

Saberes ancestrais-contemporâneos: negociação e hibridização no processo de construção da criança indígena do/no século 21*

Antonio Carlos Seizer da Silva

Adir Casaro Nascimento

Resumo

Relato de pesquisa do tipo etnográfico pós-moderno, tendo como foco crianças da etnia terena nos fazeres cotidianos não escolares. Essas crianças vivenciam sua cultura, brincam e se constroem na lógica dos conhecimentos indígenas ressignificados. Aproximam-se e interagem com saberes nem sempre dialógicos – os de dentro e os de fora – traduzindo-os e negociando com base em suas percepções. São crianças com identidades e pertencimentos étnicos imersas no mundo globalizado e tecnológico. São crianças indígenas do século 21.

Palavras-chave: criança; comunidade indígena; século 21; negociação; tradução.

* Este artigo consiste na reflexão empreendida na pesquisa de doutoramento intitulada *Kalivono Hikó Terenoe: sendo criança indígena terena do século XXI – vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações*, realizada com crianças indígenas aldeadas do estado do Mato Grosso do Sul, Brasil.

Abstract

Ancestral contemporary knowledge: negotiation and hybridization in the process of construction of the indigenous child of / in the 21st century

This postmodern ethnographic research report focuses on children belonging to the Terena ethnic and their non-school everyday life. These children experience their culture; they play and construct themselves under the logic of resignified indigenous knowledge. Also, they approach and interact with knowledge that is not necessarily dialogical – the inner and the outer ones – translating them and negotiating them based on their perceptions. They are children with ethnic identities and affiliations, immersed in a globalized and technological world. They are indigenous children of the 21st century.

Keywords: child; indigenous community; 21st century; negotiation; translation.

Introdução

Entender o “outro” segundo uma relação “com” e não falando “sobre” é uma tarefa difícil. Entender o “outro-criança” também! Essa busca por entender o “universo da criança” tem um diferencial: é mais prazerosa! Nesses encontros com as crianças, principalmente as indígenas, emergem possibilidades para se pensar na produção de um lugar cultural específico – os espaços são rearranjados, reconfigurados a partir delas, com seu olhar atento e apurado. Nesse espaço das crianças, o pesquisador assume uma tarefa árdua, pois adentrá-lo é difícil, moroso e depende dos diversos atores sociais da complexa “rede de confiabilidade” em que elas estão inseridas muito antes da chegada do pesquisador.

No campo da Antropologia, encontramos inúmeros trabalhos e pesquisas que objetivam entender, nas diversas comunidades, conceitos e marcas que orientam o que é a infância/criança indígena. No campo da Educação, essas discussões são ainda recentes e visam transpor as barreiras de um entendimento da criança “culturalmente homogênea”, problematizando o discurso de que “criança é igual em qualquer lugar”. Ariès (1981, p. 13) destaca que “alguns trabalhos científicos começaram a ensejar um toque de mudança de maior profundidade e abrangência, delineando a necessidade de indagar a história da invenção da infância”. O autor analisa as formas como se constituiu um moderno sentimento de infância e como esse conceito se generalizou, assumindo caráter universal. Pretende-se aqui dar vazão ao entendimento do que é criança/infância no viés étnico-cultural – espaço esse de descoberta e de definições provisórias –, considerando-se que as crianças são integrantes de grupos socialmente constituídos.

Os apontamentos que aqui apresentamos dizem respeito à pesquisa em desenvolvimento na aldeia Cachoeirinha, Terra Indígena Cachoeirinha, no município de Miranda (MS). As observações realizadas fazem referências às crianças/infâncias

não efetivamente matriculadas nas escolas da comunidade, mas atravessadas pela escolarização, pelos discursos midiáticos, pelas novas tecnologias.

