

A vivência da infância pelas crianças gavião-pykopjê no Maranhão.

Rodrigo Nascimento Reis y Emilene Leite de Sousa.

Cita:

Rodrigo Nascimento Reis y Emilene Leite de Sousa (2008). *A vivência da infância pelas crianças gavião-pykopjê no Maranhão. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-080/422>

A VIVÊNCIA DA INFÂNCIA PELAS CRIANÇAS GAVIÃO-PYKOPJÊ NO MARANHÃO*

Rodrigo Nascimento Reis

Estudante de Comunicação Social/UFMA, Maranhão, Brasil

rodrigo_tenetehara@hotmail.com

Msc. Emilene Leite de Sousa

Professora da UFMA, Maranhão, Brasil

emilene_l@hotmail.com

Este trabalho objetivou analisar a vivência da infância pelas crianças indígenas Gavião-Pykopjê da Aldeia Rubiácea (Amarante) no oeste do Maranhão. A literatura sócio-antropológica tem se dedicado aos estudos da infância em sociedades e culturas particulares, partindo da compreensão de que a infância é um construto cultural e que os seus sinais diacríticos vão variar de lugar para lugar. Desse modo, o ser criança se transforma dependendo da cultura e dos aspectos definidores desta fase do ciclo de vida, que só são válidos onde estão em vigor sendo constantemente construídos, desconstruídos e legitimados pela sociedade. Verificamos, então, a inserção das crianças indígenas no seio da cultura local, atentando para os rituais da infância – de iniciação e de passagem; o trabalho infantil desenvolvido por elas; a aprendizagem formal e informal; e a experiência com a ludicidade, compreendida aqui como o brincar, os brinquedos e as brincadeiras. Assim, atentamos para as práticas da infância que possibilitam a socialização destas crianças por meio do trabalho, da aprendizagem e da ludicidade, além dos rituais. Com o intuito de alcançar esses objetivos utilizamos as técnicas de coleta de dados da antropologia, como a observação direta e participante, com uma preocupação de apreender o ponto de vista das crianças, para a construção de uma etnografia de como as crianças indígenas Gavião-Pykopjê vivenciam a infância.

Palavras-chave: Crianças Indígenas – Trabalho – Aprendizagem – Ludicidade - Rituais.

Infância, Infâncias: pluralizações e possibilidades do ser criança

Os tempos contemporâneos sofrem profundas transformações e são estas transformações que os caracterizam. Assim como ocorrem transformações significativas na estruturação do espaço-tempo das vidas quotidianas, na estrutura familiar, na escola e no espaço público em geral, as idéias e representações sociais sobre a criança também se renovam. Isto porque o conceito de infância não é algo fixo e abstrato, ele é determinado por questões estruturais mais amplas.

Enquanto se fala muito comumente em “morte da infância”, como se esta fase do ciclo de vida estivesse simplesmente desaparecendo, na verdade, é com a pluralização dos modos de ser criança que nos deparamos, ou noutros termos, com a

*Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos sobre Educação, Cultura e Infância/GECI-CNPq/UFMA.

heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e com a atuação das crianças em novos papéis sociais.

A preocupação fundamental aqui é de tentar descobrir qual é o lugar da criança nesta sociedade que decreta, a todo o momento, o fim da infância. Esta procura geográfica do lugar que a contemporaneidade reservou para a criança consiste, de fato, na procura da compreensão da própria sociedade. Sabe-se desde sempre, que as crianças transportam consigo o peso da sociedade que lhes é legado pelos adultos, embora o façam a todo instante incorporando a estas normas e regras, a renovação.

Ao longo do tempo a infância tem sido analisada por uma série de pensadores, como Santo Agostinho, Descartes, Nabokov e Rousseau. Estes pensadores preocupavam-se, essencialmente, com uma definição de infância que tratasse da “natureza da criança”, boa ou má, de modo que os saberes sobre a infância desenvolveram-se em torno dessas duas idéias fundamentais.

Posteriormente, com o historicismo de Collodi (1992) e Áries (1986), essas concepções de infância mudaram e a preocupação passou a ser com uma definição de infância pela sociedade e pela história.

As questões abordadas sobre a infância e os seus direitos dividiam esses estudiosos da natureza infantil em duas concepções antagônicas: de um lado, um grupo que defende a idéia de que a infância tem uma série de características, mas nunca inocência e bondade como essenciais; do outro lado, um grupo que vê a infância como um período prolongado caracterizado pela inocência.

