saído para resolver pendências administrativas. Mas, mesmo assim entramos e conversamos com um funcionário da secretaria que, diante de nossas

indagações sobre a possibilidade de a pesquisa acontecer na escola, ele respondeu que acreditava não ter nenhum problema, visto que outros pesquisadores já tinham feito trabalhos nessa unidade escolar e a direção nunca se opôs. No entanto, ele nos aconselhava a ligar para a diretora e marcar um horário com ela, com a finalidade de nos certificarmos da real possibilidade de efetivação da pesquisa de campo.

De posse do número do celular da diretora, marcamos um encontro com ela na própria escola. Nesse encontro, após explicitar os objetivos do estudo, ela aceitou que a pesquisa acontecesse nesse espaço escolar, já que, tanto no período da manhã como no da tarde, a escola dispunha de crianças com a faixa etária desejada para a realização da pesquisa. Então, explicamos que voltaríamos para iniciar o trabalho após a aprovação do projeto no programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como também após liberação pelo Comitê de Ética.

Após a aprovação do projeto no programa e a liberação pelo Comitê de Ética, voltamos à comunidade para iniciar os primeiros procedimentos metodológicos, isto é, para formalizarmos as autorizações sobre a pesquisa e procurar uma aproximação com as crianças e os professores da escola. Toda essa burocracia se fez necessário em função de controlar se o projeto estaria em condições de ser aplicado no campo e de manter a ética dos profissionais envolvidos com pesquisas. Desse modo, tivemos que elaborar um projeto detalhado para a submissão ao programa e ao Comitê de Ética.

A escola da tribo pertence à rede estadual de ensino e está localizada na Rodovia Coronel Alfredo Miranda, s/n, em Capuã, no município de Caucaia - Ceará. Ao seu redor, localizam-se as residências dos indígenas e um campo de futebol. Desse modo, podemos dizer que a localização da escola se caracteriza por ser um ponto de encontro da comunidade Tapeba. Portanto, nossa escolha pelo contexto social da escola se fundamenta por ser um lugar muito frequentado pela comunidade e que realmente se apresenta como cenário e palco principal da atuação dos atores deste estudo, local privilegiado na construção dos papéis socioculturais deste povo.

A comunidade Tapeba, tem aproximadamente 6.400 índios, possui 13 escolas distribuídas em 17 comunidades, dentro de um território de 5.800 hectares. A escola (Apêndice -A, p.125) onde aconteceu a pesquisa fica localizada na Lagoa II. De acordo com o que nos contou uma a professora dessa escola, ela foi criada pela iniciativa da

atual diretora, em 1990, que dava aulas as crianças embaixo de um cajueiro. Como o número de alunos foi aumentando, a avó dessa professora, que é mãe da atual diretora, conhecida como Sinhá, reservou uma sala de sua casa para as aulas serem ministradas. Mas, novamente o espaço ficou pequeno para o quantitativo das crianças que chegavam para estudar. Então, ela conseguiu um galpão para que a escola começasse a funcionar. Assim, em 1992, os tapebanos começaram uma luta pela Escola Diferenciada e em 2006 o espaço físico da escola estava construído, em parceria com o Governo do Estado, próximo à lagoa dos Tapebas e ao Terreiro sagrado dos Paus-brancos bem no centro do espaço residencial.

O corpo discente da escola conta com cerca de 250 alunos, sendo aproximadamente 6% não índio, distribuídos em 7 salas de aula que funcionam no turno da manhã e tarde, com os níveis de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O corpo docente conta com 17 professores indígenas, 01 professor não-índio e 02 professoras que trabalham com o projeto Segundo Tempo na Escola, que também não são indígenas. O quadro de funcionários é composto por 08 pessoas indígenas, que fazem serviços gerais e secretariam a escola. O núcleo gestor é composto pela diretora, a professora Rita de Cássia, que está no cargo há cinco anos e que, por 17 anos, foi professora, e por 01 coordenadora pedagógica.

No que concerne à estrutura física, a escola tem uma arquitetura em formato de cocar, que é um adorno usado na cabeça dos índios e é feito da palha da carnaúba. Suas paredes são em tijolos aparentes, com colunas feitas de concreto e pintadas de vermelho, e suas janelas e portas são de madeiras envernizadas. No centro desse cocar, que é a escola, há um terraço circular, pintado de vermelho e dois tons de amarelo, a pintura é de simbologia tribal que representa a roda da dança o Toré. Em suas dependências, a escola possui 07 salas de aula, 04 banheiros, 01 biblioteca, 01 cozinha, 01 sala de informática, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 almoxarifado e ao seu redor é protegida por uma cerca de estacas de cimento arame farpado e meio muro.

A escola é decorada com nomes e frases que representam valores importantes para a comunidade, como: ***Eu existo, eu sou índio; Luta; Resistência; Perseverança; Educação.*** As salas de aula são decoradas com as atividades feitas pelas crianças. As aulas de Educação Física acontecem em um campo de areia, fora do espaço escolar, que fica localizado ao lado da escola. É interessante ressaltar que na escola são criados

animais domésticos como galinha, peru e capote e em seus arredores há grandes árvores nativas como cajueiro, mamoeiro entre outras.

O principal objetivo da tribo em conseguir a construção da Escola Diferenciada se deve a discriminação sofrida pelas crianças que iam estudar nas escolas dos não índios. Como elas se recusavam a continuar os estudos, o analfabetismo reinava na tribo. Diante dessa realidade, a comunidade compreendeu que a escola era necessária para que os índios pudessem se fortalecer intelectualmente e assim encontrariam melhores formas de conhecer e de lutar por seus direitos.

Segundo Nascimento (2006), existe na “escola diferenciada” da tribo Tapeba um processo de afirmação dessa identidade étnica no intuito de se fomentar a constituição e atribuição de significados que são retratados em muitas atividades escolarizadas: as Aulas Culturais, a Caminhada do Dia do Índio Tapeba, a Feira Cultural, os Jogos Indígenas Tapebas e a Festa da Carnaúba. Todas essas atividades parecem ter o mesmo objetivo: manter viva a cultura tradicional desse povo. Nesse sentido, a proposta pedagógica da escola segue a abordagem sócio interacionista, segundo nos informou uma das professoras da escola. Ela disse também que a participação das famílias na escola é muito relevante, pois os pais são convidados a ministrarem oficinas de artesanato, culinária, farmácia viva, entre outras.

Voltando a falar sobre os procedimentos iniciais de nosso estudo, começamos a visitar a escola com mais frequência para observarmos o modo de brincar das crianças e para conversar com elas sobre sua cultura lúdica. Chegávamos sempre pela manhã, bem cedo, quando todos já estavam se dirigindo as suas salas de aula. As crianças nos olhavam como se fossemos uma “estranha no ninho” e os professores nos olhavam curiosos, mas sem se mostrarem receptivos. Isto nos dava uma sensação de angústia, o que nos fazia refletir sobre os procedimentos metodológicos que requer uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Por isso, buscamos recorrer à bibliografia que trata do assunto para encontrar alternativas de como resolver a problemática.

Observamos que havia duas professoras de Educação Física, que não eram indígenas, e que estavam com a farda do “Projeto Segundo Tempo na Escola”. Este é um projeto do Governo Federal que tem o objetivo de tirar as crianças da rua e proporcionar-lhes atividades dirigidas para esporte, jogos e outras atividades lúdicas.

Fomos, portanto, ao encontro dessas professoras para tentarmos achar a melhor maneira de entrar em contato com as crianças e nos inserirmos nas práticas culturais vivenciadas por elas naquela comunidade.

Em nosso entendimento, naquele momento, o fato de as professoras não serem indígenas, mas estarem inseridas naquele ambiente escolar, fazia-nos pensar que essa seria a nossa porta de entrada, para chegar a uma melhor socialização com os membros da comunidade, sejam crianças ou adultos. Além disso, por nossa formação ser também em profissionais da Educação Física, seria mais fácil essa aproximação por ter assuntos comuns. Logo, pensamos que esse seria o melhor caminho a percorrer, isto é, entrar em contato com essas professoras, pois a abordagem seria mais fácil e através delas tentar a aproximação com as crianças e os adultos que faziam parte da comunidade educativa.

Ao nos aproximarmos e fazermos algumas perguntas iniciais, as professoras nos falaram muito bem sobre a interação com as crianças, mas afirmaram que essa interação com as crianças às vezes ficava mais difícil porque a socialização com os adultos não era tão fácil. Falaram-nos das dificuldades que enfrentavam ao ter que passar o dia na escola, pois, devido à distância entre a escola e sua residência, que ficava em Fortaleza, era inviável ir em casa para almoçar e voltar à tarde. Explicaram-nos, ainda, que levavam o almoço e o esquentavam na própria escola, almoçando na sala reservada ao “Projeto Segundo Tempo na Escola” e que descansavam um pouco nessa sala, enquanto esperavam o turno da tarde.

Resolvemos, então, fazer o mesmo e levar o almoço em uma marmita, ficando na companhia delas até o início do turno da tarde. Mas, as coisas não foram tão simples assim e, logo no primeiro dia em que levamos o almoço, não tinha mais gás na escola. As professoras tinham um compromisso naquele dia e resolveram não ficar na escola. Por causa disso, acabamos ficando sozinha sem almoço, apenas com alguns biscoitos que tínhamos levado para o lanche e sem acesso a sala designada ao Projeto Segundo Tempo.

Todos da escola saíram para almoçar e o prédio ficou deserto. Assim sendo, ficamos com muito medo de estar ali, no pátio da escola, pois até o vigilante saiu para almoçar. Então, resolvemos ir para dentro do carro. Em seguida, começou a chover e junto com a chuva vieram lágrimas de medo, ansiedade, angústia e desolação. Essa

sensação à princípio nos paralisou e o desejo era de sair daquele local o mais rápido possível.

Contudo, começamos a mentalizar que tudo aquilo iria passar e que, com certeza, fazia parte da nossa interação com o ambiente. Sendo estranha ainda àquela comunidade, era normal que nos tratassem com uma certa frieza. Por isso, percebemos que tudo que ali estava acontecendo fazia parte de uma interação que certamente iria acontecer de uma forma mais sólida, mais intensa. Assim, tivemos paciência para esperar por cada momento de inserção no campo, cada fase, observando os detalhes cuidadosamente, até acontecer de forma integral a socialização entre o pesquisador e o objeto de pesquisa.

Concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 49) quando diz que

ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. Muitos de nós funcionamos com base em "pressupostos", insensíveis aos detalhes do meio que nos rodeia e as presunções que nos guiam. Não é raro passarem despercebidas coisas como os gestos, as piadas, quem participa numa conversa, a decoração de uma sala e aquelas palavras especiais que utilizamos e às quais os que nos rodeiam respondem.

A partir dessas explicações, pudemos inferir que tudo que acontece no campo é importante e o investigador deve estar atento, deve prestar atenção aos detalhes e assim saber usar as palavras para não ser mal interpretado, mas sim despertar no outro uma empatia.

Quando começaram as aulas do turno da tarde, percebemos a aproximação da professora de Educação Física da escola, que era uma moça indígena chamada Rosa. Logo indagamos às professoras do projeto sobre se havia uma maior aproximação delas com relação a sua colega. Elas nos responderam que a professora era muito “séria, que tinha uma cara fechada” e que não existia nenhuma empatia entre elas. Concluímos, por conseguinte, que através das professoras não-indígenas, nós não chegaríamos aos objetivos da pesquisa, já que elas estavam na escola há mais de seis meses e não tinham conseguido ainda uma boa interação com a comunidade escolar, especialmente com a comunidade indígena.

A partir desse momento, percebemos que o caminho deveria ser outro para interagirmos com os sujeitos da comunidade Tapeba. Por isso, resolvemos saber mais

detalhes sobre a professora indígena, graduanda em Educação Física. Descobrimos que ela estava no último semestre do curso oferecido por uma faculdade da qual fomos professora da graduação em Educação Física. Assim, com o intuito de conhecer melhor a professora, e para facilitar a nossa relação com ela, entramos em contato com colegas professores do curso. Procuramos, portanto, obter informações que nos ajudassem nesse primeiro contato, o que nos permitiu ficar sabendo sobre o tema de sua pesquisa no trabalho de conclusão de curso, o qual, por coincidência, também versava sobre as crianças de sua tribo.

Esse episódio confirmou o que Mulhall (2003) fala acerca da observação, já que, para ele, essa técnica traz subsídios à investigação de diversas formas, ajudando o pesquisador a gerar *insights*, absorver impressões gerais e perceber elementos que estão inseridos no contexto que fazem parte de comportamentos dos sujeitos. Nesse sentido, foi observando o comportamento das professoras não-indígenas que percebemos a frieza entre elas e a professora Rosa, o que nos motivou a procurar um novo caminho para conseguir a empatia da professora Rosa. Por isso, percebemos que uma maneira viável de gerarmos aproximação com a professora indígena era obtendo sua atenção, ser um encontro de interesses mútuos, ou seja, ela perceber e aceitar o foco de nossa pesquisa como algo importante para a comunidade. Mas, para chegar a esse ponto teríamos primeiro de chamar sua atenção e foi com as informações sobre seu projeto de monografia que iríamos despertar seu interesse em conversar conosco sobre pesquisa.

Assim, após o levantamento desses dados, com os colegas do curso de Educação Física em que a professora era graduanda, fomos conversar com ela. Começamos nos apresentando como sua colega de profissão, haja vista nossa formação também ter sido em Profissional de Educação Física. Em seguida, falamos sobre o seu trabalho de pesquisa e, assim, a conversa foi fluindo mais naturalmente, haja vista que conseguíamos nos entender bem sobre o assunto que versava em jogo, brincadeira, brinquedo, práticas lúdicas, crianças. Nesse momento, percebemos que tínhamos acertado ao procurar saber sobre seus objetivos de pesquisa, pois isso fez "quebrar o gelo" entre a pesquisadora e a professora indígena. Em função disso, a professora nos fez algumas revelações.

Logo no início de nossa conversa, a professora disse que não gostava dos pesquisadores que iam a sua tribo porque esses chegavam, bisbilhotavam tudo o que

desejavam saber e depois sumiam, sem apresentar nenhum *feedback* posteriormente. Nesse momento, percebemos o recado da professora para nós, haja vista, segundo Kramer (2002), que o pesquisador deve ter o compromisso em devolver os dados, mas para isso deve se deter em socializar os resultados e estar preparado para receber críticas, o formato da socialização dos resultados pode ser através de relatórios, artigos ou apresentação para o grupo que participou da pesquisa. Assim, acordamos com a professora Rosa em assumir esse compromisso de divulgar diante da escola os resultados encontrados na pesquisa, com o objetivo de poder dar a tribo uma melhor visão sobre os significados e representações que as crianças têm de sua própria cultura indígena.

Mais adiante, a professora Rosa também comentou sobre sua empatia com relação a nossa pesquisa. Conversamos ainda sobre as diversas parcerias que poderiam continuar após a pesquisa, como por exemplo, avaliar o perfil psicomotor das crianças, para melhor condução das aulas de Educação Física, organizar pesquisas científicas com as crianças da tribo para melhor conhecer o seu desenvolvimento nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. O que mais agradou a Rosa, foi o fato de que ela poderia contar com alguém da sua área para levar adiante estudos sobre seu povo. Por isso, o entendimento entre a pesquisadora e a professora indígena foi muito positivo, levando em consideração que ambas têm sede de conhecimento e desejo de estudar temas ligados a criança e a infância.

Após um longo período de conversa, ela se prontificou em nos ajudar no que fosse preciso, deixando bem claro que iria fazer isso porque realmente sentiu que podia confiar na pesquisadora. Esse foi um momento importante para nós porque nos sentimos confiantes uma na outra. Afinal, ser aceito pelos sujeitos é primordial para que a pesquisa possa se desenvolver de forma que o pesquisador seja capaz de compreender em profundidade os detalhes dos eventos que estão ocorrendo. (SZYMANSKI, 2002).

Ainda falando sobre a aceitação do pesquisador pelo grupo social, trazemos o pensamento de Bussab e Santos (2009, p. 108-109) que diz:

A entrada no campo e a aceitação pelo grupo social são destacadas como essenciais na observação etnográfica.[...] O pesquisador também precisa de uma aceitação por parte do grupo ao entrar em um espaço individual e ou grupal.[...] O etnógrafo, além de aceito como observador, precisa ser aceito como participante direto da vida diária do grupo, lançando mão de estratégias

específicas e previamente estabelecidas para sua imersão nas práticas cotidianas de adultos [...].

Pouco a pouco, fomos nos inserindo na tribo e a presença da professora Rosa, ao nosso lado foi determinante. Com sua influência, amizade e aceitação, fomos sendo constantemente convidada para os eventos internos e externos realizados pelos sujeitos da aldeia, dos quais participamos juntos com a comunidade. Nesse sentido, iniciamos nossa entrada na cultura dos Tapebas, a qual passaremos a descrever com mais detalhes na sequência.

3.3 Entrando na cultura

A entrada no campo cultural dos índios Tapebas e a aceitação da pesquisadora pela comunidade indígena aconteceu com sucesso, mas, para isso, foi preciso prudência e observação. Prudência porque tivemos que esperar o momento certo para nos mostrar como pesquisadora e observação porque este foi o meio que nos levou a perceber o melhor caminho a percorrer com vistas à participação no cotidiano da tribo. Esse fato encontra guarida nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 49) quando dizem que " a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo ". Assim sendo, a interação com as crianças foi acontecendo paulatinamente, mediada pela professora Rosa, depois que resolvemos nos aproximar dela com a intenção de criar vínculos, de gerar uma aproximação, de nos envolvermos e de sermos envolvidos.

Ficávamos horas e dias a fio observando o funcionamento da escola. Em um certo dia, durante as duas primeiras aulas da manhã, quando iniciou o intervalo, todos vieram lanchar, comeram canja e depois foram brincar. Uma criança que tinha nos conhecido em uma visita anterior a aprovação do projeto, ou seja, antes de iniciar a pesquisa de campo efetivamente, nos viu e ofereceu canja, na qual prontamente aceitamos. Percebemos naquele momento que, além de ser uma porta de entrada para a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, a canja parecia estar uma delícia. Ao aceitarmos a oferta, a criança sorriu e foi pedir a sua mãe, que era a merendeira, para nos servir a canja. Isso nos pareceu uma empatia e uma sociabilidade,

que não foi percebida inicialmente no contato com os adultos e que parece estar sendo modificado pelas novas gerações.

Vale ressaltar sobre esse fato que, inicialmente, achávamos descortês por parte dos adultos o comportamento distante, sem receptividade, caracterizando uma certa desconfiança em se relacionar com "o estranho". No entanto, mesmo demonstrando a desconfiança e a estranheza, nos trataram com educação. Dias depois, vimos compreender que não se tratava de uma descortesia, mas de traço cultural deles que se diferencia do nosso.

Voltando ao episódio da canja, quando terminou o lanche, todas as crianças foram brincar e as menores, aproximadamente até 4 anos, brincavam de pega-pega no pátio enquanto as outras sumiram de repente da nossa visão. Então, resolvemos procurá-las e logo vimos um menino vindo de uma parte da escola que fica atrás das salas de aula. Perguntamos onde eles estavam brincando e a criança respondeu que “estavam brincando lá no pé-de-pau”, modo como eles se referem às árvores. Seguimos para o lugar de onde ele estava vindo e encontramos muitas crianças brincando de pega-pega, em cima de um cajueiro (Apêndice - B, p. 126). O que mais nos chamou a atenção foi a agilidade com que eles se deslocavam em cima da árvore.

Resolvemos, então, chegar mais perto e ficamos ali, observando em silêncio. Somente depois de alguns minutos é que iniciamos um diálogo. Perguntamos se eles não tinham medo de cair, se achavam muito fácil correr, descer, subir, escorregar em cima daquela árvore. Alguns deles responderam que sim, que era muito fácil e nos convidaram a experimentar. Corajosamente, aceitamos o convite, mas não foi tão fácil como eles disseram.

Mesmo assim, conseguimos participar da brincadeira na condição de “café com leite”, uma nomenclatura que eles nos deram para dizer que teríamos algumas regalias na brincadeira, ou seja, que teríamos mais chances de escapar do pegador do que as crianças. Após alguns vexames e muito cansaço físico, nesse dia, ficamos muito contentes porque percebemos que vínculos foram criados com as crianças. Isso se justifica porque, sempre que chegávamos à escola e elas nos viam, vinham nos receber com abraços e nos convidavam para brincar. Desse modo, se uma conversa foi a porta

de entrada para o mundo dos adultos, a brincadeira foi, sem sombra de dúvidas, a porta para o universo das crianças na tribo.

Em uma outra visita, assim como também em todas as outras que se sucederam, o ritual se repetia: brincávamos com as crianças, sempre nas brincadeiras que elas sugeriam e, durante o brincar, elas respondiam as perguntas que dirigíamos a elas sobre vários aspectos da tribo e dos modos de vida daquele povo. As perguntas que fazíamos versava sobre o que elas brincavam quando estavam reunidas, que outras brincadeiras mais gostavam de brincar, com quem aprenderam essas brincadeiras, se modificavam alguma regra nas brincadeiras aprendidas, se gostavam de jogar e quais jogos mais jogavam, que outras coisas além de brincar aprendiam na tribo, onde e como aprendiam, o que faziam com as "coisas" que aprendiam, em que momento utilizavam essa aprendizagem, se participavam dos rituais da tribo, se em alguma brincadeira utilizavam o que aprendiam na tribo, entre outras.

Esse foi, basicamente, o modo que encontramos para que as crianças respondessem as perguntas sem se preocuparem em responder certo, ou ficarem inseguros e com vergonha de responder, pois das crianças agirem de forma bem descontraída, ficar parados respondendo perguntas não faz parte do universo da criança. Afinal, as crianças nem sempre estão dispostas a ficar conversando com adultos durante muito tempo sem a presença de uma atividade lúdica. Por isso, sempre que tínhamos oportunidade, fazíamos algumas perguntas por que não sabíamos se as crianças estariam dispostas a nos responder perguntas no formato de entrevista nos moldes tradicionais, então esse procedimento foi uma de nossa parte para que pudéssemos obter dados.

Um outro momento de interação e integração com as crianças acontecia no contra-turno do horário de suas aulas, mais especificamente após o horário do Projeto Segundo Tempo. Quando terminava a aula, elas ainda continuavam brincando sem a presença das professoras e, nesse momento, nós nos inseríamos nas brincadeiras. Então, fazíamos uma pausa para lanche junto com as crianças e, durante o lanche, conversávamos, isto é, elas respondiam algumas perguntas como se estivessem em uma espécie de entrevista informal.

Isso passou a ser uma rotina que começou a partir do dia em que uma menina comentou que estava com fome e a colega chamou para ir lanche na casa dela, pois

ficava próximo da escola. Antes que a garota aceitasse o convite da colega, resolvemos oferecer a divisão do nosso lanche com elas, que se entreolharam sem, talvez, acreditar na proposta, mas acabaram aceitando. Então, fomos buscar o lanche no carro. Nesse dia, tínhamos levado biscoitos e os dividimos em partes iguais para todos. Foi, assim, que aconteceu nossa primeira partilha, nosso primeiro momento de troca, de cumplicidade, isso tornou-se um motivo central para uma maior aceitação nossa pelas crianças.

Lanchávamos os biscoitos e íamos conversando. Nesse processo, a entrevista informal estava acontecendo naquele grupo de crianças de uma forma tranquila. Porém, como havíamos desconfiado, as crianças, diferentemente de um adulto, não tolera por muito tempo ficar parada simplesmente respondendo perguntas. Assim, após um determinado tempo, uma menina, chamada Dália, olhou-nos e perguntou, com muita simplicidade e sinceridade, se poderíamos voltar a brincar naquele momento. Concordamos com ela, voltamos para o cajueiro e, conseqüentemente, todos entraram na famosa e popular brincadeira de pega-pega.

Além desse aspecto sincero e livre, característico das crianças, sejam elas Tapebas ou de qualquer outra etnia, pudemos constatar que as brincadeiras na aldeia eram desenvolvidas quase sempre em profunda relação com a natureza. Nessa mesma manhã, no momento em que acontecia a nossa conversa-entrevista, surgiu entre as crianças um bicho parecido com uma “esperança”¹, de repente eles pararam de nos dar atenção e imediatamente se voltaram para o pequeno animal. A partir desse momento, começaram a discutir sobre o nome do bicho, para o qual denominaram: mané-magro, esperança, besouro.

Sem que tivessem chegado a um acordo sobre o nome do bichinho, um garoto chamado Crisântemo o pegou e colocou na mão, enquanto perguntávamos se ele não tinha medo. Sua resposta foi a seguinte:

Não, tenho medo não. Eu pego besouro, abelha, maribondo, pego tudo, num tenho medo não. Só tenho medo se for cobra. Mas, a cobra que tem pouco veneno eu faço é matar. (*Crisântemo*)

¹ Esperança, chamada cientificamente de *Tettigonia viridissima*, é um inseto que têm hábito de vida noturno, produzindo um som estridente, apresentam camuflagem que se assemelha a folhas (cf. <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tettigoniidae>>).