O estado do Mato Grosso do Sul, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), é o segundo em quantitativo de sujeitos que se declaram indígenas (78 mil), pertencentes a oito etnias, em ordem crescente: atikum, guarani, guató, kaiowá, kadiwéu, kinikinau, ofayé e terena. A oferta de educação escolar indígena se dá, na atualidade, em Territórios Etnoeducacionais (TEE), estruturados conforme o Decreto nº 6.861/2009: TEE Cone Sul, com as etnias guarani e kaiowá, e TEE Povos do Pantanal, cuja composição engloba as etnias atikum, guató, kadiwéu, kinikinau, ofayé e terena.

As etnias indígenas do então sul do Estado do Mato Grosso participaram ativamente da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), colaborando para a conquista do atual território do estado de Mato Grosso do Sul, que não é mais o território tradicional indígena, mas sim aquele ocupado por fazendas que surgiram no pós-guerra.

O pós-guerra é a época em que se inicia a reorganização do espaço territorial na zona do conflito, com a regularização fundiária em prol dos novos ocupantes. Este grande empreendimento de reordenação territorial e consolidação da fronteira só foi possível graças à “liberação” das terras indígenas e o uso compulsório da sua mão-de-obra. E os terena contemporâneos conhecem esse período – que para eles se estenderia do pós-guerra imediato à criação das reservas – como o tempo da servidão. (Azanha, 2000, p. 19).

Atualmente, os terena somam aproximadamente 30 mil sujeitos e estão distribuídos em sete municípios do estado de Mato Grosso do Sul: Aquidauana, Anastácio, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Sidrolândia e Rochedo. Há também famílias terena em Porto Murtinho (vivendo com os indígenas kadiwéu e kinikinau), em Dourados (na aldeia Jaguapiru, junto aos guarani e kaiowá) e nos estados de Mato Grosso e São Paulo (Seizer da Silva, 2009).

Os terena se identificam em metades endogâmicas – Xumonó e Sukirikionó, como se explica na mitologia:

No princípio havia um único *Yurikoyuvakái*, que vivia com sua irmã *Livetchchevena*. *Yurikoyuvakái* cortava o raio do mundo. Sua irmã plantou uma árvore, e quando ela frutificou, *Yurikoyuvakái* roubou o fruto. *Livetchchevena* zangou-se e cortou-o pelo meio. Da parte de cima cresceu um *Yurikoyuvakái*; da parte de baixo cresceu outro. Mas o primeiro era quem mandava. [...] verifica-se sempre, de um modo ou de outro, uma superioridade de um gêmeo sobre o outro. [...] nas conversas que mantivemos com alguns informantes Terêna (sic) a esse respeito, a impressão que nos deixaram foi de que os *Sukirikionó* eram considerados ligeiramente superiores aos *Xumonó*. (Cardoso de Oliveira, 1976, p. 49).

As relações sociais entre os terena são estabelecidas com base nos ancestrais míticos, aspecto que se observa, por exemplo, na dança e nas ações coletivas. Nas atividades cotidianas, essa divisão (em metades) não se evidencia claramente, de modo que um olhar apressado induziria a pensar que os terena não levam a sério essa concepção cosmológica, no entanto, ela está presente nas atividades religiosas, nas formas de nomeação das pessoas e nas regras mais tradicionais de casamento, pelas quais se estabelecia que Sukirionó não se casava com Xumonó.

Em função das intensas relações interculturais, os terena incorporaram dos não indígenas algumas celebrações religiosas, reproduzindo o catolicismo, as religiões protestantes, pentecostais e neopentecostais. Mas isso não significa que tenham sido suprimidas as práticas vinculadas ao xamanismo. Os terena possuem poucos Koixomuneti (xamãs tradicionais), mas em algumas comunidades estes ressignificaram sua prática, tornando-se umbandistas e candomblecistas. Para o terena, o corpo e o espírito são interligados sistematicamente, de modo que a doença pode significar um “mal espiritual”.