O segundo grupo pode ser representado por Rousseau que rompe com as concepções de infância de Santo Agostinho e Descartes. Para Santo Agostinho, por não possuir a linguagem (“infante”: o que não fala, que não possui *logos*) a criança estava inserida no pecado, era desprovida de razão, este que é o aspecto soberano da condição divina em nós, adultos.

Na obra *Confissões*, Santo Agostinho (2002) dedica três capítulos do Livro Primeiro para tratar das questões da infância. Na descrição do fragmento que segue, fica clara a representação da criança imersa no pecado para Agostinho: “Quem me poderá lembrar o pecado da infância, já que ninguém está diante de Ti limpo de pecado, nem mesmo a criança cuja vida conta um só dia sobre a terra?” (Agostinho, 2002: 36).

Segundo o autor o pecado do infante vinha desde o desejo do seio da mãe, encoberto pela amamentação. Santo Agostinho não admitia a busca da criança pelo seio como desprovida de pecado: “Daqui se segue que o que inocente nas crianças é a debilidade dos membros infantis, e não alma”.

Assim, Santo Agostinho acusa a criança de pecadora, especialmente aquela que se encontra na primeira infância, pois com o tempo a criança iria pouco a pouco saindo deste estado de pecado em que estava imersa. Tal qual Santo Agostinho, Descartes condena a infância pelo desuso da razão. Este autor concebia a criança como alguém que vive uma época do predomínio da imaginação, dos sentidos e sensações sobre a razão; uma época de aceitação acrítica das tradições, hábitos e costumes. Este período conduziria mais tarde, quando adultos, à dificuldade no uso da razão e ao erro. Tanto para Santo Agostinho como para Descartes, quando mais cedo saíssemos da condição de criança, melhor.

Este grupo tem também como um de seus principais expoentes Nabokov, o autor do célebre “*Lolita*”. Para Nabokov a infância era uma idéia que vinha do Velho Mundo, e que na modernidade não passava de uma grande piada (Ghiraldelli, 2001). Demonstra a partir de sua obra o destemor das meninas do Velho Mundo das experiências sexuais ou práticas de pedofilia. Nada haveria de inocente, puro ou bondoso na infância desenhada por Nabokov.

Deste modo, a infância quando não era totalmente negada, era vista como um mal, ou seja, como a idade em que o homem estava mais próximo do pecado. Em contrapartida a estes autores, Rousseau admite o erro, a mentira e a corrupção como sendo fruto da incapacidade de julgar de quem não pode mais se beneficiar, nos seus julgamentos, do “crivo de um coração sincero” e puro, próprio da condição infantil, o protótipo da condição de “bom selvagem.”

Em defesa da infância Rousseau argumenta: “Deplora-se o estado da infância; não percebemos, porém, que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado criança” (Rousseau, 1995: 7). A infância que era concebida, pois, como inimiga da filosofia, logo da verdade e do bem, seria, conforme Rousseau a própria condição para a filosofia, pois nela há inocência e pureza necessárias para o acolhimento da verdade e para a participação no que é moralmente correto.

Rousseau define a infância como “o lugar ou momento do desenvolvimento humano, em que se pode identificar o ser humano no seu modo de ser mais natural” (Rousseau, 1995). Para Rousseau o “homem natural” é o homem que se faz desde o seu nascimento até a adolescência, quando passa a adquirir as qualidades que o permitem inserir-se na coletividade dos homens abrindo espaço para a construção de sua cidadania.

Pensar a infância do ser em Rousseau é pensar no momento em que ele pode se formar enquanto homem natural. É este homem natural que identificamos na infância que se estende dos primeiros momentos de vida até os seus 15 anos, quando começa a sua adolescência, antecedendo o cidadão, que somente podemos identificar no homem quando ele atinge a sua fase adulta.

É preciso conhecer este homem natural que existe na infância. É necessário, segundo Rousseau, educar o homem desde a primeira infância, para que lhe seja garantida a preservação de todas as suas inclinações naturais que podem ser corroídas pelo meio social. Assim, Rousseau define a criança dizendo que ela não é um adulto em miniatura, mas um ser com características próprias, isto é, “um homem ainda em sua infância”, momento em que há uma desproporção entre suas forças e os seus desejos ou necessidades.