Mal acabávamos o assunto sobre os bichos, com a mesma naturalidade de Crisântemo, Dália interrompeu novamente a conversa e nos perguntou:

A senhora vai ficar aqui até mais tarde? A gente vai conversar de novo? Então, agora, vamos brincar! Vem, vem subir no cajueiro, vamos brincar de pega-pega. (*Dália*)

Para eles, a conversa deveria esperar, pois o mais importante era a brincadeira. Nos momentos em que fazíamos perguntas durante o brincar, eles não reclamavam, nem se incomodavam de responder, mas se a brincadeira parasse e as perguntas continuassem, logo eles se cansavam e pediam para voltar a brincar.

A partir desses episódios, pudemos perceber, através das ações espontâneas das crianças, que a interação crianças-pesquisador se estabeleceu dentro de um viés de confiança, sinceridade, afetividade e liberdade de expressão. Tal fato se coaduna com o que diz Ades (2009, p. 132), sobre os pré-requisitos que Corsaro utilizou, em sua pesquisa com as crianças italianas, para que se estabelecesse um bom relacionamento entre o pesquisador e as crianças. Para Ades, “é preciso que o adulto desista um pouco, como num faz de conta, do poder que lhe confere o papel tradicional de adulto, como quem se agacha para falar com as crianças, estabelecendo uma proximidade ao mesmo tempo física e simbólica.”

Assim sendo, o que tentamos fazer foi estabelecer um diálogo entre a pesquisadora e a criança, de forma lúdica dentro do próprio brincar. Desta maneira, evitamos que eles se enfadassem da entrevista, e se recusassem a responder as perguntas. Em função disso, as crianças brincavam livremente, a pesquisadora procurava se inserir nesse brincar ao mesmo tempo que entrevistava e gravava o que as crianças respondiam. Portanto, é deveras importante que o pesquisador aja como sugere Ades (2009), ou seja, saia um pouco da figura tradicional de entrevistador e passe a agir com mais leveza observando o contexto, seguindo os seus objetivos mais fazendo isso de forma sutil. Assim, a condução da investigação segue estratégias e procedimentos que permitam atingir o objetivo da entrevista, mas precisa ser levado em consideração que a entrevista com criança deve acontecer como uma espécie de diálogo, dentro de um contexto lúdico e propício, entre o investigador e os investigados.

Ainda durante esse percurso de estar entre as crianças, percebemos que tanto as meninas como os meninos brincavam juntos, ajudando-se mutuamente e se mostravam

educados e integrados entre pares, como se todos ali partilhassem dos mesmos ideais. Assim, procuramos seguir adentrando a cultura Tapeba, buscando conhecer as principais atividades que a comunidade tapebana realizava durante o ano. Entre elas, participamos das seguintes ocasiões: um evento interno para eleger a melhor coreografia que iria representar a escola na festa da Carnaúba; a caminhada em comemoração ao dia do índio Tapeba, que acontece anualmente no centro da cidade de Caucaia, no dia 03 de outubro; a própria festa da Carnaúba; os jogos indígenas e a cerimônia de purificação, quase todos acontecendo no mês de outubro. Como voltaremos a cada uma dessas festas posteriormente, falaremos aqui apenas superficialmente sobre cada uma delas.

A Festa da Carnaúba acontece todo mês de outubro, mas os preparativos para essa festa começam uns dois meses antes, principalmente na escola. Esses preparativos acontecem através dos projetos que acontecem uma vez por semana no horário regular das aulas e são organizados para que os alunos conheçam e aprendam a cultura Tapeba. Então, desde o início do segundo semestre de cada ano, eles começam a fazer os artigos de artesanato, como colares, brincos, pulseiras e outros adornos. Fazem também as roupas típicas da tribo, como as saias de palha, o cocar da pitchula (uma espécie de *soutien* feito de quenga de coco ou da palha da carnaúba) (Apêndice - C, p.127).

Tivemos a oportunidade de participar como aprendiz de algumas aulas do projeto que trabalhava o artesanato com a finalidade de ser exibido na festa da Carnaúba. Ao observarmos a confecção das roupas típicas, achamos que era fácil fazer o cocar, mas ao tentar aprender, verificamos que é preciso de muita coordenação motora fina e de bastante treino para conseguir finalizar a tarefa. Tentamos algumas vezes, mas não conseguimos finalizar. Ao lado, na mesma sala, estava uma criança, que sempre procurava ficar ao nosso lado na escola, e quando ela viu que tínhamos desistido de fazer o cocar, ela nos chamou para fazer um colar, dizendo que seria bem mais fácil para mim. Aceitamos o convite e quando terminou o colar que ela mesma estava fazendo, ofereceu-nos a bijuteria de presente, na qual aceitamos, agradecemos e nos sentimos muito acolhida por aquela comunidade.

Esse episódio nos fez pensar nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), quando dizem que

o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. [...] Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente

necessariamente ser como ele.[...] Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo (p.113).

Assim, esses autores falam de um momento em que o pesquisador percebe que por mais integrado que esteja ele nunca vai ser um igual aos pesquisados. O pesquisador mesmo estando dentro, sempre estará do lado de fora.

No dia do evento para a eleição da melhor coreografia da escola para ser exibida na festa da Carnaúba, fomos assistir com bastante interesse. O evento aconteceu no pátio da escola, numa sexta feira, à noite, tendo início às 19h com a dança do Toré. Em seguida teve a palavra da diretora da escola, explicando toda a programação e os significados do evento. Depois prosseguiu com as apresentações das coreografias e músicas.

Nesse evento, observamos que a tecnologia atual estava presente e os jovens índios se mostravam bastante familiarizados com alguns modernos equipamentos eletrônicos, como o computador, data show, telão e microfone. Enquanto estavam acontecendo as danças, a letra da música aparecia no telão para que todos pudessem acompanhar. As músicas eram paródias, compostas pelos próprios alunos, de música da Ivete Sangalo e outros cantores. A letra das músicas eram escritas em português, e ressaltavam a importância da carnaúba na vida do índio Tapeba. Para eleger a melhor letra e coreografia tinha uma banca composta por líderes da tribo, que ao final das apresentações somaram os votos e assim elegeram a turma nono ano. A coreografia eleita falava sobre a importância da carnaúba para a subsistência do índio Tapeba, de como eles usavam cada parte desta árvore.

Além desse, procuramos participar, junto com a tribo, de todos os outros eventos que aconteceram durante nossa pesquisa. O evento seguinte à eleição da coreografia foi a caminhada em comemoração ao dia do índio Tapeba (Apêndice - D, p.128). Chegamos à escola no horário marcado para a saída do ônibus que levaria os índios. Era 06 horas e 30 minutos da manhã, do dia 03 de outubro de 2013. Todos os índios, homens, mulheres, adolescentes e crianças estavam vestidos com roupas típicas indígenas. O ônibus chegou às 7 horas e levou o primeiro grupo, ficamos para ir junto com o segundo grupo, fomos 1h depois. Todos estavam muito ansiosos para chegar logo

na praça, mas ficavam conversando na calçada da escola sem causar nenhum tumulto, no primeiro ônibus foram umas 42 pessoas e no segundo, aproximadamente 40 pessoas.

Fomos de ônibus até o centro de Caucaia, onde descemos e nos concentramos, juntos com todas as outras comunidades tapebanas, na praça da matriz. Na hora marcada, às 9 horas da manhã, iniciamos a caminhada juntos com os sujeitos e durante o percurso cantávamos as músicas indígenas ao som de maracas, tambores e outros instrumentos musicais. A letra das músicas, em português, falava sobre as tradições, mitos e passagens históricas da vida dos seus antepassados, todos cantavam com muita energia, alegria, euforia e nós nos sentíamos emergidos nesses mesmos sentimentos. Isso também era sentido em relação as pessoas da comunidade não indígena que também participavam da caminhada, pessoas simpatizantes da luta desses índios. As músicas eram intercaladas pela fala de um dos líderes da tribo, que reivindicava os direitos indígenas, falando sobre sua cultura e a afirmação da identidade dos Tapebas.

A caminhada demorou aproximadamente umas duas horas, parando em frente a um prédio da prefeitura, às 11 horas. O líder dos Tapebas ainda fez um “discurso” e somente depois, todos nós fomos esperar o ônibus para voltarmos juntos à tribo. Como eram poucos os ônibus que estavam disponíveis para o traslado, tivemos que esperar por muito tempo, até que chegasse a vez da “nossa” escola. Já estávamos com muita fome, pois chegamos à escola muito cedo, às 6 horas e 30 minutos da manhã, e o relógio já marcava 13 horas naquele momento.

Ninguém tinha levado lanche e o local em que estávamos esperando pelo ônibus não tinha nenhuma lanchonete, bar ou mercadinho onde pudéssemos comprar algo para comer. Apesar da fome, durante toda a espera pelo transporte, eles conversavam, brincavam uns com os outros de repórter, contavam piadas, e o mais incrível que observamos é que todos estavam de bom-humor, nem mesmo as crianças davam trabalho aos professores ou a diretora da escola. Inferimos que toda essa animação e o clima amistoso e ordeiro se justificam pelo fato de que, para eles, trata-se de um dia comemorativo e que acaba tendo também um foco político. Ou seja, é também um momento de visibilidade para a tribo reivindicar seus direitos, mostrar a pessoas não indígenas que o índio existe, tem sua própria cultura, sua identidade.

O ônibus chegou quase às 14 horas e, então, voltamos à tribo. Durante o percurso de volta, a diretora nos perguntou se estávamos arrependida de vivenciar essa experiência com eles, pois já estavam acostumados a esperar e passar por restrições como a fome, o sol muito quente e o calor. Segundo a diretora, eles não desistem jamais, porque aquele momento era de prazer e não de sofrimento, uma vez que eles estavam ali por uma causa, um ideal. Nesse momento, sentimos uma energia tão forte, que conseguimos até sentir a força da luta daquele povo, um legítimo espírito de união.

Assim, também nós nos sentimos muito bem em estar ali, mesmo com todas as restrições, acima mencionadas. Como resultado dessa experiência, ficou para nós a lição de que a união fortalece um grupo, uma comunidade e assim eles não buscam as diferenças que acaba dividindo e fragilizando o grupo, mas as semelhanças que fortalece e aproxima. Afinal, esse momento nos fez recordar as palavras de Hine (2000, p. 47) quando afirma que “o etnógrafo não é um simples voyeur ou um observador desengajado, mas é, em certo sentido, um participante compartilhando algumas das preocupações, emoções e compromissos dos sujeitos pesquisados”.²

Outros momentos de grande emoção ocorreram nos três dias da Festa da Carnaúba, que aconteceu também em outubro no Terreiro Sagrado dos Paus-Branco (Apêndice - E, p. 129). Durante essa comemoração, os índios agradecem a natureza, reafirmando sua cultura diante dos visitantes e ensinam seus rituais às crianças, pois elas são sujeitos atuantes em todo o processo das festividades. A festa leva esse nome porque a Carnaúba representa a "árvore da vida", já que é dela que seus antepassados retiravam todo o seu sustento. Atualmente, como ela está sendo quase extinta, este festejo representa uma forma de reverenciar a carnaubeira que é fonte de vida para essa etnia.

Como falaremos mais adiante com mais detalhes sobre essa festa, queremos tão somente aqui registrar o quanto observamos as crianças participando com orgulho, tanto das festividades religiosas, e/ou políticas, como também dos jogos indígenas. Chamou-nos muito a atenção o fato de elas levarem a sério todas as situações vividas pelos adultos. As crianças participantes da pesquisa procuravam nos acompanhar e

² Tradução nossa de: “The ethnographer is not simply a voyeur or a disengaged observer, but is also to some extent a participant, sharing some of the concerns, emotions and commitments of the research subjects. (HINE, 2000, p. 47)

constantemente nos mostrar tudo que tinha sentido para elas naquele espaço, desde as ocas com comidas típicas até aos artesanatos (muitos feitos por elas mesmas durante as aulas do projeto na escola). Podíamos perceber, de fato, o envolvimento e a satisfação delas em nos mostrar sua tradição, seus rituais, suas riquezas culturais.

Portanto, a entrada no campo foi marcada por nossa inserção no universo cultural dos Tapebas, a qual nos trouxe diversas experiências regadas a medos, receios, apreensões, ansiedades, inquietações. No entanto, esses sentimentos foram se transformando durante o processo de investigação para satisfação, alegria, cumplicidade, amizade, apesar de estar fora a sensação de acolhimento era tão intensa que realmente chegamos a nos sentir dentro daquela comunidade, fazendo parte daquele grupo. Então, para melhor especificar sobre essa comunidade passaremos agora a delinear os aspectos mais técnicos do trabalho de investigação.

3.4 O local e os sujeitos da Pesquisa

Apesar de termos vivenciado experiências culturais em vários lugares, e situações, e de termos aproveitado dessas experiências elementos que nos pudessem servir para a construção dos dados, o cerne do estudo foi realizado no território da Tribo dos Tapebas, próximo à cidade de Caucaia – CE, tendo como ponto de apoio a Escola Indígena Índios Tapebas. A escolha desse lócus se deu em função de que a tribo está localizada dentro de um espaço bastante urbano, rodeada por comunidades de pessoas que não pertencem a essa etnia, e pelo fato de que possui uma escola indígena bilíngue. Essa configuração nos despertou, portanto, a curiosidade de saber sobre a cultura lúdica das crianças Tapebas e quais os significados que elas atribuem já que sofrem influência direta ou indireta da cultura não-indígena.

Centralizar nossa atenção no espaço da escola se justifica porque a sua atmosfera cultural, em relação ao resto da tribo, configurar-se-ia como um espaço onde as crianças da comunidade Tapeba se encontrariam mais sistematicamente e se socializariam, inter e intrageracionalmente. Em outros termos, elas interagiriam nesse espaço em aspectos ligados à aprendizagem, ao brincar e, por conseguinte, ao acesso a costumes e rituais típicos desse povo, já que a escola é, sem dúvidas, o principal ponto de encontro da comunidade.

Essas informações foram obtidas nas visitas que fizemos a tribo dos Tapebas no ano de 2012 e 2013, com o intuito de conhecer melhor aquele contexto, o que nos possibilitou posteriormente eleger a escola como lócus da pesquisa. Conforme já explicitamos acima, ao chegar à tribo, procuramos a escola por ser um local público e que poderia facilitar o contato com os indígenas e suas manifestações culturais mais típicas, como, por exemplo, o ritual sagrado do Toré.

Esse ritual é praticado na escola porque o currículo busca envolver práticas da cultura Tapeba, materializadas em conteúdo de ensino nas aulas de arte e cultura, de músicas e artesanatos a ela relacionados. O currículo é pensado e desenvolvido de modo que possa ser despertado nas crianças temas importantes para a preservação da cultura indígena. Assim, torna-se uma estratégia política para a continuação da “luta” indígena em prol dos seus direitos e um instrumento para garantir a visibilidade da etnia.

Neste contexto, a escola e o currículo são frutos do interesse dos Tapebas em buscar o reconhecimento público de sua especificidade como uma escola de educação indígena. Dito de outro modo, eles percebem a escola como um instrumento importante na luta por seus ideais quando esta promove também a aprendizagem da leitura e da escrita, fornecendo-lhes assim subsídios extras para a construção de uma criticidade cada vez mais emancipadora. Outro aspecto que contribuiu para a fundação desta “Escola Diferenciada” foi a possibilidade de minimização do preconceito e discriminação sofridos pelos indígenas nas escolas do Município de Caucaia. Assim, um currículo diferenciado é justificado tanto pela ocorrência desses preconceitos como também pelos vários significados nos usos da escola e do currículo, como o artesanato, a história dos antepassados, o orgulho de ser índio e o rompimento com imagens estereotipadas que a sociedade mantém sobre os índios.

Necessário se faz, porém, anunciar nossa inferência de que a aceitação da escola na aldeia, mesmo com alguns valores externos a sua cultura, como, por exemplo, as orientações curriculares do Ministério da Educação e Cultura - MEC, não se apresentam como mera submissão à homogeneização cultural, ou mesmo a uma conformação da cultura tradicional. Para participarem dessa dinâmica da sociedade nacional, eles ressignificam os saberes escolares, com instrumentos próprios, negociando sua posição nas relações sociais. Desta forma, a ressignificação pode estar

relacionada também a uma posição de resistência dos sujeitos a este processo de aculturação escolar.

Discutindo sobre este aspecto da relação entre os Tapebas e a escola, Bonin (1998, p. 140) argumenta que “o conhecimento nestes termos é instrumento para os povos indígenas na luta para a mudança nas relações com a sociedade envolvente.” São, pois, atividades como as que mencionamos acima que consideramos parte das produções culturais que são direcionadas às crianças e em relação às quais estivemos atentas para perceber como essas crianças criam, modificam, significam e ressignificam a cultura lúdica em integração com seus pares.

Participaram da pesquisa um grupo de 22 crianças com faixa etária entre seis a doze anos, de ambos os sexos. A opção apenas pelas crianças da tribo, como sujeitos da pesquisa, justifica-se na medida em que desejávamos analisar as produções culturais direcionadas à criança Tapeba, considerando a influência dessas produções em suas brincadeiras. Em acréscimo, nossa escolha pelas crianças dessa idade se fundamenta no fato de que elas poderiam ser mais independentes em suas atividades de brincar livre e que teriam um maior repertório de brincadeiras.

No entanto, queremos ressaltar que ao realizarmos a pesquisa, crianças não-indígenas, embora estivessem sempre presentes na aldeia, não fizeram parte deste cenário, pois o nosso olhar esteve o tempo inteiro sobre as crianças dessa etnia e de como elas se reconhecem nessa identidade Tapeba, mesmo lidando com influências da comunidade não-indígena. Assim, a participação das crianças no estudo esteve vinculada à permissão dos pais através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice - F, p. 130). Para conseguirmos essa autorização, contamos com o apoio da direção da escola para entregar o TCLE aos pais. Além disso, a direção da escola nos ajudou, facilitando a compreensão dos pais sobre a importância do estudo. Logo, a colaboração da escola foi de grande valia.

Nosso intuito foi o de respeitar o desejo de algumas crianças caso não quisessem participar da pesquisa, pois, segundo Gil (1999), a coação do sujeito em tomar parte do estudo poderia gerar dados falseados. Todavia, durante o percurso da investigação, não houve desejo ou necessidade de desistência por parte de nenhuma criança. Para preservar a identidade dessas crianças participantes do estudo, e da

professora que nos orientou em alguns momentos da pesquisa, escolhemos nomeá-los com nomes de flores, simplesmente por sentirmos que todos eles se pareciam com flores, de tão belos e suaves que foram conosco. A única forma que encontramos para descrevê-los é a de que são pessoas sensíveis, ricas em beleza natural, inspiram uma leveza e ao mesmo tempo uma força espiritual que os tornam fortes diante das diversidades.

Apesar de termos tido contato com muitos membros da aldeia, apenas aquelas 22 crianças foram aqui consideradas como sujeitos da pesquisa. No entanto, não pudemos desconsiderar informações que nos foram trazidas por outros sujeitos, ligados de alguma maneira àquelas crianças, conforme descrito no quadro abaixo:

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

NOME FICTÍCIO	IDADE	RELAÇÃO COM OUTROS SUJEITOS DA ALDEIA	O QUE FAZ NA TRIBO	ESCOLARIDADE
Rosa	24 anos	Tia do Cravo	Professora de Educação Física da Escola	Graduanda em Educação Física
Cravo	06 anos	Sobrinho da Rosa	Toca o tambor na roda do Tore	1º ano
Angélica	12 anos	Filha da funcionária de serviços gerais, e prima da Amarlís	Estudante	8º ano
Delfim	11 anos	----	Estudante	6º ano
Narciso	11 anos	Irmão gêmeo do Jacinto	Estudante	5º ano
Antúrio	9 anos	----	Estudante	6º ano
Gardênia	12 anos	----	Estudante	7º ano
Girassol	09 anos	----	Estudante	4º ano
Tulipa	11 anos	----	Estudante	6º ano
Lírio	10 anos	----	Estudante	5º ano
Gérbera	8 anos	Prima da Érica	Estudante	3º ano
Margarida	9 anos	----	Estudante	4º ano
Jacinto	11 anos	Irmão gêmeo do Narciso	Estudante	6º ano
Crisântemo	11 anos	----	Estudante	6º ano
Dália	8 anos	----	Estudante	3º ano
Íris	9 anos	----	Estudante	4º ano
Amarilís	7 anos	Prima da Angélica	Estudante	2º ano

Cacto	10 anos	-----	Estudante	5º ano
Hortência	8 anos	-----	Estudante	3º ano
Érica	7 anos	Prima da Gérbera	Estudante	2º ano
Goivo	10 anos	-----	Estudante	7º ano
Croto	11 anos	-----	Estudante	6º ano
Alecrim	11 anos	-----	Estudante	6º ano
Sinhá	42 anos	Tia da Professora Rosa	Diretora da Escola	Superior
Prof. Flox	27 anos	-----	Professor	Superior
Profa. Camélia	26 anos	-----	Professora	Superior
Mãe do Cravo	28 anos	Cunha da Profa. Rosa	Professora	Superior

Fonte: Coleta de Dados da Pesquisa

Passaremos agora a falar sobre as técnicas que utilizamos nesse estudo, com o intuito de obter subsídios para posteriormente analisar os resultados da pesquisa.

3.5 As técnicas escolhidas

Para a construção de dados, junto aos sujeitos acima identificados, foi necessário igualmente a permissão do núcleo gestor da escola, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice - G, p.131), juntamente com a autorização concedida pelos pais. Conseguimos a autorização com a diretora da escola, que ao se conscientizar dos objetivos da pesquisa permitiu que esta acontecesse dentro do espaço escolar, assinando o TCLE. Assim sendo, submetemos o projeto ao Comitê de Ética e logo após a aprovação iniciamos a pesquisa de campo.

Nossa chegada à tribo e à escola acontecia sempre nos horários da manhã e da tarde, horários que coincidiam com a hora do recreio na escola e também com o final da aula do projeto Segundo Tempo. Desta maneira, buscamos observar o brincar livre das crianças e interagir com elas, fazendo, por meio de uma conversa informal, uma entrevista semiestruturada. Além disso, depois de um contato maior com as crianças, passamos a filmá-las durante o brincar e durante as entrevistas, pois inferíamos que estes instrumentos nos ajudariam a retratar melhor nossa análise de dados. Vale salientar, contudo, que das filmagens apenas os áudios nos foram essencialmente úteis para a análise; enquanto isso, as imagens nos serviram para recordar a fisionomia das pessoas e alguns fatos dentro das situações vivenciadas.

Como procedimentos iniciais de aproximação com os sujeitos, já explicitamos que procuramos uma aproximação através da conversar informal durante o brincar das crianças, o que facilitou a criação de vínculos entre as crianças e o pesquisador. Desta maneira, buscamos tratar de assuntos que eram significativos para essas crianças. Após esse processo de chegada, conversamos sobre a pesquisa e a importância da participação de cada uma delas. Como consequência, as crianças se interessaram em participar do estudo, compartilhando com o pesquisador sua realidade dentro da cultura daquela aldeia, perpassando também por sua cultura lúdica.

Somente após conquistarmos a confiança dos sujeitos, é que empregamos algumas técnicas de pesquisa, haja vista que o uso das mesmas só se efetivou devido à confiança que as crianças sentiram em nós, como pesquisadora, para participar do estudo. Esse cuidado teve sua razão de ser, devido aos objetivos da pesquisa, que para serem alcançados as crianças precisariam estar sentindo-se seguras e bem a vontade para não se inibirem durante o brincar e conversarem durante a entrevista de forma autêntica, sem subterfúgios. Para o acesso às informações que foram posteriormente analisadas, empregamos, portanto, como técnicas de pesquisa, a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Observar constitui estar atento por todos os sentidos a um determinado objeto, e assim adquirir todo o conhecimento necessário. Segundo Gil (1999), a observação participante é uma das técnicas mais utilizadas pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e que acontece a inserção do pesquisador no interior do grupo observado. Com isso, é possível interagir com os sujeitos por tempo suficiente para a observação, buscando compartilhar o seu cotidiano para perceber como acontece o fenômeno que se deseja estudar.

Para acontecer a observação participante, foi necessário passarmos por algumas etapas como, já mencionada, a aproximação com o grupo social que iria fazer parte do estudo. Para isso, foi necessário que encontrássemos estratégias para extinguir os possíveis bloqueios (desconfiança, reticência, medos) e procurássemos trabalhar dentro das expectativas do grupo (GIL, 1999). Sendo assim, precisamos ter sido aceita pela comunidade, dentro do nosso papel como pesquisadora. Outro ponto importante nesse processo foi o esforço que fizemos para tentar possuir uma visão de conjunto da comunidade objeto de estudo, ou seja, para conhecer tudo que pudesse documentar

aquela cultura, bem como suas atividades econômicas, os processos históricos do grupo, os contatos com pessoas-chave, como foi o caso da professora Rosa, etc.