O Koixomuneti tem artefatos compostos de um *itaaká* (espécie de cuia) e um *kipahê* (tufo de penas de ema) para invocar as forças da natureza, para benzer e bendizer quem o procura, possuindo um ancestral que pode ser humano ou um animal sagrado. As crianças terena, quando “escolhidas” para serem xamãs, iniciam seu aprendizado ainda na infância. O porungueiro, uma variação do líder espiritual Koixomuneti, canta uma vez ao ano, quando as Plêiades¹ voltam a aparecer no céu (mais precisamente, na Semana Santa do Cristianismo), pedindo bênçãos a Itukó’Oviti (Deus) e às forças da natureza em benefício da sua família e à comunidade e, nesse caso, não importa a denominação religiosa à qual o porungueiro esteja vinculado – a tradicional Terena e/ou as que foram introduzidas pelos colonizadores como o catolicismo, o protestantismo, pentecostalismo e neopentecostalismo – o que importa é manter o vínculo com o transcendental por meio de rituais que nutrem o grupo étnico com os conhecimentos cosmológicos e ancestrais (Seizer da Silva; Brand, 2010).

As moradias dos antigos terena eram retangulares, com um portal de acesso ao interior, sem portas de proteção. O telhado de “duas águas” descia até o chão, coberto com folhas de acuri ou sapé, organizadas e trançadas de forma circular (Azanha, 2004). No final do século 20, percebemos que as casas tradicionais foram se tornando escassas, dando lugar às casas de alvenaria com poucos cômodos, construídas com recursos próprios ou, mais recentemente, com apoio do programa do governo federal Minha Casa, Minha Vida.

Em algumas comunidades que ainda possuem um território significativo, percebemos plantações que servem para sustento do grupo, para realização de feiras e/ou para a comercialização pelas mulheres. Observamos também a criação de pequenos rebanhos bovinos que abastecem a família com leite, por exemplo, além de servirem de transporte no deslocamento aldeia-cidade-fazendas. As crianças terena transitam por esse espaço, vão para a roça, regam plantas, “ajudam” os adultos a arrancar mandiocas e a debulhar o milho.

Os terena, em seu processo histórico envolvendo adultos e crianças, realizam diversas trocas culturais, influenciando e sendo influenciados, inclusive, em suas danças tradicionais, como a *Siputrema* (dança das mulheres) e a *Koyxotí-Kipaé* (dança da ema, masculina), com o uso de tintas para pintura, flautas e fibras têxteis industrializadas e incorporadas no contexto da aldeia, em substituição às tintas de urucum e jenipapo, às penas e ao sapé e à flauta de bambu (em função de diversos fatores, especialmente pela escassez dos recursos naturais). Os colares de sementes, miçangas, caules e dentes de animais também são utilizados no dia a dia. Na aldeia Cachoeirinha, por exemplo, a

¹ Grupo de estrelas na constelação de Touro popularmente conhecido como sete estrelas.

cerâmica tradicional confeccionada por mulheres, homens e crianças é vendida como artesanato e pouco usada para fins domésticos. As crianças também confeccionam seus paramentos e vendem produtos, juntamente com suas mães, na zona urbana.

Criança e crianças indígenas

O conceito de criança/infância ao longo da história da sociedade moderna sofreu inúmeras transformações, sendo ausente na Antiguidade e na Idade Média. A imagem da criança como ser incompleto foi sendo configurada e nutrida por diferentes vertentes disciplinares, passando pelos entendimentos de criança como “adulto em miniatura” e “folha em branco”, os quais geraram práticas diversas, sob a perspectiva dos adultos.

Com a “invasão” da América e, mais especificamente, no Brasil Colônia, a construção do sentido de infância é perpassada pela ótica “adultocêntrica” europeia – as crianças vestidas como adultos, num país tropical, totalmente encobertas. Algumas imagens retratam as crianças de modo a apagar as marcas de gênero, destacando apenas as pernas, como nas imagens sacras dos anjos – trata-se da mistificação da criança, definida como robusta, inocente e “cheia de graça” (Lajolo, 1997).

No contexto colonial, a ação da Igreja no Brasil, especialmente por meio da Companhia de Jesus, visava à fabricação de “bons cristãos” e estabeleceu um tipo de educação diferente daquele praticado pelos povos indígenas. Cohn afirma, entre outras coisas, que, nesse “modelo” educacional jesuíta, as crianças não deveriam ser mimadas, mas disciplinadas, para se aproximarem do ideal religioso e de civilidade.