As concepções clássicas como as de Collodi (autor de Pinóquio) e de Ariès pensam a infância não como um dado natural. Ela não seria inocente, mas nem por isso não cumpriria o destino posto pela sua natureza. As novas concepções dos ocidentais sobre as coisas do mundo, considerando-as menos como elementos dados, imutáveis ou “naturais” mas como situações e elementos historicamente construídos, exerceram uma mudança na forma de conceber a infância.

Nos séculos XIX e XX já se falava no Ocidente sobre o que fazer com as crianças (agora sob um novo viés) em favor da comodidade dos adultos e da comunidade. No início do século XIX a infância já aparece como algo obtido por construção, inclusive uma construção que a entrelaça com a cidade e com a escola. (Ghiraldelli, 2001).

Em “As Aventuras de Pinóquio” Collodi (1992) demonstra a condição para que o boneco de pau, construído por Gepeto, se transforme em “menino de verdade”. A condição era de que Pinóquio se comportasse como criança de carne e osso e isso significava, necessariamente, ter de ir para a escola, na cidade.

Entretanto, o caminho que conduziria Pinóquio à formação de um bom menino, bem comportado, para que assim a Fada Azul o transformasse em “menino de verdade”, trazia em si desvios que poderiam levá-lo a um destino diferente. A cidade e a escola eram compreendidas como o lugar onde a infância deveria acontecer, e assim transformariam Pinóquio em cidadão.

Todavia, no caminho um contratempo ocorreu. Pinóquio encontrou a raposa e o gato que, embora morassem na cidade, não eram cidadãos. Eles desviaram o boneco de pau do seu caminho, e a cidade, que junto à escola daria à Pinóquio a boa formação, trouxe com ela também as outras possibilidades, inclusive a da não-vivência da infância.

No final do conto a Fada Azul transformou Pinóquio em menino, pois ela e seu pai, Gepeto, consideraram que ele se comportou devidamente, desviando-se do mal e voltando para o caminho da escola na cidade. Assim, uma vez menino, terá Pinóquio vivenciado, de fato, a infância? Conforme vimos com a obra de Collodi, a partir do século XX a infância é recortada de modo menos rígido, pois é vista como algo dependente da construção histórica. Assim ela ressurgiu como algo para cuja constituição concorrem várias forças culturais contingentes.

Percebe-se logo que a infância de cada criança não é algo natural e a própria idéia de “infância natural” é algo historicamente criado. Assim como Collodi, Philippe Ariès fala da “descoberta da infância”, embora com essa expressão obscureça a idéia da “invenção da infância”. Isso nos faz pensar ainda na infância como uma fase natural dos seres humanos, nunca antes percebida, mas que em certo momento se tornara perceptível aos intelectuais.

Em sua historiografia da infância, Ariès afirma que a descoberta da infância começou no século XIII. Até então “este era um período de transição logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”. Portanto, apesar de ter existido sempre crianças, compreendidas como seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social inventada pela modernidade (Ariès, 1986).

Ariès trata a noção de infância como algo que vai sendo construído, criado a partir de novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazem com as crianças. São as forças culturais completamente contingentes que forjam a infância.

A tese deste autor conjectura a ausência do sentimento de infância na Idade Média. Ele demonstra como, nessa época, “a criança mal adquiria desembaraço físico era misturada aos adultos, partilhando de seus trabalhos e jogos” (Ariès, 1986: 10).

Desde antes da Idade Média, nas áreas de civilização rural, cada idade tinha uma função e a educação era transmitida pela iniciação e, no interior de classe de idade, pela participação nos serviços por ela assegurados. Assim, a educação da criança na Idade Média era ainda garantida pela aprendizagem. A criança aprendia as coisas que deveria saber ajudando os adultos a fazê-las. Deste modo, a passagem da criança pela família se dava de uma forma superficial, breve e insignificante, caracterizada apenas pela aparição nos seus primeiros anos de vida.

Conforme Ariès, até o século XIII não havia o sentimento de infância, mas sim a idéia de que a criança representa o adulto reduzido em tamanho e força. As suas vestimentas eram idênticas as dos adultos, apenas em número menor. Isto não significa – estes hábitos do vestir – mera frivolidade, há uma forte relação entre o traje e a compreensão daquilo que se representa.