Todos os dados foram registrados em um diário de campo, para não haver perda de informações relevantes e detalhadas sobre os aspectos observados. Além desse registro, também foram usadas como recurso a filmagem e a fotografia, sendo estas últimas muito mais complementares aos dados da observação e da entrevista do que propriamente técnica de construção de dados. Assim, todos os dados coletados foram sistematizados e organizados a fim de apontar para uma situação real, na qual pudéssemos perceber as respostas dos questionamentos e objetivos da pesquisa.

O tempo necessário para finalizar a pesquisa foi determinado pela saturação dos dados. A utilização dessa técnica se adequou perfeitamente por ser esta uma pesquisa qualitativa, haja vista a saturação, segundo Minayo, (1996) demonstra quando as observações deixam de ser necessárias. Portanto, quando começaram a surgir dados repetidos em relação a pesquisa nos permite perceber que nenhum novo dado poderá ampliar as características do objeto observado. Assim tomamos a decisão de suspender as visitas à tribo em busca de coletar mais dados, e resolvemos nos deter a analisar os elementos que já tínhamos coletado.

Quanto à entrevista, esta propicia, segundo Szymanski (2002. p. 12), uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, "em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado". Assim, o entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto, que é a verdadeira razão da entrevista e assim compartilhar com o pesquisador sobre o tema pesquisado de forma descontraída, expressando o que sente e o sabe sobre o assunto da entrevista. Diferentemente de outras técnicas, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de informações em estudos qualitativos. Portanto, nossa escolha por esta técnica se deu em função de que é uma técnica adequada para a característica etnográfica que tentamos imprimir em nosso estudo.

O ideal no uso desta técnica é que não se estabeleça uma relação hierárquica e que não haja imposição rígida de questões, consistindo numa técnica que permita uma captação imediata e corrente da informação desejada (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Sendo

assim, escolhemos a entrevista semiestruturada devido ao fato de que ela explora de forma mais minuciosa aspectos considerados importantes pelo pesquisador para a elucidação da realidade interior do sujeito. Com efeito, ela nos permitiu reelaborar perguntas na medida em que os dados iam sendo informados pelos sujeitos, em especial as crianças.

Sobre as entrevistas semiestruturadas, Tavares (2000, p. 49) afirma que

são assim denominadas porque o entrevistador tem clareza de seus objetivos, de que tipo de informação é necessária para atingi-los, de como essa informação deve ser obtida (perguntas sugeridas ou padronizadas), quando ou em que sequência, em que condições deve ser investigada (relevância) e como deve ser considerada (utilização de critérios de avaliação). Além de estabelecer um procedimento que garante a obtenção da informação necessária de modo padronizado, ela aumenta a confiabilidade ou fidedignidade da informação obtida.

Com base nesses comentários, é que optamos pelo uso da entrevista semiestruturada com as crianças da tribo Tapeba, pois assim conseguimos que elas ficassem mais livres para falar sobre os significados que constituem a sua cultura de pares.

Em acréscimo aos dados que foram registrados em um diário de campo, registramos as entrevistas em vídeo porque, além de melhor registrar as falas durante a entrevista, acreditávamos que poderia ser também necessário analisar seus gestos e ações, já que consideramos que os indivíduos estabelecem comunicação não somente através da fala, mas também através do corpo. A técnica de entrevista foi destinada, portanto, ao acesso às informações que emanaram das crianças de etnia Tapeba, focando essencialmente os significados das produções culturais a elas direcionados e que influenciam na criação e transformação das brincadeiras com seus pares e, principalmente, em seus modos de ser e estar no mundo.

Optamos também em registrar alguns momentos durante as entrevistas em fotos ilustrativas para melhor compreensão da descrição verbal que talvez não pudesse dar conta de forma fidedigna do entendimento sobre as brincadeiras e atividades culturais produzidas pelas crianças.

A observação participante e a entrevista semiestruturada aconteceram com as crianças na escola, no horário do recreio, durante os momentos de brincadeira e no

contra-turno, após as aulas do Projeto Segundo Tempo. A observação foi realizada em 32 sessões, com duração mínima de 30 min. e máxima de 60 min. Esse tempo foi estipulado devido ao fato de que as crianças foram observadas na hora do recreio que tem uma duração de 30 min. aproximadamente e se estendeu com a entrevista, no final da aula do Projeto Segundo Tempo.

Em cada uma dessas sessões de observação, ficamos atentas ao tipo de atividades vivenciadas no brincar e fora dele, bem como sua origem e seus significados. O foco nesses aspectos se justificou porque queríamos identificar como as crianças reconstruem os significados das produções culturais veiculadas pela escola nas suas interações entre pares e de que maneira essas produções influenciavam as suas brincadeiras e ações dentro e fora da aldeia. Assim, o que registramos em nosso diário de campo foi essencialmente as percepções dos significados que as crianças impregnaram no brincar em relação ao ser índio e ser um Tapeba, assim como também algumas observações que emergiram durante a realização das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram realizadas em horários nos quais as crianças estavam liberadas das aulas. Por isso, aconteceram sempre no horário do recreio e no final das aulas do projeto. Desse modo, a pesquisa não atrapalhou o andamento das aulas e não modificou a rotina da escola. As sessões de entrevista duraram entre 15 min. a 20 min., quando as crianças estavam dispostas a conversar. Em outros momentos, elas simplesmente se recusavam a conversar por todo esse tempo, porque queriam voltar a brincar, conforme já relatamos acima. Tal fato é totalmente compreensível haja vista um determinado tempo para a criança ser longo ou curto dependendo da ludicidade nele contida. Logo, para continuarmos informalmente com a entrevista íamos, brincar com elas e durante o brincar a conversa fluía.

Para não perturbarmos a dinâmica natural das brincadeiras, fizemos a observação sem interferências intencionais. Assim, em outro momento, direcionávamos com a entrevista semiestruturada. Com isso, ela aconteceu em forma de conversa, a mais informal possível, a fim de que as crianças pudessem falar a vontade sobre o tema. Partindo da premissa de que é no brincar livre que acontece de forma mais efetiva a socialização e integração entre pares, pudemos melhor analisar as produções da cultura lúdica Tapeba e compreender seus significados a partir da apropriação dos mesmos de

sua reformulação pelas crianças. Por este motivo, um de nossos objetivos específicos foi o de compreender os significados que são reconstruídos pelas crianças em relação às produções culturais que a elas são direcionadas.

Buscamos, pois, para o alcance desse objetivo observar como as crianças brincavam com seus pares e com os adultos, que objetos utilizavam, como aprenderam sobre as brincadeiras e sobre outros saberes e como os modificavam. Em acréscimo, podemos ressaltar que foi nas entrevistas que focamos, mais especificamente, a ressignificação dos artefatos culturais que foram recriados e/ou transformados por elas segundo a cultura de pares.

3.6 Descrição da Análise de Dados

Para a análise dos dados, foram utilizadas as anotações feitas no diário de campo, durante as observações, e as videogravações das brincadeiras e das entrevistas realizadas com as crianças.

No que diz respeito ao diário de campo, buscamos nessas anotações analisar os aspectos significantes acerca da relação das crianças com as produções culturais a elas direcionadas, em especial as atividades promovidas pela escola. Fizemos uma tabela na qual organizamos em colunas as observações feitas no diário de campo e as falas dos sujeitos na entrevista semiestruturada. Tanto as falas como as observações do diário de campo, que foram listadas na tabela ilustrada abaixo, diziam respeito à apropriação pelas crianças da produção cultural dos Tapebas e como essas produções apareciam ressignificadas em suas brincadeiras ou em outras situações.

Tabela 2 - Roteiro da análise dos dados

PROCESSO DE APROPRIAÇÃO CULTURAL	ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	FALA RELACIONADA	SÍNTESE SOBRE OS ASPECTOS ANALISADOS
RESSIGNIFICAÇÃO DOS ASPECTOS CULTURAIS PELAS CRIANÇAS	ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	FALA RELACIONADA	SÍNTESE SOBRE OS ASPECTOS ANALISADOS

Fonte: Coleta de Dados da Pesquisa

Acerca das entrevistas que foram filmadas, elas foram inicialmente transcritas para que a análise das falas das crianças pudesse ser realizada com maior profundidade,

haja vista o áudio ser rápido e outros barulhos pudessem dispersar nossa atenção durante a análise. Nessas transcrições, buscamos inferir, por meio das explicações que as crianças nos deram sobre o que fazem quando brincam ou quando estão em outros momentos de descontração. Nosso intuito foi saber “como fazem” e “por que fazem” o que fazem no processo de reprodução interpretativa das produções culturais que atravessam a infância desses sujeitos e os auxiliam na compreensão do mundo que os rodeia e para o qual eles precisam atribuir significações. Assim sendo, buscamos analisar não apenas o conteúdo dos depoimentos que pudessem compor as entrevistas, mas também as mensagens que as crianças pudessem nos dirigir durante as observações.

A análise dos dados foi efetuada de maneira fortemente descritiva, baseada na técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Como também afirma Chizzotti (2006), o objetivo desta técnica é compreender criticamente o sentido das comunicações, seja seu conteúdo manifesto seja latente, isto é, as significações explícitas ou ocultas que são produzidas pelos sujeitos. Portanto, trata-se de um procedimento de pesquisa que tem como ponto de partida a mensagem, que pode ser verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. (FRANCO, 2007).

3.7 Procedimentos Éticos

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi solicitado a autorização do núcleo gestor da escola sobre a aceitação das crianças na participação do estudo, bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido pelos pais das crianças envolvidas. Os pais foram informados de que não existiriam despesas ou compensações pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo, e que não haveria compensação financeira relacionada à participação do(a) seu(sua) filho(a). Se existisse qualquer despesa adicional, ela seria absorvida pelo orçamento da pesquisa. Ressaltamos lhes que a pesquisa não causaria qualquer risco aos seus filhos e o que poderia haver de desconforto seria a ocupação do tempo para responder a uma entrevista. Além disso, informamos que a participação do(a) seu(sua) filho(a) não traria qualquer benefício direto, seja político ou de qualquer outra natureza, mas que

proporcionaria uma contribuição para o fortalecimento e divulgação da cultura daquela etnia indígena.

Por fim, demos a garantia a eles de que teriam acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Informamos também que estaria garantida a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento do estudo e que as informações obtidas seriam analisadas em conjunto com outras crianças, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Além de garantir o direito de serem atualizados sobre os resultados parciais da pesquisa, caso fosse solicitado, daríamos todas as informações necessárias também ao final do trabalho, com um retorno dos resultados aos sujeitos antes de sua publicação.

4 ANÁLISE DE DADOS

É preciso que o adulto não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações”

Sarmiento e Pinto (1997, p.26),

4.1 – Processos de apropriação da cultura Tapeba pelas crianças

As crianças Tapebas são criadas participando da vida social do adulto, seja em casa, na escola ou em qualquer outro âmbito que elas estejam inseridas. Como podemos perceber na fala da professora Rosa, logo abaixo, a influência do adulto na educação da criança se dá basicamente pela transmissão da tradição cultural entre os familiares, mas também pela escolarização que eles recebem.

Aquí nós temos famílias bem tradicionais dentro da comunidade, que vivem naquele sistema da cultura ser passada de pai para filho. Tem famílias que continuam nesse sistema, a minha é uma dessas, que todo ano participa de tudo... Mas, tem outras famílias que não; nelas, as crianças vão aprendendo a cultura dentro da escola. (*Rosa*)

Nessa perspectiva, a cultura é partilhada e vivenciada pelas crianças desde a mais tenra idade, seja no seio da família ou no ambiente escolar.

Em casa, membros da família como os pais e principalmente os avós, ensinam as crianças a fazerem artefatos como bijuterias, vestimentas indígenas, pinturas com urucum ou jenipapo, tocar instrumentos musicais, além de contarem histórias sobre seus antepassados. Essas histórias são também aquelas que aconteceram em sua geração enquanto adolescentes e outras que são mitos. Assim, de um modo geral, as crianças conhecem e adquirem saberes informalmente sobre sua cultura, dentro da rotina do seu cotidiano.

No que concerne às experiências construídas na relação com os familiares, as crianças se apropriam desses saberes que acabam influenciando na reprodução interpretativa de sua própria cultura, seja na forma do brincar entre pares ou mesmo na maneira de perceber as especificidades de sua etnia. Pois, de acordo com as

contribuições dos estudos recentes de Corsaro (2009, p. 31) sobre a reprodução interpretativa da cultura de pares em crianças, ele explicita que o significado do termo 'interpretativa' acontece quando a criança

captura os aspectos inovadores da participação da criança na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses enquanto crianças.

Já o termo reprodução, significa que "as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural" (CORSARO, 2009, p.31). Portanto, podemos perceber que as crianças são sujeitos sociais afetados por sua cultura, mas dentro de sua geração elas criam e recriam novos formatos dessa cultura.

Quanto às famílias que deixam para a escola o papel de inserir as crianças na cultura Tapeba, elas acabam adotando um comportamento atípico à sua cultura tradicional, já que a escolarização em instituição formal não fazia parte da cultura indígena. Essa é uma das mudanças mais significativas nessa tribo: a escola assumindo o rumo das relações intergeracionais e promovendo relações intrageracionais. Contudo, apesar de experimentarem novos vieses culturais, advindos de outros modos de organização social, suas práticas e costumes tradicionais ainda estão bastante vivos.

Durante nossa estadia na comunidade, observamos que, nas atividades da escola e nos projetos por ela desenvolvidos sobre a cultura Tapeba, todos os alunos, assim como seus professores e até os pais, participam da manutenção das tradições da tribo, o que ocorre desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa manutenção ocorre de diversas formas, incluindo alguns processos acerca dos quais passaremos agora a descrever e discutir.

4.1.1 – Realização de Festejos e Campeonatos

As celebrações da cultura Tapeba ocorrem em datas comemorativas que acontecem durante todo o ano nas escolas, nas ruas de Caucaia e no Terreiro Sagrado dos Paus-brancos. Essas cerimônias são realizadas com a finalidade de manter viva a cultura, as tradições e os rituais deste povo. Logo, a comunidade desta etnia indígena sempre está se reunindo com o objetivo de mostrar a sociedade não indígena, através de

suas manifestações e festejos, a sua existência, sua identidade e, desta maneira, assegurar o domínio de suas terras.

No início do ano, em 19 de abril, eles comemoram o dia do índio nas escolas, mas durante todo o ano letivo outros eventos acontecem dentro e fora do âmbito escolar. Independentemente do local onde o evento aconteça, os preparativos para as comemorações acontecem dentro da escola. Durante os preparativos para as comemorações, as crianças aprendem sobre as principais tradições de seu povo, as quais envolvem os jogos indígenas, a cerimônia de purificação, a dança do tore e as músicas indígenas. Além disso, as crianças também aprendem sobre a gastronomia típica do índio Tapeba e sobre a própria organização do evento, pois eles participam de toda a preparação até a culminância.

Na escola da comunidade, as celebrações são trabalhadas em forma de projetos, ou seja, nas aulas culturais. Desse modo, durante todo o ano letivo os alunos têm duas aulas por semana, para aprenderem assuntos relacionados a temas que tratem sobre a tradição Tapeba ou para, juntamente com os professores, organizarem os eventos culturais da comunidade. Assim, todos os alunos da escola estudam, organizam e experimentam saberes sobre os rituais, os artesanatos, e jogos indígenas. Essas datas comemorativas fazem parte do calendário escolar de todas as escolas Tapebas.

Assim, a escola indígena visa acolher e compartilhar com os mais novos todos os ensinamentos passados pelos mais velhos. Em conversa informal com a diretora da escola, lócus desta pesquisa, ela comentou que a memória do povo indígena Tapeba é trabalhada com os alunos nos projetos, em pesquisas de campo e em sala de aula. Assim, costumes dos antepassados são vivenciados pelos mais jovens e, nesse rol, estão incluídos os artesanatos, a medicina, a gastronomia, as pinturas tribais, a luta contra o preconceito, a valorização da etnia, as crenças e outras tradições.

Podemos observar que as atividades escolares resgatam a cultura indígena e a repassam para as crianças no próprio cronograma escolar. Desse modo, elas aprendem desde a Educação Infantil a participar dos eventos. De acordo com a fala da professora Rosa, logo abaixo, as crianças recebem orientação da professora da sala de aula e junto com ela se tornam atores ativos nos eventos escolares.

As professoras deles mesmo é que se encarregam de explicar para eles o que vão fazer e por que. Tanto é, que quando a gente vai dividir a escola inteira em grupos, o professor da EI fica no grupo da sua turma, que é para eles não se sentirem muito deslocados. Isso porque a figura maior na escola, é o professor da turma deles, né? Porque eles ainda não aceitam a presença de pessoas estranhas à nossa etnia. (*Rosa*).

Desse modo, a organização do evento com as crianças pequenas fica na responsabilidade do professor. Mas, é interessante perceber que mesmo com a dificuldade de socialização por estranhamento as pessoas que não são do convívio diário das crianças da Educação Infantil, elas são incluídas nos eventos que participam todos da escola. Isso implica na prática educativa de preparação da criança para a aprendizagem de sua cultura, desde muito cedo.

Como podemos perceber, o aprendizado sobre as manifestações ritualísticas dos indígenas dessa comunidade, que começa na família, tem seu fortalecimento por meio da sistematização feita pela escola que as crianças frequentam. Ao perguntarmos se Cravo, sobrinho da professora Rosa, gosta do que ele aprende na escola, fica evidente sua satisfação por ter aprendido a tocar o tambor utilizado nos principais ritos das cerimônias de que participa:

Gosto. Porque na terra indígena é assim: a gente toca o tambor, a gente se pinta, a gente toca maraca e faz trajés. (*Cravo*)

Por meio dessa fala, Cravo nos mostra que o tambor é apenas um elemento que compõem o aparato de coisas a serem pensadas para as celebrações e cerimônias indígenas.

Saindo do âmbito da escola para as ruas do Município de Caucaia, as celebrações vivenciadas pelas crianças ocorrem em qualquer tipo de manifestação que a tribo esteja envolvida, seja em festejos ou eventos políticos. Em outubro, no dia 03, por exemplo, eles festejam o dia do índio Tapeba, com uma caminhada em homenagem ao aniversário de morte do Vitor Teixeira Matos, um líder Tapeba, ocorrida em 1984. Vitor era genro de José Alves dos Reis, o cacique “Zé Zabel Perna de Pau”. O cacique Zé Zabel é considerado pelos Tapebas como uma das maiores lideranças que o grupo já teve.

Nesse dia, eles fazem uma passeata no centro de Caucaia, saindo da praça da matriz e percorrendo algumas ruas da cidade. Durante toda a passeata, eles desfilam

vestidos com roupas indígenas, cantam, dançam, reivindicam seus direitos, falam sobre sua cultura e divulgam sua identidade indígena.

Eles finalizam essa passeata com um discurso politizado que tem como objetivo a continuidade da luta pelos direitos da comunidade Tapeba. Nessa caminhada, as crianças também estão presentes, vivenciando todos os protocolos do evento. Assim sendo, elas se vestem a caráter, dançam, cantam e prestam atenção em tudo que está acontecendo.

E a partir dessas experiências, as crianças em sua categoria geracional de infância, deixam de ser a construção para o futuro e passa a ser o sujeito ativo na construção do hoje, do agora. Desta maneira, ela está contribuindo com uma ação intencional diferente da maneira do adulto significar e agir, mas com sua própria intenção e significados. Acreditamos, assim como Sarmiento (2014, p. 10), que a “infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias”.

Na caminhada que aconteceu no ano de 2013, pudemos perceber a ação da criança como sujeito ativo, no processo de reconhecimento da cultura indígena pela sociedade não-indígena. Enquanto estávamos no processo de construção dos dados desta pesquisa, Cravo pediu ao seu pai para cantar ao microfone e ele atendeu o seu pedido. A criança cantou um pouco, acompanhado pelos outros índios ao ritmo dos instrumentos musicais. Com isso, pudemos observar o quanto a participação das crianças nas atividades escolares e sociais da comunidade é efetiva e respeitada pelos adultos.

Sobre esse aspecto, vejamos o que nos diz a professora Rosa:

Aqui os meninos, desde bem pequenos, já aprendem as coisas. Eles recém-nascidos já são levados pelas mães para tomar banho na lagoa, e num tem horário não. É qualquer hora, 10h, 12h, é qualquer hora. É diferente do povo lá de fora, que para tudo tem hora. A gente não tem horário para isso não. Nas manifestações, por exemplo, várias crianças de colo estão lá no meio, nossa preocupação é não colocar as crianças na linha de frente. Mas, os exemplos que a gente tem para dar são exemplos mais próximos da gente: de como os meninos aprendem a pescar, aprendem a participar de um movimento indígena desde pequeno. (*Rosa*)

É bastante interessante esse relato devido ao fato de que, como veremos em vários momentos desta dissertação, a afirmação cultural dos índios Tapebas implica um compromisso fundamental para eles.

No que concerne ao banho de lagoa, um costume típico dos povos indígenas cearenses, as crianças não têm hora certa para desfrutar desse momento lúdico, prazeroso. Se as mães se dirigem à lagoa para utilizar a água em qualquer tarefa doméstica, ou mesmo como lazer, as crianças também estão presentes e usufruem da água em atividades próprias da infância. Diferentemente do que ocorre com as mães não-índias, segundo o relato da professora, quando diz que o povo não-indígena tem hora para tudo. Isso, portanto, retrata as diferenças culturais, já que os costumes do povo não indígena, em certos momentos obedecem a estudos científicos sobre o que faz bem ou mal a saúde da criança, como também existe uma crença no senso comum sobre como devem agir para proteger a criança.

Outro aspecto sobre o qual a professora Rosa faz questão de evidenciar diz respeito às manifestações em prol da defesa da identidade Tapeba. Isto, segundo Duveen (1998, p. 98), mostra que a identidade "antes de ser tematizada como a luta pela individualidade, [...] é em primeiro lugar social, um espaço que se torna disponível dentro das estruturas representacionais do mundo social". Portanto, é exatamente assim que esta comunidade se sente, ou seja, lutam por esse espaço dentro da sociedade.

Nesse sentido, essas manifestações são acompanhadas pelas crianças desde muito cedo, para que elas aprendam os valores, a cultura, os costumes indígenas. Por isso, a preocupação da comunidade é proteger as crianças do perigo iminente, mas não exclui a presença delas em nenhum tipo de manifestação. Como podemos perceber, tanto nos costumes mais cotidianos como naquelas ações que projetam a identidade deles para fora dos limites da tribo, as crianças estão presentes como atores sociais, que capturam elementos culturais, como também produzem cultura.

Isso também é o que ocorre nos festejos e cerimônias de cunho religioso, pois a criança participa desses rituais junto com a família e tem a escola como suporte para inseri-la no contexto comemorativo. Assim, as crianças são inseridas no mundo dos adultos e fazem parte de suas práticas sociais. Dessa forma, a produção da cultura pela

criança não é uma simples imitação, já que elas se apropriam das informações de forma criativa e produzem uma cultura bastante singular (CORSARO, 2009).

Cada uma dessas celebrações tem um significado próprio, pois retratam especificidades da cultura Tapeba. Eles implicam em comemorar conquistas, que se perpetuaram como datas comemorativas, ou em celebrar cerimônias e rituais espirituais. Seja como for, cada celebração evoca um lugar propício para atender aos objetivos da comunidade tapebana.

Além da escola e das ruas, existe ainda o Terreiro Sagrado dos Paus-brancos. Esse espaço foi nomeado Terreiro Sagrado dos Paus-brancos porque é arborizado com árvores de Paus-brancos, nome popular da vegetação ali preponderante. Trata-se de uma espécie ornamental e medicinal de planta que é característica da caatinga. Esse espaço fica localizado dentro da comunidade, às margens da lagoa dos Tapebas e, ao visitarmos, observamos o quanto as crianças compreendem o significado do que ali acontece, demonstrando respeito às comemorações feitas para cultivar e manter as tradições da tribo.

Esse local é considerado pelos índios Tapebas como patrimônio espiritual. Podemos perceber a grande importância deste local, na fala de Raimundinha Tapeba, uma das lideranças indígenas desse povo, quando afirma que:

o terreiro sagrado dos Pau-branco é importante pra nós, porque acreditamos na espiritualidade, nós acreditamos na força da natureza e por isso, agente trás pro nosso povo, nossos rituais de purificação, que é feito no nosso terreiro, protegendo nossas crianças e nossa natureza, nós índios acredita no pai tupã, no poder do sol e do vento, nas águas, na natureza e tentamo passar para nossas crianças tudo isso (*apud* COSTA, 2011, p. 21-22).