Após as tentativas de cristianização dos índios adultos, as crianças indígenas foram conduzidas à evangelização, por meio da educação jesuítica, que se embasava em um trabalho sistemático de ensino e aprendizagem, principal viés da psicologia moral e religiosa. As crianças foram alvo da ação evangelizadora para se tornarem “evangelizadores da terra”, pois estavam sendo moldadas pela fé e por “bons costumes” – “superiores”, “verdadeiros” e “legítimos”. A criança “agente transformador” colabora para que o “selvagem” se torne um índio com comportamento de europeu, com novos costumes, práticas e saberes. A transformação pretendida visava ao reconhecimento do rei como chefe, da nudez como pecado e do padre como líder religioso. As crianças indígenas são vistas como potenciais difusoras da cultura “branca” para seu povo e da cultura indígena para os missionários jesuítas que, com a ajuda delas, se apropriam da língua indígena, resignificando inclusive a própria cultura. “As crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (Corsaro, 1997, p. 5).

As estratégias pedagógicas utilizadas no método catequético, tais como a música e o teatro, atraíam as crianças indígenas e não indígenas (filhos dos colonos), em um espaço educativo onde ocorriam trocas por meio das atividades cotidianas propostas pelos jesuítas.

As crianças indígenas aprendiam nesse espaço de contato e nas suas aldeias, com seus familiares (adultos e/ou crianças) e com a comunidade em geral, e utilizavam

artefatos como bonecos de cerâmica e animais (por exemplo, aves, em especial o papagaio – que “ensinavam” a falar –, macacos e cobras). Os meninos, seguindo os ensinamentos dos homens, “brincavam” com pequenos arcos, flechas e tacapes. Maher (2006, p. 17) destaca que:

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora.

Olhando para o contexto atual, percebemos que as crianças indígenas possuem aparentemente maior liberdade e mobilidade, mas são vigiadas e controladas por outros agentes (não apenas os pais, mas o entorno, inclusive as próprias crianças); correm, brincam e interagem em diferentes espaços, como a mata, a água corrente de rios e córregos, as árvores. As crianças indígenas não são educadas do mesmo modo e não são iguais. Diferentes etnias produzem seus modelos de pessoa e suas formas próprias de educar, cada cultura insere as crianças numa rede de práticas e de relações, educando-as a partir de seus saberes e fazeres (Cohn, 2005).

Nesse sentido, Mandulão (2006, p. 219) enfatiza que, mesmo com práticas similares em relação aos cuidados, a produção da criança indígena não se iguala por causa das diferenças culturais:

Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente irão utilizar em sua vida de adulto. Neste sentido, podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real.

Nas pesquisas com crianças/infâncias indígenas, Silva, Macedo e Nunes (2002, p. 18) destacam seis princípios essenciais que vêm sendo evidenciados nos processos de pesquisa contemporâneos:

- 1) A infância deve ser entendida como uma construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo [...].
- 2) A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade [...].
- 3) As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas, independente da perspectiva e dos interesses dos adultos.
- 4) As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
- 5) A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. [...].
- 6) A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

Compilando a argumentação de outros pesquisadores, Tassinari (2009) destaca o que as pesquisas com crianças indígenas evidenciam:

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

A partir dos destaques anteriores, percebemos que as crianças indígenas são sujeitos centrais para suas comunidades e delas participam em diferentes espaços – adentram espaços limítrofes, dialogam entre si e com os “mais velhos” e anciãos, ouvem e se fazem ouvir, participam de rituais, acompanham os adultos em atividades rotineiras. Assim, as crianças vão se construindo e promovendo a construção/difusão das cosmologias e da cosmovisão de seus grupos étnicos.