A partir dos séculos XV e XVI, a infância, através da iconografia, passou a ser representada como a idade dos brinquedos e das brincadeiras. Assim, o termo infância tem sido imediatamente associado à fase dos jogos e brincadeiras, sendo pois, a ocupação por brincadeira, concebida como condição para viver a infância, período de desenvolvimento do lúdico e da criatividade.

Em fins do século XVII uma mudança alterou o estado das coisas, passando a haver um respeito maior pela vida da criança. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, com isso, a criança deixou de se misturar com os adultos e de aprender a vida com eles. Com a distância das crianças de sua família, imposta pelo

regime escolar, surge uma afeição dos pais pelos filhos e a família passa a se organizar em torno da criança (Ariès, 1986: 12).

Assim o ser criança sofreu profundas modificações. A roupa passou a dar visibilidade as etapas do crescimento que transformavam a criança em homem. Havia alguns indicadores, nestes trajes, que denunciavam o período da infância (fitas presas às costas, cordinhas que ajudavam as crianças a andar, etc.). Chega-se enfim, ao traje especializado da infância e, com ele, a noção de infância que, em geral, perdura até os dias atuais.

Considero que o mais importante é que a prática da infância não deve ser pensada a partir de uma verdade teórica que nos pretenda dizer “o que é infância”. Não há uma verdadeira definição de infância. O significado de ser criança varia muito de um lugar para outro. Por isso, acredito que a infância é uma categoria que só está em vigor no espaço social em que é estabelecida, negociada, desestabilizada, reconstruída, e claro, legitimada.

Acredito que o apelo do lúdico é uma das marcas da condição infantil. Assim, as ações infantis, sejam elas de que natureza for, e sempre que às crianças é dada essa chance, são formatadas ludicamente. Logo, as crianças indígenas trabalham e brincam ao mesmo tempo, esta é a sua característica cultural específica.

É como se não nos déssemos conta de que as culturas da infância são também objetos de pluralização e de diferenciação. Essas reflexões me remetem à laboriosa pesquisa realizada por Darcy Ribeiro entre os Urubus-Kaapor, que habitam a fronteira entre os estados do Maranhão e do Pará. A resultante deste estudo, que se intitula *Diários Índios* (1996), ao tratar do cotidiano, hábitos e costumes dos Urubus-Kaapor, revela a vivência de um trabalho infantil realizado veemente pelas crianças indígenas. Num dos trechos de seu relato, Darcy nos ensina, com riqueza de detalhes, o dia de trabalho de uma garotinha considerada por ele “a gurua mais trabalhadora da aldeia”:

“Estou, desde que acordei, prestando atenção numa garotinha de seus oito anos. É a única criança bonita daqui. Gordinha, de olhos limpos – os outros todos remelam terço – e sempre sorridente. Desde cedo ela se agita de um lado para outro, ocupada com alguma coisa. Primeiro foi apanhar água em sua pequena cuia pintada, depois sumiu para reaparecer vergada sob um paneiro de mandiocas e batatas que fora colher. Acendeu um foguinho, soprou, soprou, quando fez brasa, a cinza esquentou, pôs as batatas para assar. Então foi ajudar o irmãozinho a lavar os olhos com água e limão para eu pôr remédio. Depois fez chibé para si e para ele e tomou com um jeitinho de gato lambendo leite, com a mão. Lava a farinha em água, amassa bem com as mãos, quando o caldo engrossa, encosta a cuia na boca e, com um espadanar rápido dos dedinhos, vai jogando aquilo na língua e chupando” (Ribeiro, 1996: 116).

O trabalho da pequena Itsin descrito por Darcy Ribeiro não é mais do que sua tarefa diária. O seu honesto e árduo trabalho não escandaliza a aldeia nem pesquisadores que compreendam estar neste trabalho o ensinamento que os Urubus-Kaapor determina relevante às suas crianças.

Sabemos que o trabalho infantil indígena sempre foi fato, sendo debalde qualquer discussão a este respeito que deseje enquadrá-lo na categoria exploração de trabalho infantil. Pois não reside, a riqueza deste trabalho, na transmissão de ofícios e na conseqüente aprendizagem da cultura indígena? Propor uma definição de infância do tipo fechada, que se deseja universal é arriscado, sob pena de recairmos no etnocentrismo e julgarmos a prática diversificada da infância a partir de uma definição

inventada pelo Ocidente para ocupar nossas crianças – com jogos, brinquedos e brincadeiras – e para a comodidade dos adultos.