Nesse sentido, as crianças conhecem os motivos pelos quais estão realizando aquelas atividades, como bem podemos apreender na fala de Gardênia quando diz:

Sei sim, é para manter nossa tradição. Para que os menores conheçam e as pessoas também, as que não são índios, saberem. (*Gardênia*)

Percebemos que eles têm um grande prazer em receber visitantes para que possam ser conhecidos e respeitados em sua cultura. Portanto, o que mais nos chamou a atenção foi o quanto esse sentimento de defesa das raízes indígenas é forte na

comunidade Tapeba, visto que todos, sem exceção, participam das celebrações realizadas e estão sempre presentes de forma ativa nestes eventos.

Após essa exposição mais generalizada sobre a transmissão da cultura Tapeba para as novas gerações da aldeia, passaremos a descrever e analisar mais detalhadamente os festejos que retratam a reverência, a espiritualidade, a tradição de uma cultura lúdica dos jogos indígenas, como também o agradecimento a natureza.

4.1.1.1 – A dança do Toré

O Toré é uma dança realizada em formato circular ao ar livre, que pode ser em pares ou em fila individual. Ao ritmo de cânticos, acompanhado por instrumentos musicais como maracas, zabumbas, tambores, apitos e ou flautas, os sujeitos dançam com pisadas fortes e fracas. Com efeito, são os instrumentos, como a maraca ou o tambor, que geralmente marcam o ritmo da pisada no chão.

Essa manifestação cultural não é específica do índio Tapeba, pois se trata de um ritual presente em várias etnias indígenas e que, para eles, representa uma reverência à espiritualidade. Vale ressaltar que cada tribo tem seu próprio Toré, com mudanças nas músicas, nos ritmos e nos instrumentos musicais. Ele representa o momento de entrar em contato com o divino, para pedir graças e funciona como uma forma de agradecimento. Portanto, esse ritual pode ser realizado para pedir forças, mediante uma dificuldade da comunidade, para agradecer uma vitória ou até mesmo pedir conforto após uma derrota.

Na escola dos índios Tapebas, a dança do Toré acontece sempre no início da manhã de sexta feira, como abertura dos trabalhos educativos, e no final da tarde simbolizando o fechamento das atividades da semana. Sobre esse ritual, a professora Rosa nos explicou que todos os alunos participam dele, não oferecendo nenhum tipo de resistência. Assim diz a professora:

Eles já sabem que, toda semana, eles tem que ir para a dança do Toré, ai eles vão, sem chorar. Eles já sabem que tem que ir. (Rosa)

Ao refletirmos sobre essa fala da professora, podemos inferir que nas escolas indígenas Tapebas, os rituais sobre a cultura são levados muito a sério, pois é de grande valia os ensinamentos desses costumes para que os mais jovens e as crianças saibam

valorizar e defender essa cultura. A simbolização desses rituais para as crianças Tapebas estão de acordo com as reflexões de McLaren (1991, p. 30) que fala sobre a importância dos rituais na escola. Segundo esse autor, são eles que "simbolicamente transmitem as ideologias sociais e culturais, e que é possível se saber como as ideologias "funcionam", examinando-se os símbolos-chave e os paradigmas subjacentes ao sistema ritualístico". Então, o que observamos é que os bebês participam da roda do Toré nos braços dos pais e, com certeza, apesar de ainda não saberem o que está acontecendo, mas já estão sendo iniciados nestes rituais.

As crianças da Educação Infantil, com faixa etária entre 3 a 5 anos, participam junto com as professoras e não choram, mas não acreditamos que saibam o significado daquela dança, acreditamos sim que elas participam por se sentirem acolhidas, seguras e porque todos estão participando. Já as crianças maiores que entendem o significado demonstram participar da roda de Toré por vontade própria e mostram satisfação por estar ali. Nossa percepção a esse respeito vai de encontro à fala de McLaren (1991), quando o autor afirma que "em escolas urbanas, onde os rituais instrucionais predominantes são geralmente contestados por um número grande de alunos". Assim refletimos: será que estes rituais de que fala o autor se apresentam para os alunos com significados relevantes? Será que estes significados são trabalhados na escola? Se sim, como são internalizados e ressignificados?

Na tribo dos Tapebas, compreendemos pelas entrevistas que as crianças se sentem orgulhosas em participar da dança do Toré. Elas relatam que essa dança amplia seus sentimentos de união, de força e a certeza de sua identidade indígena. Assim, percebemos o modo como a escola tem um papel significativo na vida das crianças, pois ela contribui para manter viva a cultura e os costumes da comunidade.

Esse costume também ocorre no início e no final de cada evento da comunidade. Durante nossa estadia na aldeia, pudemos observar que todos parecem participar com satisfação, desde as crianças até os idosos. Essa constatação parece se confirmar na fala das crianças quando ao serem perguntadas sobre qual das celebrações elas mais gostavam de participar, a dança do Toré vem em primeiro lugar.

Gosto muito da dança do Toré e das outras também. (*Delfim*).

O Toré é que abre e fecha as nossas comemorações. Assim, percebemos que é uma tradição, que tem força para produzir a união da comunidade. (Angélica).

Para eles, já foi compreendido que a dança do Toré é um marco nas comemorações, pois ela é quem determina o início e o fim dos eventos comunitários. Nessas falas, portanto, há dois aspectos que merecem ser discutidos: a preferência, mas não exclusividade da dança do Toré e o significado que para eles é transmitido.

Sobre a preferência pela dança, Delfim fala que gosta de outras danças também. Isso implica dizer que ele gosta também de danças vivenciadas na escola. Uma delas é a quadrilha, dança típica da festa junina, como também outros ritmos musicais, que fazem parte do gosto dessa geração.

Já a Angélica destaca a importância do Toré para a união da comunidade. Esse aspecto é internalizado pelo índio adulto nos conceitos adquiridos pelas crianças e jovens, na escola como também no seio familiar. Esse sentimento de força, união e agradecimento à espiritualidade, é percebido pelas crianças porque a dança do toré acontece como forma de expressão política e de identidade étnica, em rituais públicos e privados, nos quais representa um caráter utilitário e ao mesmo tempo que fomenta a união da tribo.

Um outro ritual voltado para a espiritualidade, praticado por essa tribo é a cerimônia de purificação que envolve o batizados das crianças e o casamento entre os índios Tapebas. Sobre esses rituais veremos a seguir.

4.1.1.2 – As cerimônias de purificação

A cerimônia de purificação é um momento cultural de iniciação da criança à cultura Tapeba. Ela é realizada durante um evento que acontece em outubro no Terreiro Sagrado dos Pau-Branco. Ao falar sobre esse lugar sagrado, Angélica nos apresenta sua visão em relação às tradições culturais do seu povo e à necessidade de serem reconhecidos e valorizados:

A gente faz uma caminhada no dia 3 de outubro porque, no Ceará, foi decretado que não tinha índio, quem falasse que era índio morria. Ai, a gente faz essa caminhada por conta de que agora a gente tá livre, a gente pode fazer a caminhada e pode dizer que é índio. A gente pode fazer tudo sem ser ameaçado por nada, né? Também a gente faz a caminhada para demonstrar nossa cultura, nossa identidade, essas coisas assim. Em outubro, tem também

uma festa que dura três dias, 18, 19 e 20 de outubro. É lá no Terreiro Sagrado dos Pau-Branco, onde acontece os jogos indígenas, a cerimônia de purificação e a festa da Carnaúba. Porque a Carnaúba é uma planta que representa a vida e ela está sendo extinta. E o nosso terreiro sagrado é o nosso lugar, só nosso. (*Angélica*)

Como podemos perceber, Angélica tem bastante compreensão acerca dos significados que o seu povo atribui a cada cerimônia realizada. Nesse fato, a escola parece estar ainda mais presente devido às informações apreendidas por nossa colaboradora da pesquisa.

A caminhada pela liberdade de expressão e de afirmação da identidade indígena remete ao "decreto de extinção" da população indígena do Ceará, que proibia qualquer manifestação sobre sua existência. Esse decreto foi publicado no dia 9 de outubro de 1863, pelo Presidente da Província do Ceará, José Bento da Cunha Figueiredo, que declarava extinta a população indígena do Ceará, perante a Assembléia Legislativa, pautado no argumento que essa população não era significativa e que já estava "misturada" a população não-indígena. O fim dessa proibição só veio quando a Arquidiocese de Fortaleza, começou a lutar junto ao povo Tapeba, no município de Caucaia, pelo processo de reconhecimento desta etnia nas terras do Ceará.

Com base nessas informações, acessadas por meio das aulas na escola, as crianças da aldeia começam a compreender o valor de ser índio e a não se sentir inferior por ser diferente etnicamente. Essas diferenças não são mais sentidas pelos índios Tapebas como uma fraqueza, como algo que os deixa vulneráveis, mas como algo que os fortalece, pois sua etnia é para eles uma honra e que se traduz na afirmação cultural.

Nessa direção, é importante ainda analisar na fala de Angélica a celebração ao valor da vida, representada pela árvore da carnaúba. Essa árvore representa tudo para esse povo que foi ameaçado de morte, que viveu durante um tempo sem poder se manifestar, tendo que se esconder e esconder seus costumes, seus rituais, suas crenças, sua cultura e só depois de muita luta conseguem se reerguer, delimitar seu espaço, se manifestar em momentos públicos e privados sem medo de ser morto. Esse sentimento de vitória é percebido no tom de voz de Angélica, a vontade e a força que emerge do seu interior, em demonstrar que está pronta para manter sua tradição, sua cultura, diante de toda a sociedade não-indígena.

Vale salientar que a força desse povo, para sobreviver em meio a todo o cerco urbano que os envolve, reside na informação e no conhecimento acerca de seus direitos como ser humano e como cidadãos. Isso se deve em parte a educação formal desenvolvida na escola, que utiliza parte do currículo, com atividades típicas da cultura indígena. Portanto, mais uma vez podemos inferir o quanto a escola é importante no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e na perpetuação da cultura.

Voltando às cerimônias realizadas pelos membros da tribo, nos dias 18, 19 e 20 de outubro que, no Terreiro Sagrado dos Paus-Branços eles vivenciam outra grande festa, composta de apresentações culturais, jogos indígenas, exposição de artesanatos e a festa da carnaúba. Assim, todas as escolas Tapebas organizam uma oca para expor seus artesanatos, a farmácia viva, a culinária e as pinturas do corpo à base de tinta de jenipapo³.

Porém, o ponto alto dessa festa é a cerimônia da purificação, a qual implica na purificação das crianças com o batizado e o casamento entre índios Tapebas. Inicia-se o batizado com todos em círculo, ao ar livre, embaixo das árvores. Uma índia idosa, que é líder dentro da tribo, posiciona-se no centro do círculo e chama a criança, os padrinhos e os pais pelo nome. Em seguida, ela faz a apresentação da criança à comunidade e inicia o ritual, pedindo às divindades proteção para a criança. O batizado se confirma com a lavagem da cabeça da criança com água.

Em seguida, começa a celebração do casamento, que só pode acontecer entre índios. Eles estão vestidos com roupas indígenas e a noiva usa diversos adornos na cabeça e nos membros. A senhora que está presidindo a celebração fala sobre como deve ser a vida de um casal a partir do momento em que um homem e uma mulher resolvem se unir. Para dar sequência, ela pede proteção a Deus para que a união seja longa e duradoura, e que exista sempre entre eles o amor e o respeito. Dando continuidade, eles fazem os votos de amor, um para com o outro, e trocam as alianças feitas de coco babão, sendo, por fim, abençoados pela cerimonialista.

Tomando por base todos os ritos dessa cerimônia, buscamos observar como as crianças internalizam e ressignificam os significados que são atribuídos pelos mais

³ O jenipapo é o fruto do jenipapeiro, que tem baga aromática e que madura tem cor marrom, serve para o preparo de sucos, doces e licores. Quando ainda está verde tem cor escura e seu suco é usado pelos indígenas para pintar o corpo.

velhos da aldeia à referida celebração. Como esses ritos são dramatizados pelas crianças durante suas brincadeiras, não pudemos deixar de perceber que elas internalizam atividades do cotidiano do adulto através do brincar e nesse brincar elas são atores que reconstroem essas atividades, utilizando elementos da cultura, mas que agem com autonomia para criar suas próprias histórias. Assim, nosso olhar foi direcionado para as brincadeiras que são protagonizadas pelas crianças.

Sendo, pois, as brincadeiras a porta de entrada para o mundo da criança,

ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação em tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. Estabelecem-se dessa forma as culturas de pares, isto é, um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partinham na interação com seus pares. (CORSARO, 1997 p. 114)

Desse modo, o brincar é a forma que a criança tem para aprender e interagir com o mundo, de forma intrageracional e intergeracional. Portanto, é nesse momento que ela cria, reinventa, reproduz sua cultura de acordo com o mundo que as rodeiam, representando suas fantasias para melhor internalizar experiências positivas e exorcizar seus medos.

Esses aspectos ficaram ainda mais evidentes para nós quando Gérbera nos relatou sobre o que gosta de brincar com os amigos. Segundo ela, o que mais gosta é a brincadeira-de-faz-de-conta, pois sua curtição é:

brincar assim, fazer de conta que é gente grande. Dai, um é o pai, outro é a mãe e outro é criança. Ai, vamos pescar, vamos pra festa e a gente faz essas coisas que gente grande faz, como o Toré.(*Gérbera*)

Sendo, pois, a imitação dos adultos uma das diversões preferidas da criança, é muito interessante perceber que a cerimônia da purificação não entra nesse rol de atividades. Contudo, elas encenam rituais como a dança do Toré, atividades que simbolizam a festa da carnaúba, mas a cerimônia de purificação elas não brincam com esse ritual. Ao procurar saber por que não brincavam de faz-de-conta com esse ritual, as crianças responderam que não podiam "porque é sagrado e não é de brincadeira". Resolvemos perguntar ao adulto o motivo que as crianças não brincavam com esse

elemento da cultura indígena, a diretora como também uma professora que é mãe do Cravo responderam exatamente o que as crianças disseram, que as crianças aprendem que é um ritual sagrado, sério e que somente o adulto, líder da tribo pode fazer o ritual, e que não se pode brincar com esse evento.

É importante perceber que as crianças aceitam, acreditam, respeitam e seguem os comandos sobre as restrições de não poder brincar com esse ritual. Elas verdadeiramente internalizam essa proibição como algo sagrado que não podem violar. Desse modo, as crianças crescem e esse brincar é passado de geração a geração, nessa partilha de conhecimentos, jogos e rituais. É interessante ressaltar, no brincar das crianças indígenas Tapebas, que sua cultura lúdica se restringe principalmente as brincadeiras tradicionais entre pares, não que a tecnologia não esteja presente na tribo, mas as brincadeiras estão principalmente vinculadas à natureza e não a brinquedos industrializados. Isso vem de encontro com a fala de Brougère (2001), sobre a cultura lúdica infantil, quando ele relata que os brinquedos tradicionais estão sendo substituídos pelos brinquedos industrializados produzidos em série, por serem mais baratos, mais vistosos e estarem na mídia, o que fomenta uma distinção social.

No entanto, podemos perceber que as crianças Tapebas valorizam as brincadeiras tradicionais, e é por meio das brincadeiras que a cultura desse povo também vai sendo apropriada pelas crianças. Nessa perspectiva, o papel da escola passa a ter bastante relevância, já que é principalmente na escola que as crianças aprendem a valorizar sua cultura e sua identidade étnica. Desta maneira, entendemos que a natureza do brincar socialmente desenvolvido entre essas crianças forma os primeiros elementos de entendimento e aprendizagem vivenciados por elas e que esses elementos são internalizados, significados e valorizados na cultura da infância Tapeba.

Esses costumes são ensinados como uma maneira de fortalecer e de preservar a cultura indígena Tapeba. Seja por meio das atividades que a escola promove ou pelas brincadeiras espontâneas, as crianças vão aprendendo os significados da sua cultura. Além disso, essa compreensão sobre o que é ser um índio da etnia Tapeba, que é adquirida no contexto escolar, também se processa nas vivências que as crianças desenvolvem nas manifestações políticas, nas festas comemorativas, e no próprio convívio familiar. Como podemos perceber no item abaixo, que retrata os rituais da festa da carnaúba.

4.1.1.3 – A festa da Carnaúba

Ainda nesse mesmo período de festas, mais precisamente no dia 20 de outubro, acontece no terreiro sagrado da aldeia dos Tapebas a festa da carnaúba. Para eles, a carnaúba representa a vida, especialmente porque dela eles podem tirar grande parte do seu sustento. Essa árvore está presente na vida deles de forma afetiva e efetiva, pois é usada na construção de suas casas e móveis. Dela são utilizados o tronco, que serve para fazer linhas, caibros, colunas que servem de estrutura para suas casas, a palha que serve de telhado e as fibras, chamadas de tucum, que são usadas nos artesanatos. Além dessas partes da carnaúba, das raízes são produzidos alguns tipos de remédio e a cera, que é bastante comercializada, que serve para encerar o piso e automóveis. Também são fabricadas tintas, vernizes, produtos para marcenaria, e na produção de medicamentos.

Por tudo isso é que, com esta festa, eles reverenciam a natureza e a agradecem, vivenciando um ritual. Este acontece à noite, no terceiro dia de festa durante o mês de outubro, e marca, junto com a dança do Toré, o encerramento dos festejos. O ritual sagrado começa com a reverência à palha da carnaúba e, em seguida, as pessoas falam sobre a importância desta árvore para a tribo. Depois, acontece uma apresentação cultural envolvendo danças e músicas, compostas pelos alunos das escolas Tapebas.

Já bem tarde da noite, eles dançam o Toré e bebem o mocororó, que é uma bebida alcoólica, fermentada do caju. Nesse ritmo, passam a noite dançando, bebendo e contando histórias antigas e recentes para quem quiser ouvir, especialmente os mais jovens. Não podemos deixar de frisar, pois, que durante toda a festa é constante a participação das crianças.

Nesse sentido, podemos constatar que é por meio da realização da festa da carnaúba que as crianças compreendem o significado dessa árvore para a comunidade. Essa compreensão vai se fortalecendo desde a participação nos ensaios, passando pela criação de coreografias e músicas para reverenciar a carnaúba no dia 20 de outubro. Como a escola da comunidade não poderia estar de fora nesse processo, todas as atividades mencionadas são realizadas na forma de um concurso entre as escolas Tapebas com o objetivo de defender o desmatamento da carnaúba.

Para isso, toda a escola é dividida em grupos. Nesse processo, as turmas do Ensino Médio fazem grupos com as turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental e, assim, os grupos vão sendo formados com adolescentes e crianças juntos. Os jovens de mais idade auxiliam os mais jovens na construção da música e da coreografia, bem como nos orientam no momento do ensaio. Portanto, eles criam a música e coreografia e, em um dia determinado pela escola, apresentam-se diante de uma banca formada pelo cacique, pelo líder da comunidade e por outro índio.

Neste dia, o evento começa com a dança do Toré e, em seguida, a diretora da escola fala sobre a importância daquele momento, explicando como tudo vai acontecer. Depois, os grupos começam as apresentações, sendo escolhida pela banca a melhor música e coreografia que irá representar a escola no dia da festa da carnaúba. Para finalizar o concurso, todos participam da dança do Toré novamente.

A partir deste dia, todos os grupos se dissolvem e todos da escola se envolvem nos ensaios para a apresentação, pois a coreografia e a música vencedoras irão concorrer com as das outras escolas Tapebas, no dia da festa (20 de outubro). Assim, durante um tempo, eles criam e recriam letras de músicas, brincam ao montar movimentos para compor a coreografia e, no ato de brincar, eles se divertem sem perder o foco dos seus objetivos.

Isso se confirma na fala da Angélica quando diz:

É muito gostoso ficar criando a música e os passos da dança, é muito legal!!
Gosto também de ajudar a salvar a carnaúba, que está sendo extinta, né?
(*Angélica*)

Como podemos constatar, o papel da escola é preponderante na divulgação e perpetuação da cultura Tapeba. No entanto, é válido salientar que todo esse trabalho que a escola realiza, estimulando os alunos a criarem uma música e coreografia para participar de um concurso na própria escola e em seguida na festa da carnaúba, embora tenha como base o enfoque de um concurso, a competitividade entre eles não se configura como um motivo, uma competição que divide a comunidade. Ao contrário, promove maior integração entre os alunos da escola. Logo, a utilização de uma abordagem ritualística para ensinar as crianças a conhecer e valorizar sua cultura nos lembra a fala de Mc.Laren (1991, p. 58) sobre a prática dos rituais na escola que tem

"função inerentemente política, 'hegemônica' ou mistificadora que encoraja os alunos a aceitar e apoiar a cultura dominante da escola".

Para Chiavenato (1994, p.35) "a participação provoca um efeito tanto na satisfação como na produtividade". Assim, mesmo na competição, entre as escolas Tapebas, é bonito ver como eles valorizam a apresentação cultural como fator principal e não quem vai ser o vencedor do concurso. Vencer se configura apenas um detalhe, mesmo porque a coreografia e música que ficarem em primeiro lugar nesse concurso, passam a ser de toda a comunidade dos índios Tapebas e não mais apenas da escola vencedora.

Podemos destacar esse aspecto comunitário, de unidade entre eles, observando esse espírito cooperativo e comunitário nas brincadeiras. Isso ocorre mais fortemente quando eles brincam de atividades competitivas, pois não percebemos grande valorização para o aspecto competitivo. Ao contrário, a motivação principal era participar das brincadeiras. Quando as crianças menores estavam em dificuldades, os maiores sempre procuravam ajudar e não se utilizar da vantagem, que poderiam ter sobre os mais fracos.

Nessa perspectiva, ponderamos que o sentimento da aldeia em relação à carnaúba é cultivado a partir de toda uma ação comunitária, capitaneada pela escola e que envolve tanto o universo do público infantil como dos adultos que fazem parte desta tribo. Sendo a carnaúba um ícone bastante significativo para essa etnia, a festa que descrevemos é um momento rico de reverenciar e agradecer a natureza, como também reafirmar a cultura da comunidade tapebana. Nessa mesma perspectiva de reafirmação étnica são realizados também os jogos da tribo, sobre os quais passaremos a descrever.

4.1.1.4 – Os jogos Tapebas

Como os Tapebas são índios distribuídos em 17 aldeias, localizadas no distrito de Caucaia, as escolas dessas comunidades se organizam para participarem dos jogos indígenas nas festividades de outubro, também no terreiro sagrado, às margens da lagoa dos Tapebas. O principal objetivo não é vencer a competição, mas manter viva a tradição da etnia e fomentar a integração entre as aldeias.

Portanto, os competidores representam suas escolas e os jogos são disputados por adultos (homens e mulheres), adolescentes e crianças, em modalidades como: cabo de guerra, corrida com tora, quebra-de-braço, briga de galo, resistência ao fôlego, corrida da maraca, arco e flecha, arremesso de lança, atletismo, natação.

Com isso, podemos perceber que os jogos nessa comunidade não se restringem somente a crianças e adolescentes, visto que os adultos, homens e mulheres, participam efetivamente. Então, concordamos com Costa (2004, p. 233) quando diz que "a noção de jogo se aplica tanto à atividade infantil quanto à do adulto e recobre um espectro muito largo de atividades que vai desde a brincadeira até os jogos profissionais". Assim, as atividades de jogos tipicamente indígenas acontecem no cotidiano das crianças, mas são atividades mais simples, que podemos considerar brincadeiras.

Outras atividades, como o uso do arco e da flecha, a corrida da tora, a resistência ao fôlego e a natação não fazem parte dessa rotina, pois elas acontecem somente durante os jogos indígenas. Sobre isso, a professora Rosa nos explica:

O arco e flecha hoje em dia é muito utilizado para fazer a competição dos jogos indígenas, então eles só acontecem na escola quando a gente organiza para um evento como no dia do índio. (Rosa)

Mais uma vez a escola tem uma participação efetiva na apropriação cultural dos indígenas. Ao desenvolver suas atividades, a escola trabalha com eles alguns dos jogos indígenas acima mencionados nas aulas de Educação Física. Paralelamente, nessas aulas eles vivenciam também atividades esportivas que não são tradicionalmente indígenas, como, por exemplo, jogos de futebol, de vôlei e basquete. Desse modo, na escola da comunidade, essas crianças têm a oportunidade de conhecer tanto as suas próprias "raízes" como também de ter acesso a outros significados culturais, fazendo com que aconteça uma interessante hibridação da cultura Tapeba com a de outros povos.

Tal qual a explicação de Canclini (2000, p. 285) sobre o fenômeno da hibridização cultural, na comunidade dos Tapebas também existem inúmeros e diferentes elementos que causam o efeito híbrido nas sociedades e comunidades, entre eles a mídia e a expansão urbana. Para este autor, a hibridização cultural implica na ligação entre

sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação. (CANCLINI 2000, p. 285)

Sem dúvidas, são aqueles dois elementos citados acima os principais fatores que têm permitido que os sujeitos de nossa pesquisa conheçam outros modos de vida, atividades e valores, os quais estão influenciando os costumes da tribo conforme já mostramos acima. Alguns desses novos valores são fortalecidos na escola que tem se transformado paulatinamente no principal palco de apropriação da cultura adulta pelas crianças.