A criança indígena terena

As crianças terena se desenvolvem em meio a relações sociais inter e intrafamiliares estabelecidas com os saberes étnicos e ocidentais, reforçados, reelaborados, apropriados a partir das cosmologias, dos conhecimentos expressos nas artes, nas danças e na ciência terena. Lima (2008, p. 6) afirma:

A criança indígena terena nos primeiros anos de vida possui contato intenso com a mãe e a avó materna que lhes dedicam muita atenção e carinho. Com o passar do tempo começa a se relacionar com outros membros da comunidade, a participar da rotina da família, dar recados, trocar alimentos, cuidar de animais e da plantação. Esse aprendizado acontece diariamente, pois não está distante dos acontecimentos ao seu redor (casamentos, nascimentos, festas, mortes...), mas participa deles intensamente transformando esses momentos em intensa aprendizagem.

Os conhecimentos produzidos pelas crianças terena se estabelecem num processo interativo e comunitário, dando sentido e significado às ações étnicas “glociais”, pois os terena, numa ação simbiótica, as colocam sob sua “propriedade” por meio “da reiteração sem fim de sua mensagem” (Baumam, 2003, p. 14). Essas situações se manifestam, em particular, nos meios de aprendizagem terena, sustentados no olhar e no ouvir. As crianças tudo veem e ouvem, mesmo quando os adultos pensam que elas não estão vendo e ouvindo. Um pequeno depoimento terena nos mostra esse constante escutar:

Minha mãe, para não escutar o que ela conversava, fazia o mate [chimarrão] passeado. A minha irmã mais velha preparava na cuia e esquentava a água no fogão de lenha. Eu tinha que ir lá no fogão, colocar a água e trazer enquanto eles tomavam. Era um constante vai e vem. Isso tudo era para não escutar conversa. Quando ficava muito tempo perto esperando a cuia, minha mãe olhava e eu tinha que entender (risos) – É hora de sair de perto. Mas eu sempre sabia o assunto.

Destacamos ainda que, nos diálogos e nas rodas de conversa, os adultos contam histórias, discutem os problemas, contam piadas. Enquanto isso, as crianças,

numa outra roda, brincam, cantam e inventam/reinventam brincadeiras. Qualquer pessoa mais velha pode chamar a atenção das crianças, pode solicitar algo. As “rodas” interagem, as crianças aprendem umas com as outras, não existindo “um grupo ou uma instituição responsável para a transmissão dos saberes tradicionais e nenhum conhecimento que não possa ser transmitido. Todo conhecimento deve ser compartilhado no momento certo e apropriado, respeitando a idade de cada um” (Lima, 2008, p. 23).

As crianças terena aprendem também com lendas da Mãe d’Água, do trovão e do percurso da ema no céu. São benzidas na lua para que possam ter as virtudes invocadas por seus pais, e sempre que necessário são benzidas contra quebranto, susto, coalho virado, entre outros. A pesquisadora terena Maria de Lourdes Elias Sobrinho destaca algumas brincadeiras de sua infância que ainda são vivenciadas no cotidiano da aldeia:

Tope (agulha-espinho de uma planta) essa era uma brincadeira de buscar uma agulha até achar;

Ivahânoke (coçar pescoço) nessa brincadeira não pode rir, deu risada perdeu;

Môxe (vendar os olhos) é uma brincadeira de quebrar um purungo;

Tokolôlo (correr apoiado numa vara);

Kurikê (Kutia);

Marékoti Xúpu (arrancar mandioca) perde aquele que arrancar menos mandioca, a mandioca é a própria criança agarrada no outro;

Kipâe (ema) dançar como ema;

Soporó’ohi (palha de milho);

Ôho (rato) yoko (e) Marakáya (gato);

Horóxo (anel);

Kuríkoti Rápataka (jogo de coquinho);

Kasa’irikoti Paxíxi (virada de frutas);

Ikatákoti Kámo (cavalinho);

Namúkoti nomíti (correr atrás de vaga-lume);

Itúkoti Pêno (brincar de casinha);

Kipóheôti (lavar roupa no rio);

Veyoti Yúku (pegar lenha);

Yoko (e) Yonoti Kavâne (Ir à roça). (Elias Sobrinho, 2010, p. 21).