Vários contos infantis (e também desenhos animados) utilizam-se de exemplos para demonstrar às crianças como construir laços de sociabilidade a partir de práticas da comunidade em que estão inseridas. Deste modo, a vivência da infância passa a ser determinada por critérios estipulados pela própria cultura em que as crianças estão imersas. Pensar o trabalho infantil ou o lúdico a partir de uma rígida delimitação da infância seguindo uma única descrição significa deixar muitas crianças de fora desse ciclo de vida. Não seria o trabalho realizado pelas crianças indígenas, condição fundamental para a vivência da infância na concepção delas e de seus pais? Afinal, quais são as condições que a cultura indígena determinam para a vivência da infância?

Pensando na infância como fase por excelência da descoberta e vivência do lúdico, Lodoño afirma que “colaborando na construção do direito de tais crianças à infância, alguns autores estão sempre a perguntar ou a denunciar a suposta ausência do espaço para o riso e a brincadeira” (Lodoño apud Del Priori, 1996: 7).

Se excluirmos necessariamente o trabalho como possibilidade desse ciclo de vida, excluímos com ele uma série de crianças que, apesar dele, vivenciam a infância. Logo, existem dentro da infância global, generalizada, várias infâncias.

A sociedade deve reservar para as crianças um espaço, um direito de vivência da infância, sem para tanto perguntar aos seus sábios locais e estrangeiros (o teórico, o pesquisador) o que é verdadeira e objetivamente a infância. Principalmente porque essa concepção de infância reconhecida e legitimada pela ciência de modo geral é uma “concepção adultocêntrica”, na qual os adultos acreditam saber o que é melhor para as crianças, para a infância e, claro, para definir a ambas. Romper com a “concepção adultocêntrica” da infância é deixar às crianças a tarefa de dizer – através de suas práticas – em que consiste a infância e o ser criança.

Além de “adultocêntrica”, a concepção que temos de infância foi construída pela sociedade como um espaço de segurança e ludicidade. Essa infância idealizada não permite outras possibilidades históricas, como a vivência do lúdico de diferenciadas formas, do trabalho com outras finalidades que não a exploração e a sociabilidade adquiridas por meios diversificados.

Especialmente numa sociedade de classes como a que vivemos, as crianças desempenham os mais diversos papéis em contextos muito diferentes. Mas a idéia de infância da sociedade moderna foi universalizada pelas classes hegemônicas com base em seu padrão de criança que tem por referência critérios como a forma de vivência do lúdico, a não realização de trabalhos e os modos de sociabilidade no interior dessas classes.

Problematizando o trabalho infantil indígena

O conhecimento que detemos sobre o trabalho infantil não vai mais longe do que as muitas manchetes estampadas nas primeiras páginas dos jornais, os clichês dos meios de comunicação, as revistas, os telejornais e a internet me permitiam. Além de ter que ultrapassar a esfera de conhecimento do senso comum, deparei-me com um outro tipo de problema no momento de confronto entre dados empíricos e teoria: a crença por parte de muitos autores que estudam o tema trabalho infantil de que este tipo de trabalho significa a completa violação ou negação do lúdico. A minha experiência empírica parecia me indicar um outro caminho.

Embora sempre em pauta nas academias, o tema trabalho infantil não é monopólio destas. A imprensa, o senso comum e alguns programas de Governo estão

constantemente divulgando suas impressões a respeito. O surgimento do PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - por exemplo, só veio dar ao assunto uma certeza mais forte: a de que em todo o país, milhares de crianças se vêem perdendo a infância enquanto trabalham arduamente nos mais diversos meios de sobrevivência. A idéia do trabalho infantil como perverso, violento e usurpador, responsável pela “infância perdida” das crianças, era a “frase feita” mais utilizada todas as vezes que o assunto vinha à tona.

Pôr em xeque o que parece óbvio, certo e acabado é uma das mais difíceis tarefas para qualquer pesquisador. A minha observação e curiosidade, levou-me ao campo, à prática, e me obrigou a suspeitar pela primeira vez das teorias que conhecia. Isto é, pelo menos da interpretação que alguns autores conferiam ao assunto.