Nesse sentido, observamos que a centralidade da cultura é nos dias atuais o ícone de distinção entre a era moderna e a contemporânea. De acordo com Hall (1997, p.23),

[...] o impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana local, no final do século XX, parece tal significativo e abrangente que justifica a afirmação de que a substantiva expansão da 'cultura' que hoje experimentamos, não tem precedente.

Analisando a citação acima, observamos que a cultura passou a ter grande relevância nas ciências sociais atualmente, ou seja, a cultura não está mais vinculada somente aos processos políticos e econômicos, mas passou a constituir o mundo de forma abrangente. Isso, portanto, deu visibilidade e relevância as práticas culturais em todos os aspectos de nossa vida.

Como vimos, elas vivenciam, na escola, as celebrações mantidas pela tribo, seja como um mero momento de lazer ou mesmo como ensaio para os grandes eventos da comunidade. Além dessas atividades, estão presentes ainda determinados tipos de esporte, lutas, ginástica, jogos, atividades rítmicas e expressivas que são conteúdos das aulas de Educação Física e que estão presentes em todas as culturas.

Entretanto, o processo de apropriação cultural não para por aí. Ainda na escola, as crianças também aprendem a produzir artesanato, utensílios domésticos e objetos de artes, conforme mostraremos na sequência.

4.1.2 – Produção de objetos, utensílios domésticos e artesanato

A produção de objetos, utensílios domésticos e artesanato acontece, a priori, com fins comerciais, mas a confecção deles também é aprendida na escola, através dos projetos, nas aulas culturais, que ela desenvolve, para que essa manifestação cultural não seja esquecida. Esses projetos são atividades desenvolvidas em duas aulas, uma vez por semana, as quais envolvem a elaboração de artefatos indígenas para serem usados, principalmente, nas datas comemorativas. Os projetos realizados pela escola são, assim, percebidos pelos índios como uma forma de divulgar suas tradições e cultura para o povo não-índio. (Apêndice - H, p.132)

Eles consideram essa divulgação uma maneira de buscar o reconhecimento de sua identidade pela sociedade que tem acesso ao seu produto. A comunidade Tapeba, da criança ao idoso, sente a necessidade de lutar por seus direitos e, por isso, na divulgação de seus produtos está imbricada a visibilidade de sua cultura e a intenção de quebrar a continuidade de uma afirmação do senso comum sobre a inexistência de índios no estado do Ceará.

Essa crença tem sua origem na história, na legislação indígena implantada no Ceará, em 1757, com o diretório pombalino. Este documento proibia aos índios falar em sua língua materna, sendo obrigatório o uso da língua portuguesa. Houve também a imposição do casamento deles com outras etnias, tudo isso com o objetivo de extinguir o povo indígena. Então, em 1863,

o presidente da província decretava a extinção das comunidades indígenas do Ceará, o que foi de imediato desmentido pelos índios que enviaram uma correspondência ao imperador, solicitando a garantia dos seus direitos sobre tudo em relação á terra. (MEMÓRIA VIVA DO POVO TAPEBA; 2000, p.12).

Nesse sentido, podemos entender a necessidade de os índios lutarem para provar sua existência em terras cearenses, ao mesmo tempo em que lutam para retomar a posse de suas terras, que foram desapropriadas com o decreto de extinção. Como podemos ler abaixo, o trecho do relatório provincial de 1863 diz que

Já não existe aqui índios aldeados ou bravios. Das antigas tribos dos Tabajaras, Cariris, e Pitaguaris, que habitavam a província, uma parte foi destruída, outra emigrou e o resto constituiu os aldeamentos da Ibiapaba, que os jesuítas no princípio do século passado formaram em vila Viçosa, S. Pedro de Ibiapaba, e S. Benedito com os índios chamados Camussis, Anaez, Ararius e Acaraus, todos da grande família Tabajara. (SILVA; 2014, p.2)

Devido a esse fato, a tribo hoje, através da escola, repassa aos alunos toda a história da desapropriação de suas terras, toda a sua luta para provar a existência de sua etnia. Desse modo, todos os índios Tapebas, desde a criança ao idoso, conhecem esse passado e valorizam todos os rituais executados pela tribo com objetivo de manter viva sua identidade. Portanto, a produção de variados objetos e utensílios também faz parte dos processos de apropriação da cultura dessa etnia pelas crianças, consoante a descrição que faremos a seguir.

4.1.2.1 – Os objetos artísticos e musicais

Quando pensamos em objetos artísticos, pensamos também em arte, que é algo muito subjetivo e de cunho cultural. Mas, quando se fala em objetos artísticos indígenas logo se torna algo concreto e que faz parte do repertório cultural de um povo, constituído por esse povo desde os primórdios de sua existência. Sendo assim, os objetos artísticos e musicais dos índios Tapebas, como os de qualquer outro agrupamento cultural, tem sua especificidade, sua própria linguagem visual e segue um desenho tribal que os diferencia de outras tribos. Possuem, portanto, uma intenção estética e utilitária, ou seja, são utilizados a partir de um objetivo, seja ele de expressão simbólica ou religiosa.

São certamente uma forma de eles se expressarem, uma ação inerente aos modos de ser dessa comunidade. Desde criança, eles também aprendem os símbolos, os signos, os ícones de sua cultura, buscando compreender também os elementos de outras culturas, visto que eles são índios bastante imbricados no processo de urbanização. Seu repertório cultural, portanto, não para de ser acrescentado de novas "coisas", com as quais as crianças entram em contato, apreendendo-as, criando-as e recriando-as em outros formatos e valores.

Essas “coisas” de que falamos acima podem assumir a forma de artefatos diversos como, por exemplo, os instrumentos musicais. Para os Tapebas, os instrumentos mais utilizados são o tambor, a maraca, a flauta e os chocalhos. Em geral, esses instrumentos são usados nas celebrações religiosas, pois seus sons fazem com que as pessoas se envolvam mais com o momento e, por conseguinte, concentrem-se no culto à espiritualidade.

O tambor é fabricado pelos próprios índios, da comunidade tapebana, e constitui-se em uma tradição os adultos ensinarem aos mais jovens a fabricarem seus próprios artefatos. São instrumentos feitos de madeira, possuem um formato comprido e em um dos lados é colocada uma pele de animal esticada para produzir o som. É, pois, nesse lado do tambor que eles batem e de onde sai o som.

No dia que conversamos com Cravo sobre quem tinha ensinado a ele a tocar o tambor, ele respondeu:

foi o meu tio... eu via ele tocar e ficava olhando. Dai ele quis me ensinar e eu aprendi. Ele disse que depois, quando eu ficar grande, vai me ensinar a fazer o tambor, porque é ele que faz o tambor pra gente. Antes agente comprava, mas ele aprendeu, ai agora ele é que faz nossos tambor. (*Cravo*)

Observamos o quanto os índios procuram buscar autonomia em produzir seus artefatos e a preocupação em passar seus ensinamentos para gerações mais jovens.

Ao conversarmos com a professora Rosa sobre os instrumentos musicais usados durante os festejos da comunidade, vimos que tocar o tambor é uma tarefa que os meninos aprendem desde pequenos. Conforme já mostramos acima, quando nos referíamos à fala de Cravo, isso é um motivo de orgulho tanto para eles como para as suas famílias.

O meu irmão toca tambor na roda de Toré e o meu sobrinho de 6 anos já começou a reproduzir aquilo que o meu irmão ensinou a ele. Hoje em dia, na escola, quem toca o tambor é ele. (*Rosa*)

Outro instrumento muito usado pela tribo é a maraca, também conhecido como chocalhos. É constituída por uma cabaça oca, contendo em seu interior sementes secas e nesta é colocado um cabo de madeira. Após a confecção das maracas, estas são decoradas com um design tribal típico e podem ser usadas em pares, cada uma numa mão ou sozinhas. Os percussionistas fazem uso desse instrumento agitando-as ou rodando-as lentamente ou rapidamente e os sons produzidos parecem com o som de lixar ou arranhar.

A flauta também é usada pela tribo, sendo um instrumento musical feito de bambu e tem um som muito delicado e agradável. A flauta é geralmente utilizada em dias de festas, nas celebrações espirituais, nas rodas de toré, como também em momentos recreativos. Assim, percebemos que este é um instrumento que tem destaque

nos rituais da tribo. Nesse sentido, a flauta funciona como um chamado às forças espirituais.

A produção desses instrumentos também é gerenciada pela escola. Essa produção ocorre durante as aulas culturais, ou em oficinas que acontecem na escola, ministradas pelos próprios índios, sejam eles pais ou "amigos da escola", como relata a diretora.

Os alunos participam, além das aulas culturais, de oficinas ministradas pelos professores, pelos pais ou mesmo pelos amigos da escola, que trabalham com instrumentos musicais, com os artesanatos, ou que sabem sobre a culinária, a farmácia viva, e todas as coisas da nossa cultura. (*Sinhá*)

Assim, a produção de instrumentos musicais faz parte dos saberes que os alunos devem aprender sobre sua cultura. Nessa perspectiva, percebemos como é importante esse conhecimento dos costumes pelos alunos, pois eles aprendem desde cedo os significados dos seus costumes e tradições. A aprendizagem desses elementos culturais acontece, portanto, na escola de forma sistemática, mas isso também se efetiva junto à família que participa ativamente desse processo.

Isso também é extensivo à produção de utensílios domésticos, que é ensinada às crianças pelos mais velhos da tribo no cotidiano de suas casas, assim como também na escola, além dos instrumentos musicais, conforme discutiremos a seguir.

4.1.2.2 – Os utensílios de uso doméstico

Na aldeia dos Tapebas, existe uma feira que acontece às margens da lagoa, no Terreiro Sagrado. Nessa feira, os índios expõem seus utensílios de uso doméstico para a comercialização, assim como também utilizam para servir suas comidas típicas. Assim sendo, ela é realizada com objetivo de reverenciar a Carnaúba e propagar a cultura indígena Tapeba. Portanto, a feira é uma porta de entrada para as pessoas não indígenas conhecerem um pouco dos costumes dessa etnia.

A feira acontece normalmente no mês de outubro. Nesse período, as festividades favorecem a integração e socialização entre as comunidades indígenas, como também entre eles e a sociedade não indígena. Nesse período, acontece ainda o intercâmbio de artefatos entre as 17 comunidades Tapebas e, para isso, todas as gerações estão presentes no evento. Por este motivo a festa garante visibilidade e é um

momento de amplo vigor político, o que fortalece a luta dessa comunidade em mostrar sua cultura, revitalizar suas práticas, costumes e tradição.

Quando estávamos na aldeia, os principais utensílios de uso doméstico que foram expostos na feira de artefatos indígena, foram: peneiras, leques, tapetes feitos de palha, panos de prato com pinturas e crochê, colher de pau e outros utensílios feitos da quenga do coco como o prato e o copo. Todos esses utensílios são produções dos próprios índios, alguns desses objetos estavam à venda enquanto outros eram usados para servir comida aos visitantes, como, por exemplo, os pratos e copos.

Observamos que alguns desses utensílios eram bem melhor trabalhados artesanalmente do que outros. Assim, quando perguntamos se eles estavam à venda, pois eram bastante úteis e bonitos, a representante da oca disse que não, porque dava muito trabalho para limpar a quenga do coco a ponto de servir como copo ou prato. Enquanto isso, outros utensílios podiam ser negociados e eram bem artesanais, pois não tinham requintes de industrialização.

A produção desses artefatos se dá principalmente na escola através de oficinas, que são oferecidas aos alunos durante todo o ano letivo, para que possam aprender os artefatos dessa cultura. Essas oficinas são ministradas por professores da escola ou pais artesãos, que se propõem a vir contribuir com a aprendizagem das crianças. As gerações anteriores são responsáveis pelo saber que compartilham com as novas gerações, seja pelas práticas que estão sendo repassadas pedagogicamente no ambiente escolar ou mesmo na informalidade dentro da comunidade.

Estes modelos procuram envolver os professores e comunidade escolar no processo de aprendizagem dos alunos, no qual cada um mostra suas potencialidades para efetivar a prática educacional. Dessa forma, o trabalho acontece com maior abertura fomentando a iniciativa e a responsabilidade, proporcionando coragem para inovar, agir, criar ao invés de reprimir suas ideias (LIBÂNEO, 2004).

Ainda, de acordo com pensamento de Libâneo (2004, p.79), a participação

é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura

organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais.

Assim, acreditamos que a participação na educação, no âmbito informal e principalmente no âmbito formal, é responsável pela construção de um mundo mais solidário, mais humano e ético. Nesse sentido, a gestão escolar deve prezar em seu planejamento a inclusão de conceitos que possam contemplar a formação de cidadãos que componham uma sociedade justa e igualitária (DELORS, 2001).

Durante a entrevista, perguntamos às crianças sobre a aprendizagem dos artefatos que são usados pelos índios Tapebas e se elas gostavam de aprender a fazer esses artefatos nas oficinas oferecidas pela escola. Então, Íris nos respondeu:

Eu gosto de aprender, porque quando eu for grande e tiver minha casa vou saber fazer a colher, o prato...(risos) ... e as outras coisas que serve pra enfeitar a casa. Mas também faço pra brincar de casinha. (*Íris*)

Podemos perceber durante a fala da Iris, que ela quer aprender por dois motivos: o primeiro porque será útil à vida dela no futuro, mas também serve como brinquedo, isto é, um artefato que serve para brincar, apesar de ser algo que faz parte dos utensílios domésticos. Ao compararmos esse aspecto com o estudo de Texeira (2013), citado na introdução sobre os índios Tapirapé - povo Tupi-Guarani, habitante da região da serra do Urubu Branco, no Mato Grosso, podemos ver que os brinquedos das crianças, que eram confeccionados com argila, possuíam várias imitações em miniatura de animais domésticos e de indivíduos, só que diferente da tribo dos Tapebas, eram feitos pelas mães das crianças.

De modo oposto, os Tapebas utilizam principalmente a escola para ensinar seus artefatos, sua cultura para as crianças, para que elas façam parte do processo de elaboração e confecção dos artesanatos, como veremos a seguir.

4.1.2.3 – Fabricação do artesanato Tapeba: adornos e vestimentas

De acordo com Assunção (2010, p. 63),

O artesanato constitui-se uma prática fundamental no processo de aprendizado e educação de grupos sociais. O processo de aprendizagem por parte de um artesão ocorre geralmente através da transmissão de conhecimento e informações de pais aos filhos, que, por sua vez, aprenderam com seus pais e avós, transmitindo de geração a geração, todos responsáveis

pela tradição e inovação do produto que ao mesmo tempo é identidade, arte, lazer, trabalho, profissão e subsistência.

Na comunidade em que realizamos nossa pesquisa, esse fenômeno não é diferente e a produção de artesanato constitui-se uma prática cultural que acontece na tribo Tapeba, tanto no âmbito familiar como no espaço escolar. Trata-se, pois, de um processo de aprendizagem que é passado de geração a geração e sempre de forma educativa, visto que a finalidade é garantir a perpetuação da tradição dessa etnia.

Dessa maneira, as peças de artesanato são confeccionadas com materiais extraídos da natureza local e é principalmente utilizado na decoração de suas casas ou espaços internos de convivência, como, por exemplo, na escola. Na feira, que acontece em outubro, os objetos mais produzidos foram os enfeites para casa, em especial animais feitos com a palha e talo da carnaúba, com a castanha de caju, de madeira, de argila, de penas de galinha e de pavão e de aves pequenas.

No âmbito familiar, as crianças aprendem a produzir o artesanato principalmente com os seus pais e avós. Assim, os responsáveis por ensinar esses conhecimentos empíricos o fazem no cotidiano de seus lares, no momento em que estão produzindo para o seu uso doméstico ou sua subsistência. Logo, essa prática tanto fortalece a identidade cultural tapebana como também ensina os mais jovens a valorizar e cultivar essa prática durante sua vida.

Percebemos nas entrevistas com as crianças que, em suas falas sobre os artesanatos, elas sempre citam seus pais e avós, como pessoas que sabem fazer os artefatos indígenas, que eles sempre estão em contato com essa prática e se ainda não sabem, com certeza irão aprender essa arte artesanal. Durante o evento da festa da carnaúba, perguntamos a Tulipa se ela sabia fazer a maraca, pois desejaríamos adquirir uma, como também se ela sabia onde poderíamos conseguir um colar de dentes, pois na feira não tinha para vender. Ela prontamente respondeu:

A maraca sei fazer sim, aprendi com meu avô. Vou fazer uma para você. Agora os dentes, o meu vô consegue de cachorro, você quer? Posso pedir a ele. Ai agente faz o colar, eu sei furar o dente e meter tucum. Vou fazer, eu sei fazer, mas num precisa você pagar nada não. (*Tulipa*)

Quando ela disse que faria a maraca e o colar de dentes, e disse que não queria pagamento, oferecemos uma troca, então perguntamos que presente ela gostaria de

ganhar. Ela não aceitou a troca, dizendo que não precisava. E assim aconteceu, ela cumpriu o que prometeu, sem querer nada em troca. Isso mostra a empatia que esse povo tem pelo outro, que a criança já demonstra esses valores em suas ações, valores estes tão nobres e tão raros na nossa contemporaneidade.

Podemos perceber na fala de um dos líderes da tribo, como eles pensam e sentem sobre os valores que devem ser internalizados pela comunidade tapebana.

A comunidade é a essência de tudo. Nossos costumes, crenças, tradições, identidade, memória, cultura, saber, princípios, são valores importantes que garantem a autenticidade de um povo que se diferencia de outros povos sem subestimá-los. Nossa comunidade carrega em seu seio toda uma dinâmica histórica, que nós protagonistas contemporâneos temos que dar continuidade, immortalizando assim um ciclo cultural, que traz como berço as diversidades e as especificidades residentes em um só povo. Isso sim, é comunidade. Um local onde todos zelam pelo coletivo e pregam pelos direitos para todos (*apud* TAPEBA, 2007, p. 01).

No espaço da escola, como já dissemos, as crianças também aprendem através das aulas culturais, com os projetos. Sobre a realização das atividades feitas nas aulas culturais, Gardênia, uma criança de 12 anos, que estuda no sexto ano, do Ensino Fundamental, assim se expressa:

Eu gosto das atividades dos projetos, pois é legal. A gente aprende aqui na escola a fazer os artesanatos, mas em casa também aprendo com a minha vó. Ela faz brinco, pulseira. Ela faz, depois me dá, dai eu uso, eu gosto de usar, acho bonito, colorido. (*Gardênia*)

Em primeiro lugar, Gardênia se refere ao projeto da escola. Isso nos sugere que, para ela, aprender a fazer peças de artesanato na escola é prazeroso e, portanto, é um momento lúdico. Contudo, a criança não deixa de marcar que em casa ela aprende a fazer algumas peças com sua avó. Desse modo, a tradição familiar em proporcionar as crianças conhecimentos sobre a cultura, também emerge nos relatos das crianças. Nesse sentido, escola e comunidade parecem estar sempre comungando sobre os mesmos ideais, sobre as mesmas crenças, ou seja, trabalham juntas ou separadas com o mesmo foco, manter viva a cultura, a tradição, os rituais, a identidade desse povo.

Ainda sobre a temática da produção de artigos artesanais, outra criança, chamada Girassol nos apresenta a sua motivação para participar do projeto mantido pela escola. Nessa motivação, captamos um significado que foi percebido na comunidade em diversos momentos, que é o sentimento de solidariedade para com o próximo. Ela diz:

Gosto de fazer, faço pra ajudar, me sinto bem, gosto, só to fazendo o bem. A gente tem que ajudar os outros. (*Girassol*)

Quando a garota afirma que tem que ajudar os outros, e que faz isso por meio da produção de artesanato, ela está se referindo ao fato de que todos "zelam pelo coletivo", como afirmou um dos líderes da tribo. Para eles, a ajuda mútua os deixa mais fortes, a comunidade ganha com a união de todos. Assim sendo, esse valor nos mostra que essa etnia preza pela harmonia com a natureza, com o próximo, e principalmente cria vínculos de união, seja nos rituais, nas práticas lúdicas, no ambiente escolar ou familiar.

Citando novamente a fala de um dos líderes da tribo, que ressalta esses valores entre os índios Tapebas.

Ser índio é ser parte da terra, das águas, do ar, do fogo, da natureza. É perceber que somos apenas parte e não todo. É saber reconhecer que temos de viver harmoniosamente com a natureza, preservando nossas matas, cultivamos nossos costumes e praticando nossa cultura. A importância de ser índio só se pronuncia quando entendemos qual a nossa real missão dentro de nossa família, comunidade e povo. Só conseguimos lutar contra posseiros, políticos especuladores ou qualquer outro inimigo, se aprendermos que nossa luta é uma luta de todos, e que só podemos ganhar se lutarmos juntos, é simplesmente passar a saber que nossa aldeia precisa de cada um de nós (*apud* TAPEBA, 2007, p. 12).

Esse é um sentimento que é observado nas brincadeiras entre pares, nas relações entre professores e alunos, entre adultos e crianças. Ajudar o outro é algo comum entre eles e faz parte da rotina desses indígenas, pois aprendem esses valores no seu cotidiano, em casa e na escola. Assim, as crianças internalizam esses costumes, então, podemos perceber a reformulação desses valores em todos os âmbitos que observamos, como exemplo, nas brincadeiras, na relação entre pares, na relação intrageracional.

Além desse aspecto, entre os Tapebas é possível observar claramente que a confecção do artesanato tem uma estreita ligação com os processos de afirmação e de reconhecimento étnicos. Assim, é costume em momentos festivos, políticos e de exposição, a utilização de cocares, pulseiras, saias, pitchulas⁴ e diversos outros adornos típicos. Essa, portanto, é uma forma de eles se projetarem na sociedade, diante da realidade vivida por estes povos, constantemente atingidos em sua etnicidade.

⁴ Pitchula é um adorno para busto feminino, ou seja, um sutiã feito de quenga de côco, contornado com crochê ou com palha da carnaúba em forma de tucum, pode também ser feito só com cordinhas de tucum.

Ao conversarmos com as crianças Jacinto e Narciso, eles nos falaram um pouco sobre a aprendizagem da cultura de produção do artesanato Tapeba:

A tinta do urucum serve pra pintar nossa cara, as penas e as sementes servem para fazer colar e brinco. (*Jacinto*).

Para fazer a tinta de jenipapo, que é uma frutinha, a gente tira a semente de dentro, pisa ou passa no liquidificador. Dai, a gente tira o sumo, espreme e faz a tinta. Ai, agente se pinta, faz as marcas tribais e o que quiser, e só sai com quinze dias. A gente também faz a tinta para vender. (*Narciso*).

A partir do relato dessas duas crianças, podemos evidenciar alguns aspectos interessantes.

O primeiro deles diz respeito ao próprio processo de aprendizagem do artesanato, envolvendo a nomenclatura de todos os ingredientes usados e das peças que são fabricadas. Assim, as crianças ampliam seu vocabulário e seus conhecimentos sobre os materiais que podem ser retirados da natureza para o usufruto de sua subsistência ou mesmo como utilitário no seu cotidiano, como artefatos de decoração, de adorno corporal entre outros.

O segundo aspecto envolve a utilização de instrumentos elétricos, como o liquidificador, na produção da tinta que servirá para enfeitar o corpo deles. Isso nos mostra a adequação dos processos ao contexto urbano em que eles se inserem e com isso, adquirem novas formas de realizar atividades com o auxílio da tecnologia. Neste sentido, podemos perceber que mesmo utilizando padrões tecnológicos que não pertencem aos seus costumes, os utilizam para facilitar a manutenção de sua identidade cultural.

Por fim, podemos destacar o conhecimento que as crianças desenvolvem sobre o uso da tinta produzida e o destino que é dado ao excesso de sua produção. A venda desse produto tem como objetivo ajudar aumentar a renda familiar, porque as condições de trabalho desses índios ainda está muito vinculada a atividades artesanais.

Contudo, nem todos os produtos estão à venda, pois eles são divulgados na feira com o objetivo de mostrar que determinadas coisas só pertencem a eles. São artefatos de uso próprio da tribo, como os utensílios em que eles serviam as comidas nas barracas. Um desses utensílios é feito com a quenga do coco, que era usada como prato,

copo ou xícara. Além desses, havia outros produtos como a bandeja, o guardanapo, que era feito a partir de pedaços de folha de bananeira, e as colheres de pau.