Para Freire (2004), os valores da tradição oral, as ações com o propósito de aprender fazendo, juntamente com os exemplos dos anciãos, orientam as ações educativas comportamentais e sociais das crianças indígenas. As experiências ancestrais dão sentido ao fazer atual, ocorrendo constantes processos de tradução (Bhabha, 2005). Há estreitas relações entre o passado e o presente, entre os anciãos e as crianças. Na sabedoria indígena, nada é longínquo, pois está ativo na memória,

nos discursos e nos fazeres cotidianos. Em meio a esses processos, as identidades das crianças terena vão sendo constituídas e hibridizadas em seu próprio contexto.

Criança terena do século 21

A sociedade ocidental contemporânea, de modo geral, é regida por práticas consumistas, tecnológicas e globalizadas que capturam, mediante estratégias específicas, crianças e adultos (Gadotti, 2000). Em alguma medida, esses processos também se estabelecem no contexto indígena.

Há, por exemplo, uma valorização do “novo”, “desconhecido”, jovial. O corpo e a alma são atravessados por produtos e propostas de um “viver bem” com qualidades e padrões capitalistas. Mais uma vez se busca “adultocentrar” as crianças (nos meios de comunicação, por exemplo, circulam padrões europeus como referência de viver, pensar, vestir, consumir). Os mais velhos, com suas marcas físicas do conhecimento e das experiências vividas, são agora incentivados à realização de plásticas reparadoras e ao uso de botox e metacrilatos para aquisição do corpo jovial que, em muitos casos, se pretende melhor do que o próprio corpo na juventude. Por meio das mídias (novelas, peças publicitárias, anúncios), o desejo de ser o “outro”, de ter o nariz, a boca, a coxa, a panturrilha dos famosos nos faz descartáveis até mesmo corporalmente. Constantemente queremos “tirar” algo que nos torna “feios”, fora do padrão que adquire visibilidade na cultura atual, recorrendo a produtos, em muitos casos, ainda nem testados pela vigilância em saúde, mas utilizados porque se diz que trazem resultados: o corpo coletivo, inconstante, líquido, está valendo hoje pela manhã; à tarde poderá haver uma nova alternativa para atingir o “padrão”.

Tais produtos e procedimentos pretendem realizar no corpo uma metamorfose programada, prevista, desejada, produzida e imposta. Diferentemente do passado, quando o corpo era considerado como algo dado por Deus, atualmente os corpos são planejados a partir dos desejos expressos em uma tela de computador (vale lembrar o polêmico caso de Michael Jackson). Tais desejos são construídos para que sonhemos com as inúmeras possibilidades de projetar e transformar nossos corpos. Vivemos em um mundo em que as “novidades” de consumo relativas ao corpo são diárias. Artefatos e procedimentos são descartados quase sem “uso” e imediatamente substituídos pelas próximas novidades, também efêmeras, causando a sensação de que nunca estamos suficientemente atualizados quando o assunto é o corpo. (Gadotti, 2000, p. 2).

A sociedade indígena terena e suas crianças também são atravessadas por essas práticas. Os adultos, em tempos anteriores, pouco faziam uso de produtos popularizados na sociedade do consumo; compravam, por exemplo, produtos “sem marcas”. Hoje, muitos deles realizam os desejos consumistas das crianças, que querem e “precisam” se tornar as “Marias Joaquinas”² terena que tudo compram, e fazem festas para os amiguinhos, incentivadas pelos pais, para mostrar sua “superioridade econômica”:

² Personagem de uma novela infantil chamada *Carrossel*, transmitida pela emissora SBT.

As minhas roupas são compradas nas lojas de baixo-custo... lojas populares de dez, quinze reais. Os sapatos são da promoção, mas, para o meu filho, sapato, cinto, roupas e perfumes são de marcas famosas. Se eu comprar numa loja barata, ele não usa e eu dou razão. Ele tem que ir na escola, na cidade, na igreja, nas festas; não pode ir de qualquer jeito. (Fátima, aldeia Cachoeirinha).