Embora saiba da força que tem a noção do trabalho infantil como algo maléfico para qualquer criança, a minha experiência prática entre o povo Gavião-Pykopjê resiste em acreditar que entre aqueles pais que vão ao roçado levando seus filhos, haja qualquer interesse de exploração e violência infantil conforme sugere a imprensa e mesmo a literatura sociológica.

Um fator a ser considerado pode indicar a razão pela qual as crianças vão ao roçado. Não é só a busca pela subsistência. Levar as crianças ao trabalho consiste no início do processo de socialização destas, pois, para seus pais, o trabalho garante a formação dos filhos enquanto cidadãos dignos, honestos e responsáveis.

No caso dos indígenas, o trabalho infantil precisa ser compreendido a partir das condições sociais de sua reprodução e não de determinações capitalistas, pois, nessas unidades, o trabalho emerge como valor central na socialização das crianças até chegado o momento de freqüentarem a escola, geralmente a partir dos sete anos de idade, quando passam a vivenciar uma nova forma de socialização que não substitui o trabalho, mas que se une a ele.

Assim, sem negar a função prática do trabalho, ressaltamos que ele deve ser visto também como dispositivo de socialização destas crianças do campo. Ele lhes dignifica, lhes garante a honra e o respeito que lhes são devidos, adquirindo um caráter socializador.

A maior parte da literatura sobre o trabalho infantil, produzida hoje no Brasil, se refere a este tipo de trabalho, nas palavras de Santos como “estratégias perversas de reprodução da vida que arruinam o momento vital da humanização do homem, que é a infância e a adolescência, nas quais se consubstanciam os períodos de desenvolvimento do lúdico e da criatividade” (Santos, 1998: 03).

É o caso, por exemplo, dos estudos de Antuniassi (1983) e Demartini (1983) onde o trabalho de crianças aparece, ora diluído em suas precárias condições, ora como o grande substituto do lúdico na infância destas crianças. Logo, este tipo de trabalho emerge nestas obras como o responsável pela “infância perdida” das crianças do campo.

Segundo Martins, haveria “a imposição à criança da dura disciplina do trabalho, pelos próprios pais, para assegurar a inserção precoce do imaturo na lógica inexorável da reprodução do capital”. Para este autor, “a infância é o resíduo de um tempo que está acabando” (Martins, 1993: 11).

Diante disso, cabe questionar: até que ponto o trabalho infantil erradicaria a dimensão do lúdico no universo das crianças indígenas? Afirmar que o trabalho infantil pode ser, em alguns casos, explorador e violento não deve significar que a vivência deste, em qualquer condição, seja a total negação do lúdico. O fato de serem levados ao roçado para acompanhar, ajudar ou prestar pequenos serviços aos pais, não faz das crianças indígenas vítimas de exploração e violência do trabalho.

Assim, como entender a atitude de crianças que, ao serem levadas ao roçado para ajudar aos pais, transformam os instrumentos de trabalho em brinquedos e utilizam-se do espaço da roça para brincar? A partir do momento em que as crianças fazem do cabo da enxada um cavalo, da espiga de milho uma boneca e do carro de mão um carrinho de passeio, não estariam essas crianças vivenciando o lúdico e conseqüentemente a infância?

A experiência empírica com a qual me deparei me leva a compreender o universo Gavião-Pykopjê noutra direção: entre as crianças indígenas não há a exploração violenta do trabalho e a negação ou violação do lúdico. As crianças trabalham e brincam ao mesmo tempo, executando assim o trabalho e o lúdico simultaneamente.

Podemos então questionar: será que esta incorporação precoce da criança no mundo do trabalho pode ser vista como massacre da infância? Há realmente uma substituição por completa dos jogos, brinquedos e brincadeiras pela enxada, conforme sugere Martins (1993)?

Se a infância é percebida pela maioria desta literatura específica, como um ciclo de vida definido pelas suas práticas, então não devemos perder de vista as formas e dispositivos de diversão e do lúdico praticados por crianças indígenas.

O contato com uma leitura sociológica específica deu-me a ferramenta necessária para a construção de uma nova abordagem sobre o tema. Geralmente, o trabalho infantil é associado à crescente expansão da apropriação da mais-valia e ao uso descartável de seu produtor. Logo, o trabalho das crianças é interpretado como resultado da violência e exploração do modo de produção capitalista, que se fundamenta, historicamente, na dissociação entre trabalhadores e meios de produção. (Neves, 1999).