Como vimos, para a montagem de bijuterias e de todos os demais objetos de artesanato, os materiais são conseguidos na própria natureza: são sementes de leucena, giriquiti, timbauba, pau-brasil, mucunã, nescafé, gergelim brabo, mulungu, sementes de açai, entre outras. Com essas sementes, somadas a penas e ao tucum, eles produzem colares, pulseiras e brincos e outros objetos de adornos. Portanto, trata-se de uma produção artesanal, manual, sem equipamentos industrializados.

Podemos citar como exemplo o feitio do cocar e da tanga, que para a confecção eles utilizam somente o tucum, que é retirado da carnaúba. Para os colares eles utilizam tucum e sementes também retirados da natureza, neste usam para furar as sementes uma máquina própria, mas de uso manual.

Apesar da luta pela manutenção dessa cultura, os índios Tapebas estão passando por momentos de crise com a escassez de material para a confecção das bijuterias. Isso ocorre porque algumas sementes não estão sendo encontradas na flora nativa, devido a fatores como a falta de chuva, o desmatamento e os impactos ambientais, as invasões em terras indígenas, entre outros motivos. Então, para a manutenção da fabricação desses artefatos, algumas sementes são compradas em lojas de material para bijuterias em Fortaleza ou no centro de Caucaia.

Mesmo com algumas dificuldades, eles continuam realizando a fabricação desses adornos e de trajes típicos de sua cultura. A confecção de roupas típicas também acontece em casa e na escola, nas aulas culturais. Geralmente essas roupas são confeccionadas com um fim, ou seja, eles fazem as roupas para serem usadas nas passeatas, nas festas indígenas ou em qualquer ocasião de comemoração tipicamente indígena. Desta maneira, no cotidiano da aldeia, eles não se vestem com essas roupas, o que nos permite inferir que vestir-se como índio é um momento de orgulho e satisfação para eles, acompanhada da certeza de que estão lutando pela permanência de sua cultura entre eles.

Por este motivo, eles não perdem nenhuma chance de ensinar às crianças as suas tradições nem de mostrar à sociedade não-indígena a sua cultura. Tanto essas

tradições como os significados que nelas estão imbricados aparecem nas brincadeiras das crianças, visto que elas brincam de uma atividade várias vezes, e sempre modificam as regras, e essas regras se modificam de acordo com o grupo que está participando da brincadeira.

As regras mudam e o formato da brincadeira muda, mas os significados como valores e elementos da cultura permanecem. Podemos exemplificar isso citando a brincadeira denominada pelas crianças de "cuscuz"(Apêndice - I, p.133). A brincadeira começa quando eles fazem um cuscuz de areia (um montinho de areia), todos se colocam ao redor do cuscuz. Uma das crianças tem na mão um palito, que enfia no meio do cuscuz, em seguida essa criança tem que diminuir o volume ao redor do cuscuz, se o palito não cair passa a vez para a próxima criança. Essa atividade continua, até o palito não segurar mais no centro do cuscuz. Quando isso acontece, a criança que estava na vez tem que correr para não apanhar das outras crianças.

Eles começaram a brincar e resolveram mudar a regra no momento da corrida, a criança então deveria correr até chegar num local determinado e se chegasse lá antes de apanhar não apanharia mais. Quando viam que por algum motivo a brincadeira não estava dando certo, modificavam alguma regra e recomeçavam tudo novamente. Esse formato de agir vai ao encontro do que fala Sarmiento (2004, p.17), quando diz que “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”.

Afinal, ainda segundo Sarmiento (2014, p. 26-27),

a criança adquire e constrói sua cultura brincando. [...] esta origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto na manipulação do brinquedo quem o recebeu não está presente, mas trata realmente de uma interação social.[...] isso significa que a experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as contradições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição na escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica.

Assim, conforme passaremos a relatar, são nas brincadeiras que as crianças também se apropriam da cultura do seu povo.

4.1.3 – A vivência nas brincadeiras

Assim como diz o autor da citação acima, afirmamos que as crianças da tribo brincam e ao mesmo tempo reconstruem sua cultura, e isso acontece o tempo todo na escola. Se elas não estiverem em sala de aula, estão brincando. É interessante perceber como durante as atividades entre pares, eles se respeitam e se ajudam, pois, constatamos várias vezes cenas que as crianças estão brincando de atividades competitivas e, no entanto, se comportam de forma cooperativa. Nesse sentido, as crianças manifestam uma cultura que marca a essência desse povo que é a cooperação, o trabalho ou o brincar em grupo, a empatia, ao vivenciarem esse sentido de cooperação as crianças ressignificam essa característica nos formatos das brincadeiras.

Além disso, chamou-nos a atenção o fato de as crianças maiores brincarem com as menores e as ajudarem em momentos de dificuldade, ensinando-as a melhor maneira de solucionar o problema. Na brincadeira de pega-pega, por exemplo, em cima do cajueiro, os meninos maiores ajudavam os menores e, às vezes, até paravam a brincadeira se fosse necessário para ensinar a melhor maneira de se deslocar em cima da árvore, ou mesmo, como saltar de um galho para outro sem cair. Portanto, somente depois de ensinarem o amigo é que eles voltavam a brincar.

Quando perguntamos ao Cravo, de 6 anos, se ele não tinha medo de cair do cajueiro, ele respondeu:

Não, tenho não. A gente vê os outros meninos subindo, pulando, ai a gente faz igual, dai eles me ajudam, né? (Cravo)

Esse espírito de solidariedade é também confirmado durante uma conversa informal que tivemos com a professora Rosa sobre as atividades feitas em grupo. Ela ressalta que as crianças, ou os adolescentes, maiores sempre auxiliam os menores, seja com atividades formais, para os eventos escolares, seja com nas atividades informais. Podemos citar como, por exemplo, o que ocorreu na hora do recreio, uma criança de aproximadamente 4 anos estava brincando de pega-pega e caiu, a brincadeira parou, algumas crianças foram ajudá-la a levantar, enquanto outras foram chamar ajuda de colegas maiores. Então, observamos que esse era um costume também bastante praticado na rotina da escola, visto que as crianças agiam assim também no seu cotidiano fora dela.

Em complemento, durante o período em que tivemos na aldeia, pudemos perceber que as brincadeiras que eles aprendiam na escola com os professores e com os familiares eram ensinadas aos colegas com prazer.

Quando perguntamos com quem eles aprendiam aquelas brincadeiras, Jacinto respondeu:

Aprendo as brincadeiras com as tias do Segundo Tempo e com meus amigos. Também aprendo com meu pai. (*Jacinto*)

Como é possível inferir das afirmações dessa criança, até as brincadeiras são aprendidas na escola e na família.

Na escola, as brincadeiras são incentivadas pelos professores de Educação Física, professores do Projeto Segundo Tempo, assim como também pelos professores de sala de aula, quando acontecem eventos com brincadeiras indígenas. A professora Rosa comentou informalmente que na festa do dia dos pais, comemorada na escola, foi pedido a eles que explicassem para criançada uma brincadeira da sua geração e, por meio dessa atividade, as crianças vivenciaram várias brincadeiras da geração de seus pais.

Em casa, as crianças aprendem algumas brincadeiras com os pais, os quais ensinam jogos que eram populares em sua geração. Isso não acontece em todas as famílias, mas existem famílias na tribo que mantêm uma tradição de contação de histórias, e procuram ensinar para os filhos toda sua cultura lúdica. Para Montandon (2005, p. 494), a criança é ativa, com seus pares ela constrói cultura, “ela seleciona, interpreta as experiências, constrói estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com seus pais e a revisões nas práticas destes. Há um efeito da experiência da criança sobre as práticas”. Assim, percebemos que as brincadeiras aprendidas pelas crianças, seja no contexto escolar com seus pares ou na família com seus pais, são experiências que enriquecem a sua capacidade de criar e agir como sujeito dentro de um contexto social.

Um fato muito interessante é que eles misturam brincadeiras aprendidas dentro do contexto indígena com brincadeiras aprendidas com pessoas não-indígenas e brincam de tudo sem fazer distinção. Por este motivo, quando perguntamos se sabiam quais

daquelas brincadeiras eram tipicamente indígenas, eles se entreolharam e ficaram com uma certa dúvida. Nesse sentido, percebemos que a hibridização cultural de que nos fala Canclini (2000) parece ser aqui bem marcada quando o assunto é brincadeira.

4.1.3.1 – Brincadeiras indígenas do universo Tapeba

Todas as crianças têm o seu próprio jeito de brincar, de lidar com os elementos disponíveis para a realização da brincadeira, ou seja, para lidar com seus brinquedos. Assim também acontece com a criança indígena, mas é interessante perceber o quanto elas brincam de acordo com sua realidade e como esse brincar se dá principalmente por meio do coletivo e em contato com a natureza. Percebemos também que as brincadeiras são espelho das atividades vivenciadas pelos adultos, como se o mundo do adulto fosse a inspiração para o brincar da criança indígena Tapeba.

De acordo com o pensamento de Berta Ribeiro (1988, p. 290) sobre o brincar do povo indígena, é fascinante perceber que

para a maior parte dos povos indígenas, o brinquedo é um elemento da cultura que está estreitamente relacionado às atividades e tarefas cotidianas do mundo adulto, as crianças são chamadas por meio deles, a aprender sobre o mundo, ou seja, com o brincar a criança aprende sobre as tarefas que vai ser chamada a exercer quando adulta. O brincar é assim uma prática educativa específica de cada fase da infância e tem também diferenças conforme a organização social do grupo, assim como há brincadeiras conforme o sexo, que variam a partir de determinadas fases da infância.

A citação acima corrobora com a realidade das crianças Tapebas. Nas entrevistas com as crianças, pudemos identificar que as brincadeiras tradicionais dessa etnia tinham como cenário principal a natureza, sendo este o local em que elas têm mais contato. Podemos citar aqui a brincadeira do "cuscuz" que descrevemos anteriormente. Sendo assim, a criança se apropria da natureza como cultura e a desnaturaliza, construindo sentido e significado para cada um dos elementos da natureza com o qual ela brinca. Dessa forma, ela aprende sobre eles e passa a valorizar o ambiente que vive e este passa a se constituir um meio cultural próprio da criança.

Nesse sentido, a criança dentro desse contexto, passa a ter habilidades como as de correr, saltar, pular, equilibrar, pegar, arremessar, amassar, cantar, entre outras que desperta formas variadas de atividades lúdicas que se fazem necessárias para algumas atividades e aspirações especificamente indígenas. Podemos incluir o desenvolvimento das habilidades também nas brincadeiras de imitação, quando as crianças imitam o

adulto nos fazeres domésticos ou do cotidiano, como relata Amarilís, uma menina de 7 anos.

Eu gosto de brincar de jogo...nem gosto mais de brincar de boneca. A gente brinca assim: pega as quengas de coco para fazer bolinhos, para botar as coisas e melar, brinca de casinha, brinca de subir nos pé de pau... é assim que agente brinca. (*Amarilís*)

No entanto, os meninos, Antúrio e Cacto, com 9 e 10 anos respectivamente comentam que gostam de brincar com os artefatos indígenas.

Quando a minha vó vai lavar roupa, lá na pedreira de baixo, eu vou com ela, dai ela me ensina a pescar de vara e anzol ou tarafa. (*Antúrio*)

Eu gosto de brincar de arco e flecha. Quando a tia Sinhá (diretora da escola) bota uma lata ali e dá para a gente atirar... eu já peguei no arco e na flecha...mas quando vou atirar, não consigo, fico todo me tremendo. É duro, precisa ter muita força (risos). (*Cacto*).

Assim entendemos a relevância das brincadeiras indígenas para esse povo, pois as brincadeiras são criadas de acordo com os elementos da natureza como: terra, árvores, pedras, sementes, água. Essa criação ou recriação da brincadeira ocorre a partir das práticas tradicionais da tribo, isto é, o adulto ao vivenciar os rituais de forma lúdica percebe que no brincar ele pode ensinar a criança todas as suas tradições. Já a criança, por sua vez, recebe os saberes e os transforma em outros saberes, de acordo com os aspectos de sua geração.

Nesse sentido, é no momento das brincadeiras que a criança Tapeba, vivencia os primeiros processos de integração entre pares e entre diferentes gerações. E nesse brincar, elas se desenvolvem em diversos aspectos sejam eles físicos, cognitivos, psicológicos, sociais, relacionais, culturais e, assim, podem até agir de forma diferente, mas continuam respeitando valores que são característicos do seu povo.

Conversando com a Hortência, de 8 anos, e a Érica, de 7 anos, sobre suas brincadeiras, sobre como aprendem, quem ensina e onde costumam brincar, elas relataram que aprendem e brincam com os primos, que são um pouco mais velhos que elas, próximo a sua casa, na mata.

Eu brinco com meus primos é de caçar... pega a flecha e sai caçando passarinho...agente sai caçando os periquitos aqui perto da escola...agente já sabe onde fica a comida deles, ai agente vai lá. (*Hortência*)

Eu gosto de brincar de pé de cavalo... (risos). Sabe como é? Agente fura a quenga do coco e bota o barbante, aí amarra, puxa a corda e fica brincando. (Érica)

Observamos que existe entre as crianças o respeito, a amizade, a cooperação, a troca de conhecimentos. As brincadeiras são as mais variadas, tais como corridas, subir em árvores e pega-pega. Além dessas, eles brincam bastante de cuscuz, mete peia, corrida da maraca, e todas essas são brincadeiras tipicamente indígenas vivenciadas pela comunidade infantil. Algumas delas, além de fazerem parte do cotidiano das crianças, também fazem parte dos jogos indígenas, que são o cabo de guerra e a quebra-de-braço.

Podemos ainda citar como exemplo desse brincar o que relatou a mãe de Cravo, que é também professora da escola:

Estávamos fazendo uma aula cultural que usávamos os talos da carnaubeira para fazer artesanatos, são miniaturas de aves e outros bichos. Então quando chegamos em casa o Cravo pegou o talo da carnaubeira e ficou brincando dizendo que era um cavalo. Dai ele inventa uma histórias e brinca com os outros meninos, só vejo eles conversando, falando, brincando mesmo. (Cravo)

Podemos observar que até mesmo na escola eles vivenciam essa liberdade, o que parece diferir de algumas das crianças não-indígenas. Essas crianças na escola e em casa são constantemente vigiadas pelos adultos, que impõem regras e limites, em relação principalmente ao espaço físico e a interação entre pares, restando pouca liberdade no momento do brincar. Sendo assim, observamos que as relações entre as crianças seguem os padrões culturais da sociedade Tapeba, que interagem formando “teias de significados”, como afirma Geertz (1989). Desse modo, as crianças Tapebas são atores capazes de criar e modificar a sua cultura, isto é, estão inseridas no mundo dos adultos e fazem parte dele de forma efetiva, contribuindo no processo de interação social. Percebemos que nesse exemplo o Cravo ressignifica o talo da carnaúba que serve para fazer artesanato em um instrumento lúdico, um brinquedo que transcende o mundo real, e chega no mundo simbólico.

Seguindo essa linha de pensamento, podemos citar Corsaro (2009) quando afirma que as crianças são sujeitos ativos, que constroem suas próprias culturas e colaboram para a produção do mundo adulto. Observamos essa autonomia na entrevista com as crianças, quando perguntamos quais as brincadeiras que mais gostavam de brincar e elas citavam algumas que fazem parte do repertório tradicional indígena e

outras que não fazem parte desse repertório, como, por exemplo, jogar futebol, carimba, pular elástico entre outras. Isso aponta que há também uma interação com o mundo não-indígena e que essas crianças incluem essas brincadeiras em suas teias culturais.

Ainda vale citar as brincadeiras de faz-de-conta, isto é, o jogo simbólico que também faz parte desse repertório. Segundo Costa (2004, p. 234),

o jogo simbólico compreende a brincadeira infantil, que consiste em dar vida a um personagem fictício através de encenação improvisada. Diferentemente de outras brincadeiras infantis, nesta o aspecto definidor é o trabalho espontâneo de elaboração simbólica do contexto situacional onde se desenrola a cena, seus personagens e o tema.

Conversando com Margarida, criança de 9 anos, sobre como ela brinca, ela diz:

A gente brinca de casinha, faz de conta que tem um índio e ele vai lançar a flecha com o arco... gosto do jogo de arco e flecha, da corrida da maracá, do futebol, do cabo de força, da corrida da tora, de carimbo. (*Margarida*).

Percebemos na fala dessa criança, que ela não faz distinção do que é uma brincadeira tipicamente indígena de outras brincadeiras. Afinal, essa hibridação na cultura lúdica do brincar está presente em muitas etnias. Diversos brinquedos e brincadeiras da cultura indígena estão presentes na infância de povos não-indígenas, como podemos citar, por exemplo, o pião, a perna de pau, a peteca, o bumerangue entre outras.

Na sequência, podemos perceber melhor como ocorre a hibridação cultural do brincar na cultura Tapeba.

4.1.3.2 – Brincadeiras não-indígenas

Foi possível verificar no brincar das crianças tapebanas que suas brincadeiras se confundem entre jogos indígenas e não-indígenas, que elas não têm muito consciência acerca da diferenciação entre esses jogos. Essas brincadeiras e jogos são aprendidos no âmbito formal e informal. No formal, as crianças entram em contato com atividades não-indígenas através das aulas de Educação Física, pois essas aulas seguem os seus próprios conteúdos, isto é, os jogos (motores, sensoriais, cooperativos, populares, pré-desportivos, competitivos), os esportes, lutas, entre outros. No âmbito informal, elas aprendem ao interagir com outras crianças não-indígenas que estudam na

escola, as quais compreendem um grupo restrito de aproximadamente 5% a 8% de todos os alunos da escola.

Além dessas relações, elas também aprendem outras brincadeiras através das mídias. Assim, ao assistirem a televisão, ao entrarem em contato com a internet, ao ouvirem o rádio, ao lerem uma revista, a criança Tapeba vivencia formatos de outras culturas, pautado nas práticas midiáticas e de consumo, constituintes do mundo globalizado e que acabam adentrando a aldeia. Dessa forma, ela também internaliza práticas impostas pela mídia, as quais certamente produzem modificações na cultura cotidiana indígena, assim acaba por regular em alguma medida o cotidiano dessas crianças.

Isso quer dizer que pensar a infância como um "dado natural" é esquecer que ela é produto da invenção da escola, de mudanças na família, das condições de vida na sociedade, dos jogos e passa tempos inventados por ela, das relações das crianças com os adultos e com as crianças. Mas, ela resulta também de tudo que se tem pensado, discutido e escrito ou produzido sobre e para a criança: as ideias pedagógicas, as reflexões filosóficas, os livros de etiqueta, as pinturas, as esculturas, as fotografias, os documentos escolares, a literatura infantil, as produções midiáticas, o brincar e os brinquedos. (DORNELLES; BUJES, 2012, p.14)

A citação acima nos mostra que a criança está sujeita a influência de diversos aspectos e que a mídia faz parte deste rol. Se considerarmos o uso do celular, com as crianças menores quase não foi percebido a utilização desse aparelho eletrônico, mas entre as crianças maiores, de 12 anos em diante, já se configuravam algo mais comum. Então, percebemos que a mídia modificou o cotidiano dos tapebanos e isso também ocorre em relação às brincadeiras, visto que as crianças pedem aos pais para comprar brinquedos sugeridos pela mídia. Essas práticas, influenciadas pelos apelos midiáticos, são hoje igualmente constituídas e constituintes da cultura Tapeba, pois intervêm na forma de produzir sistemas de representação e identificação entre os sujeitos que compõem essa etnia.

Em conversa informal com a mãe do Cravo, sobre as brincadeiras que ele mais gosta no ambiente familiar, ela relatou que:

Ele gosta muito de brincar com elementos da natureza, mas, às vezes, se encanta pelos heróis como o Homem-Aranha. No aniversário dele, ele pediu que a decoração fosse toda com objetos do Homem-Aranha, e nesse aniversário ganhou quatro bonecos do homem aranha. Mas, apesar de ter brincado bastante com os bonecos, logo deixou de lado e voltou a brincar com os brinquedos dele mesmo, esses que a gente faz, brinquedos ligados a

nossa cultura, como o cavalo feito do talo da carnaúba e animais feitos de castanha de caju ou mesmo do talo da carnaúba. (*Mãe do Cravo*).

Assim, percebemos que a criança Tapeba é influenciada pela mídia, mas a cultura dessas crianças, isto é, os artefatos produzidos na tribo, partilhados em interação com seus pares, também exercem um poder muito forte sobre elas. Portanto, essas atitudes não ocorrem espontaneamente, essas práticas constituem uma representação das produções culturais dos adultos para as crianças, mas também ocorre o caminho inverso, ou seja, em suas interações as crianças também direcionam suas produções para os adultos, como um ser social ativo. (CORSARO, 1997)

Nesse sentido, concordamos com Hall (1997, p. 33) quando diz que:

O que aqui se argumenta, de fato não é que 'tudo é cultura', mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: consequentemente que a cultura é uma das condições constitutivas da existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo.

Assim, podemos inferir que as práticas midiáticas influenciam as práticas sociais, pois, ao entrar em contato com outras culturas, a criança experimenta novos saberes e a partir daí tece suas modificações, construindo novos saberes que diante de novos significados pode certamente ser incluído em sua própria cultura. Então, nesse espaço tribal, verificamos algumas atividades não-indígenas com as quais as crianças Tapebas gostam muito de brincar, que são os esportes e os jogos populares como o pega-pega, carimba, pular corda, chicotinho queimado, pau de sebo, cabo de guerra, bambolê, peão, estátua, boca de forno, entre outros.

Em entrevista com Goivo, criança de 10 anos, ele disse que gostava muito de brincar com dominó, dama, dado e bila. Então, perguntamos se estas eram também brincadeiras indígenas e ele respondeu que sim, pois eram as brincadeiras que brincavam. No entanto, em seguida, Cacto, também com 10 anos, retrucou dizendo:

Não, essas não são brincadeiras indígenas, não. Brincadeiras indígenas são outras... é...de arco e flecha, de corrida da tora, de puxa corda... lembra não, que as vezes até a gente brinca aqui na escola? (*Cacto*).

É, portanto, no conjunto dessas tensões e informações discutidas e rebatidas que as crianças Tapebas também se apropriam de sua cultura e de outras práticas culturais

no ambiente escolar e familiar, sempre com a contribuição dos professores, amigos e familiares.

Na sequência, passaremos a discutir quais são os rumos que as crianças dessa tribo dão ao que aprendem sobre a sua etnia, sua cultura e os modos de ser e estar no mundo desse povo que as receberam como uma nova geração.

4.2 – Os usos da cultura Tapeba apropriada pelas crianças

As crianças não são simplesmente um objeto de condicionamento passivo, um objeto de aceitação dos adultos. Segundo Sarmiento (2014), elas tem autonomia e encontram maneiras de manifestar novas atitudes dentro da própria cultura e, assim, encontram formas para transpor o que lhes é determinado e se apropriar da cultura, resignificando de acordo com o seu próprio olhar. Desse modo, pode-se afirmar que a criança recebe influência das gerações anteriores, mas ela é quem dar seus próprios tons no que acredita sobre sua cultura.

Como diz Gusmão (2003, p. 91),

a cultura no interior de uma realidade humana é sempre dinâmica, não é fechada ou cristalizada como um patrimônio de raízes fixas e permanentes. A cultura possui fronteiras móveis e em constante expansão. Tampouco é conjugada no singular, já que é plural, marcada por intensas trocas e muitas contradições nas relações entre grupos culturais diversos, e mesmo no interior de um mesmo grupo.

Sendo assim, percebemos que na tribo dos Tapebas as crianças são livres para brincar, para participar das tarefas do cotidiano escolar. Mas, essa liberdade segue acompanhada de responsabilidade, que de certa forma não é imposta, mas está implícita na formação das atitudes das crianças. Desse modo, elas perpassam fronteiras e vivenciam práticas culturais e sociais antigas e novas, que estimulam a criação de outras práticas acordadas entre pares.

Podemos perceber na fala da professora Rosa que o adulto Tapeba sempre estimula as crianças a conhecerem sua cultura, mas isso não chega a ser uma imposição, a não ser em algumas atividades da escola que realmente é exigido que todos participem. Ela relata como essa transmissão cultural acontecia na sua geração e sobre o interesse que ela tinha em conhecer as histórias sobre seu povo:

Vai muito pelo interesse das crianças de pedir para os avós contar histórias. Eu acho muito interessante escutar as histórias dos mais velhos. Eu lembro quando eu era pequena, eu tinha um monte de primos, que era mais ou menos da minha idade. Lá em frente a casa da minha vó, meu vô e minha tia contavam histórias de quando eles eram pequenos e o que aconteciam com eles. A gente gostava de escutar aquelas histórias. Hoje em dia está se perdendo um pouco, mas tem ainda crianças que se interessam pelas histórias dos pais, dos avós, quando estes vão contar esse tipo de histórias para eles. (Rosa)

Percebemos na fala da professora Rosa que, além de as crianças serem estimuladas a se apropriarem da cultura Tapeba, através das práticas escolares, elas também são estimuladas pelas famílias, em seu cotidiano a conhecer a sua história e assim perceber sua identidade cultural.