Essa complexidade discursiva nos remete a uma reflexão de como se estabelecem identidades indígenas terena. Não sejamos ingênuos de acreditar que esse “mix cultural” (Hall, 2000) iniciou somente agora, no século 21, entre os terena: com formas diferentes, essa relação se estabelece há muito, e a incorporação de práticas comerciais se deu, pelo menos, desde a colonização. Os artefatos foram se modificando, as formas de realizar as trocas também. Na atualidade, a proximidade das aldeias terena com a sociedade que as envolve intensificou esses processos e abriu a possibilidade de que os bens de consumo e as tecnologias chegassem também ao “universo infantil terena”. Para Bujes (2009), as crianças estão vivendo num império constituído por imagens, marcas e ícones – são *outdoors* ambulantes. Na sociedade terena, as crianças também vão sendo gradativamente inseridas na lógica do consumo.

Até poucas décadas, a criança terena só tinha um rádio a pilhas quando trabalhava para possuir, ajudando os adultos não indígenas em suas tarefas. As roupas geralmente eram doadas por não indígenas e/ou trocadas pelos produtos que comercializavam na cidade. O uso de sapato era um luxo. As primeiras televisões surgiram nas aldeias terenas no fim do século 20, só depois que a energia elétrica chegou às comunidades, e eram compradas individualmente, mas acabavam sendo usadas coletivamente.

78

Percebemos nesse momento que o “poder local” foi quebrado pela subversão educacional, social e econômica propiciada pela globalização. Os idosos, sem terem para quem contar suas histórias (por opção e/ou por desejarem novidades), assistem à televisão enquanto as crianças brincam por perto com suas “Barbies” ou com personagens como Ben 10 e Bob Esponja. Esses “heróis” e “princesas” estão presentes em mochilas, cadernos e brincadeiras de meninos e meninas que a todo tempo se despem de sua identidade étnica para incorporá-los. Nos painéis decorativos e nos bolos de aniversário, a imagem de desenhos animados se torna comum também nas aldeias terena. A televisão forja as identidades, produzindo crianças escolares “em redes do consumo” (Costa, 2010, p. 144).

As crianças terena do século 21 são tecnológicas. Seus brinquedos são os celulares dos adultos, que passam para as suas mãos quando são substituídos, o que ocorre com frequência. Os celulares que desejam são apenas os digitais, os outros celulares são rejeitados imediatamente, como algo fora de seu contexto. Observamos que os adultos, em especial os idosos, aprendem a utilizar eletroeletrônicos e eletroportáteis com as crianças. O depoimento a seguir mostra como a tecnologia circula e interessa também às crianças:

Certa vez, não sabia onde ligava a televisão de plasma que ganhei do meu neto que mora em Campo Grande. Meu bisnetinho, esse aqui de 4 anos, me ensinou como liga e muda o canal (risos). Mas também essas crianças não são mais como no meu tempo, que a gente brincava no quintal, na mata... O barro e os galhos era

nosso brinquedo! Os "boizinhos" da minha fazenda era as manguinhas verdes que caiam do galho com o vento... A mãe dele, quando está muito danado, querendo brincar depois do banho, ou ir na casa do lado, liga a TV nos desenhos que ele gosta, ainda chega até dormir. Não acho certo, mas ela tem que trabalhar. (José, 79 anos, aldeia Cachoeirinha).

A fala do bisavô revela certo desconforto em relação à criação atual das crianças terena, pois ele defende que se mantenham espaços para aprender a ser indígena, nos quais transitem saberes indígenas e ocidentais. O ancião não condena, mas quer reafirmar que a educação da criança, no coletivo, colabora com a reafirmação do "jeito terena de ser".