Essas crianças crescem conhecendo suas tradições, seus rituais, sua cultura indígena, para ter a capacidade de usufruir da sua afirmação cultural. Percebemos toda essa dinâmica nas atividades da escola quando as crianças participavam da organização dos eventos junto com os adultos e estes se preocupava em ensinar as crianças a agirem dentro da proposta do evento, mas deixavam que as crianças atuassem da forma livre, do modo que elas conseguissem realizar as atividades. Podemos exemplificar com o projeto da festa da carnaúba, em que a criança era estimulada a fazer suas roupas indígenas e os artesanatos. Assim, as crianças e jovens sabiam que tinham que fazer as roupas e os artesanatos, mas a criação era de cada uma, ou seja, não tinha uma imposição de um modelo para ser seguido.

O adulto na figura do professor ensinava, mas não ficava vigiando e apontando se estava certo ou errado. Ele ensinava e a criança fazia como conseguisse, dentro das suas habilidades. Percebemos com isso que as crianças mais velhas eram quem se preocupavam com a forma que as mais novas estavam fazendo, elas acabavam ensinando também, dando opiniões se estava bem feito ou mal feito. Sentimos como se elas, as crianças mais velhas, quisessem que as mais novas ultrapassassem barreiras. Já que elas tinham vivido de uma forma mais rápida, os seus pares teriam que conseguir também.

Essa apropriação da cultura também acontecia nos eventos externos que visavam uma visibilidade da cultura Tapeba. As crianças vivenciavam junto com o adulto a luta por seus direitos e sabiam exatamente porque estavam fazendo aquele evento. Como vimos, desde muito pequenas elas começam a aprender a história de seus

antepassados, nas aulas culturais e também no ambiente familiar, e assim aprendem a valorizar e internalizar essa cultura. Com base nisso, passaremos a discutir como elas valorizam a afirmação das tradições de sua cultura e como elas usufruem dessa afirmação cultural.

4.2.1 – O usufruto da afirmação cultural

A criança tapebana desde muito cedo aprende que o índio precisa lutar a cada dia para ter sua afirmação cultural, pois, desde que foi decretado que não existiam índios no Ceará, como já explicamos anteriormente, eles tiveram que lutar muito para conseguir o reconhecimento de sua identidade indígena novamente. Sendo assim, na atualidade, os Tapebas se utilizam de datas comemorativas para reafirmar sua existência. Como comenta a diretora da escola, ao nos explicar que essa luta a cada dia avança mais, antes eles faziam a caminhada do dia 3 de outubro, em Capuan e depois passaram a fazer a caminhada em Caucaia. Atualmente, eles já começam a planejar essa caminhada para acontecer no centro de Fortaleza. Então, segundo a diretora da escola, essa é uma forma de se afirmarem dentro de sua cultura e propagarem para a sociedade sua existência. Então, quanto mais são conhecidos, mais se afirmam e consequentemente conseguem mais benefícios para a comunidade, principalmente nos âmbitos da saúde e educação.

Nos eventos externos dos quais participamos, vimos que os Tapebas buscam esse aparecimento em público principalmente como atores políticos e esse afã por visibilidade está imbricada à necessidade de se apresentarem como grupo étnico diferenciado, que manifesta seus anseios em conseguir o domínio da terra. Podemos observar esse sentimento na fala de Croto, 11 anos, quando diz que

Todos os índios devem ir para as passeatas, para as manifestações, porque esse povo que num é índio têm que saber que nós existe... eu num to aqui?, eu existo e sou índio. Nos temos direito a nossa terra, ela vai até o Capuã, mais eles tomaram e agora num querem devolver, por isso temos que lutar mais ainda. (*Croto*)

Percebemos na fala do Croto, quão viva é a chama de luta internalizada por essa criança, como ele conhece sua história e se reconhece como índio. Nesse sentido, seus costumes, seus rituais, suas memórias, suas crenças, seus artefatos são expostos ao

público como meio de expressão da sua cultura, da sua identidade, para que possam mostrar que estão presentes na sociedade.

Um exemplo disso é a realização do Toré e da cerimônia de purificação, pois o Toré é considerado pelos indígenas um importante ritual político e ao mesmo tempo sagrado. Trata-se de um ritual que envolve a apresentação pública, que é permitido a presença do não-índio, mas também de um ritual privado, que só acontece entre os índios. Assim, eles permitem que o Toré se torne público para compor um cenário que sirva para a apreciação do povo não-índio, para que o evento seja divulgado na mídia, através do trabalho de repórteres ou mesmo de pessoas comuns, que acabam divulgando em blogs ou redes públicas na internet. Dessa forma, essa visibilidade acaba servindo para o propósito político indígena, que é comunicar sua identidade cultural e, assim, alcançar seus direitos. Nesse sentido, os índios conseguem atingir uma notoriedade social e as crianças criativamente usufruem dessa notoriedade, conforme passaremos a analisar no próximo tópico.

4.2.1.1 – Notoriedade social

A tribo dos Tapebas busca em todos os momentos de exposição externa, bem como em eventos internos, abertos ao público não-indígena, mostrar à sociedade a sua existência e o seu valor, como pessoas de uma etnia indígena, que têm seus costumes, crenças, tradições, ou seja, que tem sua própria cultura. Como falamos no item anterior, sobre a afirmação cultural, os tapebanos buscam uma visibilidade inicialmente dentro do distrito de Caucaia e agora pensam em buscar essa visibilidade em Fortaleza. Isso se justifica porque em Caucaia eles já se sentem percebidos, notados pela população, consoante as palavras de Sinhá:

Nós já percebemos que de tanto a gente passar, às vezes a gente chega em um lugar e eles dizem: eu te vi naquele desfile, muito bonito. Eles ficam comentando, então a gente vê que aqui no Caapuã eles nos conhecem, mas lá no centro de Caucaia eles podem até ver a gente passar, mas eles não percebem. Só vão perceber quando a gente tá caracterizada na rua, fazendo movimento, aí sim fica na cabeça deles. Então, assim, a gente percebe que há uma mudança muito grande. Hoje, a gente chega ali dentro do mercado, aí eles olham para você e dizem: há eu te vi naquele movimento. Dai, ficam comentando, dizendo que a gente tá certo, que realmente devemos lutar por nossos direitos. Aí a gente percebe que as pessoas começam a ver a gente

com olhos diferentes. Então, é isso que a gente tem na cabeça, cada vez mais buscar essa notoriedade em outros locais. (*Sinhá*).

As crianças, que também são sujeitos ativos e participam desse pensamento, falam sobre o quanto é importante para elas se vestir com os trajes indígenas, o quanto se sentem felizes e orgulhosos em se mostrar a sociedade como um cidadão indígena:

O que mais gosto no dia da caminhada é vestir essas roupas, fico emocionado. Me sinto resgatando os direitos indígenas, mostrando ao povo a nossa luta, por nossos direitos. Isso tudo significa manter nossa tradição. (*Lírio*)

Percebemos também na fala do Lírio, que ele percebe a necessidade do resgate de seus direitos, além da exposição sobre o fato de que eles continuam lutando juntos, unidos. Quando eles se mostram à sociedade, eles têm consciência que essa luta dos índios existe no sentido de adquirir seus direitos e assim conseguirem manter suas tradições. Portanto, as crianças, de um modo geral, usufruem dessa notoriedade ressignificando o sentimento de buscar seus direitos em um sentimento de ser importante dentro da comunidade e ter orgulho de seu povo.

No discurso da liderança Tapeba, durante a caminhada no centro de Caucaia, o líder fazia referência a diversos aspectos que desejam vencer: o preconceito, a discriminação e o desrespeito à população indígena no Ceará. Com isso, ele chamava a atenção para a importância de serem percebidos pela sociedade como pessoas, desconstruindo assim, a imagem de uma população totalmente miscigenada e, por isso, inexistentes. Nesse contexto, a mudança desejada por essa tribo vem acontecendo desde a década de 1980, com a mobilização política que eles vêm mostrando e com isso atingindo uma notoriedade sobre sua etnia.

Se tomarmos a ação das crianças como uma ação produtora e transformadora de significados, elas usufruem desse saber sobre o fato de que eles já conseguiram um pouco do status social que desejam e é a partir desse status que as crianças constroem o sentido de uma certa imunidade social, a qual lhe é proveniente do fato de ser índio, conforme apresentaremos na sequência.

4.2.1.2 – Imunidade proveniente da cultura

Na entrevista com Cravo, filho de um dos líderes da comunidade, observamos como ele ressignifica esse momento de projeção do índio Tapeba para a sociedade. Diz ele:

Tem também o desfile lá na Caucaia, ai a gente sempre fresca com os policiais, quando eles vem pra onde a gente tá. A gente inventa um monte de música de palavrão (**nesse momento ele cobre o rosto e continua a fala**). Assim ó: sai daqui seus vagabundos... (**perguntamos por que ele dizia isso com os policiais e ele responde**) Porque eles num tem nem coragem de matar nós. E nós tem que cuidar da nossa terra. Ela é grande e vai até muito longe, mas eles não querem dar. Ai a gente tem que fazer as manifestações, mas é só nós pequenos que fresca com os policiais. (*Cravo*).

Na fala do Cravo, ele demonstra que mesmo sendo ainda muito criança, pois só tem 6 anos, sabe os motivos que levam os índios a fazerem as manifestações, ou seja, reconhece que o seu povo precisa lutar por suas terras. Mas ser índio e ser criança é ressignificado em gozar de certa imunidade com os policiais e esse evento acabar tornando-se um momento lúdico, de brincadeira para as crianças indígenas.

Podemos perceber na fala do Cravo que ele se sente protegido na sua condição de indígena e por ser criança, podendo inclusive desacatar os policiais. Os adultos não podem desacatar as autoridades, mas podem fazer as manifestações diferente de outros tempos em que eles não podiam nem dizer que pertenciam à etnia indígena. Contudo, os índios acreditam que ainda precisam de muita luta para realmente sentirem-se imunes, diante de situações que os deixam vulneráveis.

Eles relatam situações principalmente imbricadas à retomada de terras, pois apesar dos direitos indígenas serem garantidos constitucionalmente, na prática, esses direitos não se efetivam, sendo marcados por muitas guerras, violência, corrupção e tragédias. Talvez, por isso, ou sabendo disso, é que as crianças tenham essa atitude com os policiais que, para elas, representam autoritarismo, repressão e negação de direitos.

Ainda sobre esse aspecto, Sinhá ressalta que

tinha época que a gente fazia uma retomada e o posseiro vinha com a polícia. Agora, eu faço como os meninos, ela [a polícia] chibatiava mesmo, por isso eu to dizendo que já existiu caso que essa pessoa chegou a óbito, [...] foi feito a perícia e verificado que tinha muitos coágulos na cabeça, das porradas que ele levou da polícia. (*Sinhá*).

É por causa de fatos como este que, cada vez mais, os índios se organizam, estudam, articulam-se e adquirem maior influência política. Dessa forma, vão

conquistando melhores posições no âmbito social e assim conseguem uma notoriedade maior e isso serve para defender os interesses da comunidade indígena.

Sobre esse aspecto, Sinhá também comenta que

Nos não sabíamos muito sobre os nossos direitos, até porque tem muitas pessoas que são analfabetos de leitura e tem outros que são analfabetos de ler e escrever, mas tem inteligência de uma pessoa que sabe... então, assim, hoje nós já sabemos os nossos direitos e se vier uma pessoa articular, falando tal,tal,tal, a gente sabe o que responder. (*Sinhá*).

Como podemos constatar, mais uma vez a escola se mostra como ícone de real importância, pois os índios cada vez mais se conscientizam que precisam estudar, porque isso permite que eles possam ter espaço nas discussões com os governantes e melhor planejar estratégias de políticas públicas de acordo com sua realidade. Como as crianças ainda chegarão a essa consciência, o que elas fazem é se divertirem de modo “impróprio” com o que a polícia representa para elas, especialmente a partir do que elas sabem através das histórias que lhes são contadas pelos adultos e mais velhos da aldeia.

Um outro ponto, que descreveremos logo abaixo, é a importância da escola na vida das crianças. Isso pode ser observado na (re)significação que elas fazem com relação a sua própria condição de ser criança, isto é, fazer o que a escola pede, porque caso não façam, podem perder pontos nas disciplinas escolares.

4.2.1.3 – Ganho de pontos na escola

Ao entrevistarmos as crianças, identificamos a (re)significação que elas fazem de tudo o que aprendem, como quando perguntamos se elas gostavam de participar das atividades dos projetos. Após a análise que fizemos de suas respostas, podemos apontar como exemplo a entrevista com Delfim sobre a participação dele no projeto da aula sobre a cultura Tapeba. Perguntamos se ele gostava de participar ou se participava apenas por ser uma tarefa escolar. Delfim assim nos respondeu:

Mais ou menos, às vezes, ... mas tenho que participar porque se não participar, levo falta e não ganho ponto. Eu gosto da atividade da dança do Toré e de outras atividades também. (*Delfim*).

Delfim diz que não gosta muito, mas "às vezes" gosta e, em seguida, expõe seu gosto pela dança do Toré, que é uma atividade dentro do projeto, mas também é um ritual sagrado, que tem uma simbologia própria totalmente indígena. Com isso, percebemos a vinculação que as crianças fazem das atividades das aulas culturais com o fato de ter que ganhar pontos na escola. Observamos que se for uma atividade que a criança goste, ela faz com prazer, mas se for uma atividade que ela não se identifique ela faz para ganhar o ponto da disciplina, já que ela estará sendo avaliada. Então, podemos perceber que, na atividade de aprender a dançar o Toré, ele se identifica e diz que gosta, pois reconhece os motivos que o levam a vivenciar a roda de Toré. Ele cita também que gosta de outras atividades propostas pelas aulas culturais.

Conversando informalmente com o professor Flox, sobre as aulas culturais, das quais ele é um dos professores, perguntamos como as crianças se comportam, se elas gostam de participar, se ele percebe que elas sentem prazer ou participam por obrigação, já que a participação nas aulas está vinculada a ganhar pontos na disciplina. Ele nos respondeu:

Não tem nenhum problema com as crianças nas aulas, elas gostam, as que apresentam alguma resistência são crianças que vêm de outras escolas, e não têm esse costume. Mas, acabam participando, elas não são obrigadas, mas veem os outros fazendo e acabam se envolvendo. Agora o que eles mais gostam de aprender é tocar tambor e maraca. Essa questão de ganhar ponto existe, elas querem ganhar ponto, mas não participam só por isso, como já disse elas se envolvem nas atividades. (*Prof. Flox*).

Como podemos constatar, quando as atividades se desvinculam da vida cultural das crianças, elas preferem se esquivar de participar, mas quando essas atividades passam a fazer parte do seu cotidiano, da sua vivência, dos seus costumes, ela, a criança, passa a sentir o desejo de participar, ou seja, o conteúdo passou a ser significativo para ela. Isso se justifica porque essas atividades são revestidas de um caráter mais escolarizado e, assim, elas avistam o ganho de pontos apenas como uma tarefa que precisam cumprir. No entanto, em relação àquelas atividades em que as crianças podem vivenciar experiências de aprendizagem de forma lúdica, prazerosa, e principalmente com vinculação a sua vida cotidiana, elas não apresentam resistência em participar.

Esse aspecto, com efeito, parece estar presente também em atividades que envolvem outros elementos culturais. Em nossa cultura, com a qual os Tapebas já se envolveram de modo bastante acurado, as crianças tradicionalmente dormem mais cedo

que os adultos. Assim sendo, como veremos a seguir, mesmo quando as crianças da tribo precisam dar conta de tarefas que envolvem a comunidade e que exigem mais tempo delas, ocupando também o horário noturno, elas ressignificam essa “incumbência”, retirando dela o caráter de obrigação escolar e vibrando de alegria com a possibilidade de ir dormir mais tarde.

4.2.1.4 – Oportunidade para dormir muito tarde

A criança Tapeba, em sua vida cotidiana dentro da tribo compartilha constantemente com as interações dos afazeres da escola e da família, que acolhe a criança em todas as atividades como um valor cultural significativo. A partir dessa tradição aparece o ato de brincar. Como o brincar entre pares é um momento muito importante entre as crianças, elas se utilizam das atividades que os pais participam na escola, à noite, para organização dos eventos da tribo para ir dormir mais tarde do que de costume, envolvidas em suas mais diversas brincadeiras. Como já foi citado anteriormente, a família é sempre chamada a participar das atividades da escola e dependendo do evento essas atividades podem ser desenvolvidas fora do horário normal das atividades escolares, ou seja, à noite.

Podemos apontar, como exemplo, os preparativos que antecederam a festa da carnaúba, que tanto professores, alunos, gestores e pais vão à escola, à noite, para confeccionar artefatos e roupas indígenas, que servirão para a caracterização de todos da comunidade durante a festa. Nessa oportunidade, as crianças não ficam em casa, todas estão presentes na escola, juntamente com os pais. É, portanto, um momento de grande diversão para elas, que participam, mas sempre divididas entre o ajudar e o brincar.

Em conversa informal com Sinhá, diretora da escola, ela comenta:

Aqui, os filhos sempre acompanham os pais, para onde for ... fazer os preparativos da festa acaba sendo uma responsabilidade também dos filhos, porque, na hora que você trás seu filho para um momento de confeccionar os seus trajes, deixa de ser uma brincadeira e passa a ser uma responsabilidade, porque todos nós temos que ter nossos trajes. Então, é melhor você ajudar a fazer do que pegar pronto, porque se você pegar pronto, você num vai ter aquele cuidado, mas se você pegar a palha, cortar, tirar o tucum, fizer aqueles nozinhos, você vai valorizar mais. Então, esse também é um motivo para que os filhos também passem a fazer o seu traje. Como a criança cresce muito rápido, esse traje é passado para outra criança menor. Certamente que naquele momento a gente rir, conta estórias, a gente brinca com isso, mas sabemos o real motivo de estarmos todos ali. (*Sinhá*).

Como podemos perceber, além de ser um momento prazeroso, e que acabam saindo da rotina de dormir mais cedo, as crianças brincam e aprendem sua cultura, fazendo seus trajes.

Outro ponto importante tratado por Sinhá, em sua fala, é sobre a criança aprender a ser responsável, ou seja, ter responsabilidade em confeccionar seus artefatos indígenas e, conseqüentemente, desenvolver a responsabilidade com sua cultura, com seus costumes, com seus rituais. Conversando com Hortência, de 8 anos, sobre ir dormir mais tarde nos dias que todos se reúnem para organizar eventos da tribo, ela disse:

Eu gosto de vir para escola à noite, é legal... agente brinca, corre, ajuda a fazer os trajes que a gente vai vestir, a gente fica aqui na escola até tardão (tarde da noite). (*Hortência*).

Estas oportunidades, que sempre antecedem algum evento em que a comunidade se junta para organizar, é um momento em que as crianças, além de vivenciarem atividades próprias de sua cultura, estão entre pares, o que fomenta o brincar livre e criativo. Assim, seguindo o pensamento de Corsaro (1997, p. 95), um conceito de cultura infantil seria “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores ou preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares”. Portanto, essa geração infantil aprende suas tradições de maneira informal e cria dentro do brincar novas possibilidades, sendo estas influenciadas por sua cultura.

Nessas atividades, que acabam acontecendo na escola e em família, a criança encontra um jeito de angariar carinho, presentes e vantagens junto aos seus familiares, é o que iremos tratar no item abaixo.

4.2.1.5 – Tirando vantagens com os familiares

Nesse aspecto, as crianças indígenas não são diferentes das crianças de outras etnias. Elas se utilizam do seu charme, do seu encanto, de sua sedução para conseguir o que desejam. Assim, em entrevista com Angélica, durante o momento em que ela estava sendo pintada por outra colega com marcas tribais, feitas com urucum no rosto, elas nos faz algumas revelações.

Isso aconteceu nos momentos que antecederam a chegada do ônibus, para irmos à manifestação no centro de Caucaia, em comemoração ao dia do índio Tapeba. Nesse contexto, percebemos o quanto ela gostava de assumir sua identidade indígena, durante as manifestações. Contudo, um outro aspecto também ficou claro nesse interesse manifestado por Angélica: o desejo de agradar a avó para ter toda a sua atenção e carinho, passando a frente na preferência em relação aos outros netos.

Eu gosto de me trajar, só ando enfeitada. A vó diz assim: eu faço as coisas para a Angélica porque ela usa as coisas e vocês deixam lá “impinduradas”. Vocês só usam quando tem uma apresentação. A Angélica não, ela usa tudo, todo dia ... (*Angélica*).

Como podemos observar, Angélica sabe que, ao usar as "coisas" que a avó faz, isso a deixa contente e feliz, e assim ela pode usufruir dos benefícios que essa atitude pode trazer. Com isso, podemos notar a ressignificação feita pela criança em relação aos costumes indígenas de andar enfeitados, de vivenciar sua identidade como índio. Nesse caso, Angélica mostra que andar enfeitada, apesar de ela gostar, isso também acontece para ganhar pontos com a avó, isto é, ganhar mais atenção e carinho do que os outros netos. Com essa atitude, ela se aproxima do desejo do adulto para atingir seus próprios desejos, seus objetivos de tirar vantagens sobre o poder do adulto. Portanto, ela acaba interferindo na atitude do adulto, em seu próprio benefício.

Fazendo um paralelo com o que acontece na escola, em relação à tarefa que é cumprida pela criança e ela ganha pontos na disciplina, isso também acontece no meio familiar. Se ela for obediente aos desejos dos mais velhos, ela ganhará benefícios (como presentes, dinheiro) com esta atitude. Essa acaba sendo uma ressignificação do que a criança traz da escola para casa, porque quando ocorre uma ação de uma geração mais velha em intercâmbio com as posteriores, acaba ocasionando conflitos internos que fomentam mudanças socioculturais dentro do grupo. Assim, as crianças e os adultos podem ser considerados seres inacabados, em contínua formação e que acabam mantendo uma interdependência, como se estivessem ligados por uma teia que se alimentam dos saberes uns dos outros (PROUT, 2004). Portanto, essa socialização entre as gerações estimula o entendimento de que as crianças não se apresentam apenas como receptores dentro de um grupo social, porém são atores capazes de criar e transformar culturas, uma vez que elas participam do mundo do adulto, negociando e compartilhando os formatos de sua cultura (SARMENTO, 2014).

Um novo aspecto que percebemos sobre esse item, é que as crianças também possuem um respeito muito grande por seus avós e pelo que eles ensinam. Observamos sobre esse ponto na fala da Érica, de 7 anos, quando perguntamos se ela gostava de se vestir com as roupas indígenas: a saia, a picthula e os outros adornos. Diz ela:

Gosto... (pausa), mas tem uma coisa que num gosto não... (pausa), é que a palha é muito "espinhenta", ela machuca a gente, sabe? Mas, tenho que vestir... porque aí de mim se minha vó ouvir eu dizer isso!!!!... (risos). A minha irmã foi dizer que num ia vestir porque era "espinhento"... (mais risos), sabe o que minha vó disse? Se você num vestir, vai apanhar. Eu num quero nem apanhar!!!!... (risos) Dai, eu fico bem caladinha e visto. (*Érica*).

Observamos que eles aprendem a respeitar a cultura da tribo mesmo que isso lhes custem o incômodo físico. Apesar de enfrentarem uma disciplina mais rígida, mas, ao mesmo tempo que aceitam para não apanhar, acabam aceitando como algo suportável, por uma causa de um bem maior que é manter os costumes. Nesse sentido, podemos afirmar que a criança é um ser capaz de perceber e atuar como sujeito, buscando a realização dos seus desejos, buscando fazer parte do grupo social em que vive, até mesmo participando da vida econômica, visando lucros. É o que vamos discutir no próximo item.

4.2.1.6 – Fonte de renda entre as crianças

A criança é um grupo social dentro da comunidade dos Tapebas que aprende a fazer o artesanato e a tinta para tatuar o corpo e outros artefatos indígenas. Essa aprendizagem acontece na escola e no próprio convívio familiar. Sendo assim, podemos reconhecer as crianças como um ser que faz parte do processo de produção, pois “são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (CORSARO, 1997, p. 5). Neste contexto, “cada cultura pensa o desenvolvimento da criança a partir de seus próprios termos” (COHN, 2009, p. 42).

Assim, a criança Tapeba se desenvolve aprendendo a lidar com todos os costumes da sua tribo e isso lhe dá autonomia para conseguir participar também de atividades que possam proporcionar alguma fonte de renda, como a venda da tinta extraída do jenipapo. No momento em que estávamos juntos, numa aula cultural, fazendo as vestimentas indígenas para a festa da carnaúba, percebemos mais de uma criança com as mãos manchadas de tinta. As mãos estavam escuras e em alguns a

mancha subia pelo braço. Então, perguntamos: por que estão com as mãos pretas, manchadas? O que tinham feito?

Sobre isso, Alecrim prontamente respondeu:

Tinta, tinta de jenipapo. É uma frutinha. A gente tira do pé-de-pau, ainda verde, é quando ela tem a tinta. Ai, a gente corta no meio, tira a semente de dentro, daí pisa ou passa no liquidificador. Daí, tira o sumo dele, espreme e faz a tinta. Ai a gente se pinta, faz as marcas tribais o que quiser e só sai com quinze dias.. (*Alecrim*).

Seguindo a fala de Alecrim sobre o jenipapo, podemos inferir que em tupi-guarani, significa fruta que serve para pintar. Essa fruta tem o formato parecido com o do figo. Para ser utilizada como tinta, ela deve ser colhida verde, pois nessa fase sua cor é acinzentada e sua pele é áspera. Segundo Alecrim, para a extração do corante a fruta deve ser cortada ao meio e, após retirar as sementes, a polpa deve ser exprimida e coada.

O líquido, no princípio transparente, ao contato com o ar oxida-se e ganha uma coloração entre azul-escura e preta. O jenipapo perde o seu corante com o amadurecimento do fruto, portanto quanto mais verde, mais forte é seu corante. Os Tapebas, como também outros índios, usam para tatuar no corpo suas marcas tribais. Segundo Alecrim, essas marcas permanecem no corpo por aproximadamente quinze dias, mas ao ouvir isso, Girassol retrucou:

Depende!! Tem tinta que pode durar menos ou mais de quinze dias, depende de como é feita ... Tem gente que faz ela "fina vea" (que quer dizer muito fina), ai dura bem poquim (pouquinho), mas, quem faz forte, dura mais dias. (*Girassol*)

Alecrim, concordando com a colega, acrescenta:

Meu pai disse que essa tinta também serve para afugentar os insetos. A gente também faz a tinta para vender (*Alecrim*)

Voltando à fala de Alecrim, sobre como fazer a tinta, observamos que a tecnologia entra em pauta, como uma forma de ajudar essa geração a fabricar a tinta de forma mais rápida e com menos trabalho. Contudo, isso não modificou a forma de pintar o corpo. Isso aponta também para uma forma de ganhar dinheiro, fabricando a tinta e vendendo, mas levanta uma incógnita: e quem é o cliente que compra essa tinta? São pessoas indígenas ou de outras etnias?

Conversando com Alecrim, ele diz que vende para os seus amigos índios. Mas, ficamos curiosas em saber se somente os índios utilizam a tinta e fomos perguntar a Sinhá, se ela sabia dizer para que era comercializada a tinta produzida do jenipapo. Ela respondeu:

O que sei é que somente os índios compram a tinta, as pessoas de outras etnias, nos eventos, querem ser pintadas pelos índios, mas comprar a tinta para seu próprio uso eu nunca ouviu falar que isso já tivesse ocorrido. (*Sinhá*)

Nesse sentido podemos perceber que esse é um tipo de comércio interno entre os índios: os que querem a tinta e não querem fazer, ou seja, não querem ter esse trabalho, e os que compram dos que produzem.

Como as crianças sabem da importância dessa tinta para os membros da tribo e como já conhecem algumas facilidades que podem ampliar a sua produção, elas se aproveitam desses conhecimentos para lucrar financeiramente. Além disso, certamente como em outros aspectos, essas crianças ao se pintarem como manda a tradição, acabam ganhando pontos (vantagens e prestígio) com os mais velhos da tribo. Como podemos constatar, as crianças em qualquer agrupamento social são capazes e se sentem, na condição de sujeitos, incitadas a reconstruírem simbolicamente o que o mundo dos adultos lhes apresenta e lhes oferece como algo que dele elas devem fazer parte. Isto é, sem sombra de dúvidas, a “reprodução interpretativa” acerca da qual nos falam alguns dos autores expoentes da Sociologia da Infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

([PAULO FREIRE](#), 2000, p. 69)

Este estudo buscou retratar a cultura lúdica das crianças indígenas Tapebas e suas ressignificações. Sendo esta uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, procuramos detalhar sobre o tema através do olhar da criança, ou seja, como ela percebe, sente, interpreta, significa, ressignifica, cria, recria sua identidade cultural. Assim, retomando a epígrafe de Paulo Freire, descrita acima, acreditamos que a criança é um ser ativo, que participa da sociedade, vive como sujeito e aprende sua cultura a partir do momento que conhece. Mesmo não sabendo tudo, mas o tudo que sabe é o ponto de partida para agir, transformar, e deixar sua marca em tudo que aprende e ensina. Nesse sentido, consideramos que esta pesquisa foi bastante relevante para a nossa formação no âmbito da educação, pois a criança, na atualidade, vem aparecendo como tema central em pesquisas sobre a sociologia da infância, isto é, a infância como etapa da vida do ser humano que tem voz, que pode ser concebida como um grupo geracional diferente do adulto.

Dessa forma, neste capítulo, sintetizaremos como a cultura dos Tapebas interfere no brincar da criança dessa etnia, como elas se apropriam dos costumes e assumem sua identidade na escola e na família, sendo a escola o principal palco dessas descobertas. Em adendo, refletimos sobre as implicações que esse fazer pedagógico da tribo dos Tapebas pode contribuir para a área da educação de um modo geral, para a educação escolar, para o campo da educação indígena, para os estudos culturais e até para a sociologia da infância. Portanto, ao realizar o estudo algumas impressões ficaram evidenciadas, o que certamente nos permitirá expandir os conhecimentos na área e,

assim, seguiremos com as considerações finais, explicitando os pontos essenciais do trabalho.

PONTOS ESSENCIAIS DO TRABALHO

Ao procurar analisar o processo de apropriação das produções culturais da etnia Tapeba pelas crianças da tribo, e compreender os significados que são reconstruídos pelas crianças em relação às produções culturais que a elas são direcionadas, concluímos que essa apropriação acontece durante toda a infância e que são (re)significadas em suas atividades lúdicas entre pares, como também nas relações intergeracionais. A análise mostra que as crianças aprendem sua cultura na escola e na família, e que todos os ensinamentos apropriados por elas são utilizados no seu cotidiano, seja no brincar com seus pares, seja nas atividades escolares ou mesmo em eventos externos. Nesse sentido, as crianças aprendem valores como cooperação, empatia, união, valorização aos mais velhos, conhecem e internalizam os costumes e rituais dessa etnia e passam a expressar esses conceitos em tudo o que fazem. Portanto, esse é um ponto essencial do nosso trabalho, ao qual queremos destacar sobre os tapebanos da Lagoa II, que se constituem como um povo que luta por seus direitos em união comunitária e sabe valorizar seus costumes e tradição, e isso é passado para as gerações seguintes, de forma organizada e planejada, principalmente através da escola.

Isso nos chamou a atenção porque essa valorização é aprendida pelos índios desde a mais tenra idade, ou seja, toda a educação das crianças na escola ou em casa é vinculada ao conhecimento da cultura. Assim, a todas as gerações são direcionados os mesmos ideais, o mesmo foco, mas cada geração atua de acordo com as situações que se apresentam. Com base no que acabamos de retratar, no que diz respeito ao nosso primeiro objetivo específico, que versava sobre os processos de apropriação da cultura pelas crianças, concluímos que elas se apropriam, se utilizam, transformam, significam e criam novos significados para a cultura de que participam, ainda que a essência inicial permaneça. Nesse sentido, vimos que tal apropriação se dá essencialmente por atividades que acontecem na escola, através das aulas culturais, em forma de projetos, mas também acontece junto à família, com ensinamentos sobre os costumes e rituais que passam de pais para filhos. Portanto, as crianças aprendem a ser um membro da comunidade vivenciando no seu cotidiano todas as atividades que fazem parte do mundo indígena.

Sobre a contribuição da família, podemos considerar como um achado importante o fato de que as crianças se interessam em conhecer sua história e são estimuladas pelos familiares a não perder o contato com suas raízes. Mesmo que haja a influência das mídias televisivas e tecnológicas, eles se utilizam desses recursos para melhor organizarem suas atividades indígenas. Isso pode ser exemplificado, com o uso do liquidificador para triturar o jenipapo, pois antes era macerado com as mãos. Outro exemplo é o uso do datashow nas atividades da escola e nos eventos organizados pela tribo, como aconteceu na eliminatória das danças e coreografias para a festa da carnaúba.

É relevante perceber que a cultura indígena, assim como qualquer cultura, muda de acordo com as mudanças sociais e tecnológicas, mas o cerne dos costumes, dos rituais, das tradições perpassam o tempo e o espaço e continuam internalizados na memória desse povo, ainda que ganhando novos contornos. Portanto, entendemos que as crianças se apropriam de sua cultura tanto no seio familiar, com os ensinamentos dos mais velhos, como também pela vivência de atividades no seu cotidiano, pois seus pais ainda se utilizam de práticas indígenas no seu dia a dia.

Quanto ao papel desempenhado pela escola, percebemos que esta instituição simboliza o canal pelo qual os sujeitos se fortalecem para empreender uma luta política em defesa de sua identidade cultural. Com isso, a escola não apenas ensina o currículo exigido pelos órgãos responsáveis, mas coloca dentro desse currículo conteúdos que ensinam a cultura Tapeba. Observamos que as práticas pedagógicas procuram ensinar às crianças a lidar com situações de dramas sociais, como o preconceito, a injustiça e os conflitos gerados pela luta em prol dos direitos a sua terra, a sua identidade e a sua liberdade de ser índio. Isso acontece, como vimos, durante as aulas culturais, uma vez por semana, em forma de projeto.

Nesse sentido, a escola indígena tem um papel político-social, que objetiva proporcionar aos alunos os saberes relacionados às tradições e a história do seu povo, para que as crianças, a partir desses conhecimentos, possam refletir, recriar e produzir uma nova história sobre a cultura dos Tapebas. Ou seja, a escola serve para formar o cidadão capaz de atuar na defesa das causas indígenas, junto aos órgãos externos e aos agentes da sociedade civil, entre outros. Dessa forma, as ações pedagógicas-ritualísticas se constituem em ações de resistência étnica-cultural, ou seja, através do conhecimento

sobre a cultura Tapeba, as crianças aprendem a manter suas tradições, como também aprendem na prática a defender seus direitos.

Com base nisso, entendemos que essa estratégia da escola diferenciada, aparece como produtora de significados sociais, ao mesmo tempo em que se torna um agente efetivo e poderoso na luta indígena. Ela fornece, aos sujeitos, os conhecimentos de que precisam para entender os motivos dessa luta, e como eles devem se comportar e responder diante dos movimentos políticos. Nesse sentido, os professores são atores que articulam as práticas discursivas e materiais, capazes de emancipar as crianças dentro do contexto vivido (GIROUX, 1997).

Abordando o nosso segundo objetivo específico, o qual tratava das reconfigurações produzidas pelas crianças a partir dos elementos culturais por elas apropriados, podemos concluir que as atividades do brincar das crianças Tapebas estão ressignificadas em relação a todos os costumes e rituais que elas aprendem, tanto na família como também na escola. Por conseguinte, as crianças, valendo-se dos conhecimentos apropriados sobre os seus costumes e rituais, utilizam esses conhecimentos dentro da sua cultura lúdica, pois demonstram em suas atividades entre pares e intergeracionais valores que retratam fortes aspectos culturais, como a cooperação, a união, o brincar em grupo, entre outros.

Tais elementos nos permitem constatar que a criança não é apenas um ser passivo, pois ela é convidada a aprender atuando efetivamente nas atividades do cotidiano. Como vimos, as crianças Tapebas protagonizam todos os eventos da comunidade, como atores que significam, atuam e produzem sua própria cultura. Desse modo, podemos ressaltar que essa criança, desde muito pequena, já começa a ser iniciada nos rituais e costumes da tribo e assim muito cedo ela internaliza os significados que estão agregados as crenças, as tradições, a identidade cultural, a memória, aos saberes, aos valores, aos princípios éticos deste povo.

Com base no exposto, acima, consideramos que essas crianças se veem e se percebem culturalmente como atores que tem atitudes e são respeitadas como tal dentro da comunidade. Por esta razão, elas sentem-se fortes, capazes de mudar o rumo de sua história, capazes de lutar por seus direitos e conseguir o sucesso. Elas acreditam que a condição indígena já mudou muito e ainda precisa mudar, que elas são peças

importantes nessa mudança. Além disso, os valores que elas reconhecem, defendem e afirmam são valores verdadeiramente importantes para chegar a vencer uma luta, que são representados pela união de um grupo, pela importância da igualdade de direitos, pelo respeito as suas tradições, pela valorização do outro, pelo sentimento de cooperação entre semelhantes e pelo respeito à natureza.

Assim, na busca de prover um ótimo refinamento da compreensão sobre a Sociologia da Infância, a Cultura de Pares e a Reprodução Interpretativa das crianças, respaldados nos diálogos feitos com os estudos de Sarmento (2003, 2004, 2005, 2014), Corsaro (1997, 2009), Clanclini (1997) e Bujes (2012), compreendemos ser possível pesquisar sobre a infância e seus significados pelo próprio olhar da criança. Nesse sentido, buscamos estabelecer relações com a criança, como sujeito que não está apenas subordinado às instruções da escola e da família, mas são sujeitos que imitam, interpretam e também criam novos papéis dentro de sua comunidade de sua cultura. Desse modo, a criança deve ser considerada como sujeito criativo, que tem possibilidades de pensar e problematizar valores, crenças, e proporcionar mudanças no seu contexto social. Além disso, ela participa tanto da construção do seu mundo como também traz implicações para o mundo do adulto, como ator que é produto e ao mesmo tempo é produtor de cultura e isso pode ser verificado nos estudos dos autores citados acima.

IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

Os resultados que esse trabalho nos permitiu encontrar podem ser úteis à área da Educação e da Pedagogia, pois constatamos algumas diferenças entre a escola indígena e a escola não indígena, que poderão auxiliar em uma proposta de educação participativa. A primeira diferença é percebida nas aulas culturais, que se apresentam em forma de projeto, uma vez por semana, durante todo o ano letivo. A segunda diferença é que essas aulas são abertas à cooperação das famílias, como podemos citar a organização da festa da carnaúba, como também a produção dos artefatos que seriam expostos na feira de artesanatos.

Essa interação promove o estreitamento de vínculos entre escola e comunidade e as famílias se sentem fazendo parte do processo educativo dos filhos. Isso promove aos pais percepção de como ensinar os filhos no cotidiano, em casa, em família. As

aulas seguem uma programação anual e assim trabalha os conteúdos referentes a costumes, tradição, rituais, história indígena e a socialização de saberes intergeracionais. Em outros termos, isso quer dizer que a área educacional pode contextualizar e ensinar sobre conteúdos que não apontam somente para modelos dominantes, pautados na competição, no individualismo, que tenha como principal foco conseguir passar nas melhores universidades.

A educação escolar indígena dos Tapebas se afirma em processos pedagógicos contrários a estes descritos anteriormente, pois visam principalmente à organização social. Visam ainda conteúdos que proporcionem o conhecimento e a valorização da própria cultura, que estimulem não só a competição mas principalmente a cooperação, a união, valores, que possam promover a formação do cidadão. Portanto, essa característica na escola diferenciada indígena marca a diferença na proposta curricular, entre esta e a escola não indígena, já que as aulas culturais são para a escola indígena o principal conteúdo do currículo.

Outra diferença que pudemos observar, nas aulas culturais, foi a participação efetiva dos alunos, ou seja, a partir do tema, professores e alunos planejam a melhor maneira de realizar as tarefas. Percebemos que nesse processo de coparticipação no planejamento, os alunos valorizavam mais o conteúdo, pois este se tornava significativo para eles. Essa é uma proposta vinculada à concepção de ensino participativo, democrático de cogestão. Na qual, o planejamento deve ser cooperativo e o bom relacionamento entre os educadores é de grande valia para que os resultados nessas escolas sejam eficazes, uma vez que são esses aspectos que promovem o senso de unidade, o que favorece o compromisso da comunidade educativa com a aprendizagem dos alunos, promovendo melhores resultados e os alunos se sentem estimulados a produzir.

SUGESTÕES DE CONTINUIDADE DA PESQUISA

Não tínhamos anseio de constituir “verdades” como acabadas e inquestionáveis, mas, verdades que pudessem provocar outros questionamentos, outras inquietações e outras hipóteses. Por este motivo, como uma primeira sugestão de continuidade, pensamos que seria muito interessante estudar o planejamento anual das escolas diferenciadas, pois acreditamos que seria de grande valia compreender com

mais profundidade como são desenvolvidas as ações de planejamento das aulas sobre a cultura desta etnia. Assim, poderíamos pensar em como articular, dentro do projeto pedagógico da escola não-indígena, uma perspectiva mais cultural.

Uma segunda sugestão seria conhecer, a partir de como acontece a participação ativa da família nas atividades das aulas culturais, como essas famílias se sentem em participar das atividades da escola. Desse modo, o estudo buscaria conhecer com mais afinco os principais aspectos do envolvimento da família com a escola. Logo, seria interessante perceber como as famílias se veem com esse chamamento e como elas analisam esse processo de coparticipação com as atividades da escola.

REFERÊNCIAS

- ADES, C. O adulto atípico na cultura das crianças. In. MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p.127-135.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ASSUNÇÃO, J. P. A. Artesanato Quilombola: identidade e etnicidade na Amazônia. Cadernos do CEOM – Ano 23, n. 31 – **ETNICIDADES**. 62-74 ANO 2010.
- BARBOSA, M. C. S. **Por Amor & Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas a Educação). Campinas, São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARRETTO FILHO, H. T. **Tapebas, Tapebanos e Pernas-de-pau de Caucaia, Ceará**: da etnogênese como processo social e luta simbólica. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie165empdf.pdf>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2012.
- BAUDRILLAND J.A. **A Sociedade de Consumo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONIN, I. T. Professores Indígenas: Resistência em movimento. In: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar indígena de Mato Grosso. **Anais da Conferência Ameríndia de Educação. Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil**. Cuiabá: 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BUJES M.I.E. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BUSSAB, V. S. R. & SANTOS, A. K. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro**. In. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p.104-114.
- CLANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. 3ª ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa**. São Paulo: Makron Books, 1994.

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez. 2006.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2009.
- CORAZZA S.M. **Infância & Educação** - Era uma vez... Quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.
- CORSARO, W. **The sociology of Childhood**. California: Pine Forge, 1997.
- _____. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In: Muller, F. & Carvalho, A.M.A (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. , p. 31-50.
- COSTA, M. F. V. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira; HOLLANDA, Mônica Petralanda de (Orgs.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004, p. 232-256.
- COSTA, A. L N. Memória e territorialidade do povo Tapeba. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Fortaleza: Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2011.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6ª ed. São Paulo: Cortez; DF: MEC: UNESCO, 2001, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. p.1a 117.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DORNELLES, L. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). Educação e Infância: na era da informação. In. **Artefatos Culturais**: Ciberinfâncias e crianças zappiens. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 79-99.
- DURVEEN, G. A construção da alteridade. In ARRUDA, Angela (org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 83-107.
- FERREIRA, M. Crescer e aparecer ou...para uma sociologia da infância. In: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, n. 17, p. 3-12, 2002. **Educação, Sociedade & Culturas**.
- FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro. 2007.
- _____. **Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso**. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/823.pdf.> Acessado em 02 de abril de 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora S.A. 1989.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo:Atlas,1999.
- GIROUX, H.. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- GOSSO, Y. **Pexe oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã**. Tese de doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005.
- GUSMÃO, N. **Os desafios da diversidade na escola**. Editores Associados, Campinas SP, 2003.
- HALL, S.. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, vol. 22, n. 02, jul./dez., 1997.
- HINE, C. **Virtual Ethnography**. London: Sage Publications, 2000.
- KOHAN, W. O. **Infância: Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho, p. 41-59, 2002.
- KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.
- LARAIA R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**, 14. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.São Paulo: EPU, 1986.
- MEMÓRIA VIVA DOS TAPEBAS**; Terra demarcada, vida garantida... Caucaia, SEDUC, 2000.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MONDIN, B. **O homem, quem é ele?** Elementos de antropologia filosófica. Trad. R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari. 12ª ed. São Paulo: Paulus, 2005. 331p.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, Mar/2001.
- _____. As práticas parentais e a experiências das crianças. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.26, n.91, p.485-507, mai./ago. 2005.

McLAREN, P. **Rituais na Escola**: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na Educação. Petrópolis: Vozes, 1991

MULHALL, A. In the field: notes on observation in qualitative research. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 41, n. 3 , p. 306-13, 2003.

NARODOWSKI, M. Os nomes da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS/FACED, 2000.

NASCIMENTO, R. G. do. **Educação escolar dos índios**: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal, 2006.

PEDROSA, M.I. & SANTOS, M.F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: F. Müller & A.M.A. Carvalho (Orgs.), **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro (PP. 51-58). São Paulo:Cortez.2009.

PEREIRA, J. R. **BU'ÛGÛI TIKUNAGÛ ARÛ 'I ÂWE'ETCHIGA**: O livro de brincadeiras do povo Tikuna. Brasília – DF: Ed. Ideal, 2011.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QVORTRUP, J. **Childhood as a social phenomenon**: an introduction to a series of national reports. Vienne: European Centre, 1991.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I.M. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais**. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2003.

RIBEIRO, B. 90 Objetos Rituais, Mágicos e Lúdicos. In: RIBEIRO, Berta. **Dicionário do Artesanato Indígena**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. USP, 1988. (p.285-318).

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.) **AS CRIANÇAS - Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO M. J.; CERIZARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, 12(21), 51-69. Pelotas, 2003.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**: revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n. 91, p.361-78, maio/agosto, 2005.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2014.

SILVA, I. B. P. da. **O Relatório Provincial de 1863:** um documento, muitas leituras. Disponível em <<http://www.ifch.unicamp.br/ihb/Trabalhos/ST36Isabelle.pdf>> Acesso em 04 de fevereiro de 2014.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In. SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia A. Rego. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 09-61.

TAPEBA, N. **Historiando os Tapeba:** folheto de pesquisa histórica. Caucaia - CE: Edições Palavrandante, 2007.

TAVARES. M. A Entrevista Clínica. In: CUNHA e...[et al]. **Psicodiagnóstico V.** – 5ª Ed. Revisada e ampliada – Porto Alegre: Artmed, 2000, pp45-56..

TEIXEIRA, M.G. S. **A criança indígena no seu universo lúdico.** Disponível em: <www.uesb.br/anpuhba/artigos/.../maria_gracas_souza_teixeira.pdf>. Acesso em maio de 2013.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FOTOS DA ESCOLA



APÊNDICE B - FOTOS DO CAJUEIRO (PÉ-DE-PAU)



APÊNDICE C - FOTOS DOS ADORNOS E VESTIMENTAS



APÊNDICE D - FOTOS DA CAMINHADA EM CAUCAIA



APÊNDICE E - FOTOS DA FESTA DA CARNAÚBA NO TERREIRO SAGRADO DO PAU BRANCO



APÊNDICE - F

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
INFORMADO PARA A FAMÍLIA**

Eu _____,
estou ciente da participação do (a) meu (minha) filho (a) na pesquisa “**Reprodução interpretativa na interação entre pares: um estudo sobre as culturas da infância Tapeba**”, cujo objetivo é descrever os principais aspectos das culturas da infância Tapeba, com base nas produções culturais a ela direcionadas e o que elas significam para as crianças. Os dados serão coletados através da observação participante do comportamento das crianças no momento que estão brincando, para o registro destas atividades será usado, fotos, filmagem e anotações (diário de campo).

Sei que as informações coletadas são sigilosas e serão utilizadas para fins de pesquisa. Estou ciente de que posso obter esclarecimento ou informações sobre o estudo, junto à pesquisadora pelos telefones (85) 86738460 ou do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Caucaia - Ce, _____ de _____ de _____

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INFORMADO A INSTITUIÇÃO

Eu _____,
RG _____, responsável pela Instituição _____, estou ciente da participação desta instituição na pesquisa “**Reprodução interpretativa na interação entre pares: um estudo sobre as culturas da infância Tapeba**”, cujo objetivo é descrever os principais aspectos das culturas da infância Tapeba, com base nas produções culturais a ela direcionadas e na reconstrução dos significados dessas produções pelas crianças. Os dados serão coletados através da observação participante do comportamento das crianças em relação a cultura lúdica, com o uso de filmadora e registro descritivo.

Sei que as informações coletadas são sigilosas e serão utilizadas para fins de pesquisa. Estou ciente de que posso obter esclarecimento ou informações sobre o estudo, junto à pesquisadora pelos telefones (85) 86738460 ou do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Caucaia - Ce, _____ de _____ de _____

Assinatura do Responsável pela Instituição

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE H - FOTOS DOS ARTESANATOS TAPEBA



APÊNDICE I - FOTOS DA BRINCADEIRA DO "CUSCUZ"