Nas produções televisivas, os contos e histórias ganham outros formatos. A Mãe d'Água da mitologia terena, anteriormente uma cobra, começa a ter os contornos físicos da sereia Ariel, do filme *A pequena sereia*, da Disney Vídeos. As aves de referência, como a mitológica ema, dão lugar aos personagens Louro José do programa "Mais Você", de Ana Maria Braga, e Pica-Pau, trapaceiro que tudo ganha e enaltece o principal país do capitalismo, os Estados Unidos. A terra, nossa mãe, agora é sujeira, causa doença e contamina tudo. A "cultura Pokemon" é estabelecida midiaticamente como importante para o aprendizado, mas a terena deve ser "esquecida" a bem da "superação" da marca que distancia indígenas e não indígenas. Os X-Men, o Superman e o Homem Aranha são "divindades" estabelecidas e não demonizadas como as dos contos das infâncias anteriormente constituídas. Nesse momento, as crianças indígenas terena vão experimentando, a seu modo, uma "infância sem fronteiras" (Momo, Costa, 2010, p. 983).

79

Provisórias considerações

As crianças terena do século 21, em seu processo de aprendizagem, mediante trocas nos espaços culturais em que transitam, produzem conceitos, constroem cultura, transmitem e interpretam conhecimentos. Suas relações ocorrem dentro e fora das suas comunidades e, em suas fronteiras, constituem novos conhecimentos e práticas de/para a vida. O seu universo é dinâmico, elas transitam e atuam em variados ambientes, realizando suas próprias interpretações e compreensões, que não são apenas simbólicas, mas constituídas com objetivos e subjetividades que garantirão no porvir a sua identidade referenciada como indígena do século 21.

Para o bem e para o mal, as crianças indígenas terena, com tais artefatos, "moldam suas condutas de acordo com os preceitos, regras, receitas etc., [...] dirigidas para o consumo" (Costa, 2010, p. 144). Essas crianças vivenciam sua cultura, brincam e são construídas na lógica dos conhecimentos indígenas ressignificados. Aproximam-se e interagem com saberes nem sempre dialógicos – os de dentro e os de fora –, traduzindo-os e negociando com base em suas percepções. São crianças com identidades e pertencimentos étnicos indígenas imersas no mundo globalizado e tecnológico. São crianças indígenas do século 21.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: TLC, 1981.
- AZANHA, Gilberto. *Relatórios*. GT Funai, 2000. Disponível em < pib.socioambiental.org/pt/c/fontes-de-informacao/laudos >. Acesso em: 10 ago. 2015.
- AZANHA, Gilberto. Sustentabilidade nas sociedades indígenas brasileiras. *Tellus*, Campo Grande, v. 5, n. 8-9, abr./out. 2004.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BAUMANN, Zygmunt. *Comunidade: busca de segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BUJES, M. I. E. Sobre *outdoors* ambulantes: ou de como nos transformamos no que somos. In: COSTA, M. V. (Org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 40-43.
- BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>.
- 80 CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORSARO, William. *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge, 1997.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- ELIAS SOBRINHO, Maria de Lourdes. *Alfabetização na língua terena: uma construção de sentido e significado da identidade Terena da aldeia Cachoeirinha/Miranda/MS*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2010.
- FREIRE, José Ribamar Bessa (Org.). *Educação escolar indígena em terras brasílicas: tempo de descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LAJOLO, Marisa. Sociedade e literatura: parceria sedutora e problemática. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli *et al.* *Sociedade e linguagem*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

LIMA, Eliane Gonçalves de. *A pedagogia terena e a criança do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2008.

LOPES, Aracy da Silva. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para pensar uma infância pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./ dez. 2010.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. *Educação escolar indígena na aldeia bananal: prática e utopia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2009.

SEIZER DA SILVA, A. C.; BRAND, A. Quem deve atuar na escola indígena: índios e/ou não-índios? In: SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE, 3., 2009, Campo Grande. *Saberes locais, educação e autonomia*. Campo Grande, 2009. p. 1-90.

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a sociedade contra a escola. In: ENCONTRO DA ANPOCS, 33., Cachambu, MG. *Anais*. 2009. Comunicação apresentada GT 16: Do ponto de vista das crianças [...]. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=281&Itemid=208>.

Antonio Carlos Seizer da Silva, doutorando em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), é professor nos cursos de licenciatura dessa instituição. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6123253720995695>
aseizer@yahoo.com.br

Adir Casaro Nascimento, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), é professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1629728652577164>
adir@ucdb.br