Há aqui um importante aspecto que deve ser considerado. Ao contrário do trabalho infantil assalariado, este trabalho realizado pelas crianças indígenas não busca enriquecer os chefes da produção, seus pais. No trabalho das crianças indígenas outros valores referenciais da reprodução social de posições se encontram em jogo, inclusive aqueles que qualificam a relação positiva entre pais e filhos, mestres e aprendizes.

Estas formas de uso do trabalho infantil antecedem e ultrapassam o sistema de produção capitalista, mas não eliminam necessariamente as condições penosas e prejudiciais ao desenvolvimento da criança e do adolescente. (Neves, 1999: 11).

Ora, se o trabalho, dentro da produção indígena e particularmente entre os Gavião-Pykopjê, ocupa o centro das preocupações de adultos e crianças, e além disso possui um valor que tem sido passado de uma geração a outra, caberia pois a preocupação de se estudar em que condições este trabalho se realiza.

Será o trabalho a única experiência da infância destas crianças? Ora, o trabalho, por estar sempre associado à não vivência do lúdico, pode obscurecer o lugar da brincadeira no cotidiano (Menezes, 2000), principalmente quando esta brincadeira está imbricada no próprio trabalho. Poderíamos então perguntar se estaria o trabalho de fato se sobrepondo à infância destas crianças. Seria o trabalho executado durante a infância, a negação da existência desta fase ou da fase lúdica?

Percebemos que o trabalho não representa a total violação do lúdico e da criatividade das crianças indígenas; mas o lúdico tanto está presente no momento em que se trabalha, como nos intervalos do dia e da semana.

Este lúdico, vivido pelas crianças Gavião-Pykopjê, marcado essencialmente por jogos e brincadeiras, desenvolve-se durante a realização do trabalho ou de pequenas tarefas nas quais as crianças se utilizam de sua imaginação e criatividade e transformam o caminho para o roçado e o espaço da roça num espaço, por excelência, de brincar, e fazem do trabalho agrícola um momento também de brincadeiras e descontração.

Embora estas crianças não disponham de recursos materiais para a compra de brinquedos de alta tecnologia, elas são ricas em capacidade criadora de driblar uma realidade de trabalho e pobreza. Incorporam, pois, o lúdico no trabalho e o trabalho no lúdico com uma arte e ingenuidade típicas das crianças.

Os seus brinquedos são confeccionados a partir dos elementos do trabalho e os modos de brincar são, por diversas vezes, uma imitação do saber adulto – como brincar de matar passarinhos, atirando pedrinhas. Não há, assim, uma substituição dos brinquedos e fantasias da idade pela triste realidade do trabalho, mas um modo diferente de se viver o lúdico.

Sobre o brincar, o brinquedo e a brincadeira.

A mente lúdica do ser humano transforma, desde tenra idade, os objetos em símbolos que lhe dão prazer, nisto consiste o brincar, o brinquedo e a brincadeira.

Segundo Winnicott (1975), o brincar deve ser estudado como um tema em si mesmo, devendo haver, pois, um novo enunciado para o brincar. De acordo com este autor, o brincar é universal e se apresenta como um dos principais condutores aos relacionamentos grupais entre as crianças.

Na perspectiva de Rosa (1998), o tema brincar está associado à infância porque a brincadeira é uma atividade típica – mas não exclusiva – da criança; e é na infância que ela se inaugura. A idéia da brincadeira e do brincar é uma qualidade de relação que o indivíduo estabelece com os objetos do mundo externo. Estes objetos se constituem na possibilidade de uma abertura de um campo onde os aspectos da subjetividade se encontram com os elementos da realidade externa para possibilitar uma experiência criativa com o conhecimento.

Penso, a partir disso, no que as crianças fazem quando estão brincando. Segundo Furth (apud Rosa), a criança substitui, durante o brincar, um objeto real (carro, navio, avião, cavalo) por qualquer outro objeto que seja capaz de representá-lo (pode ser um pedaço de madeira que move acompanhando com um ruído da boca; um cabo de vassoura onde pode montar e galopar). Encontramos aqui dois aspectos constitutivos do ato de brincar. O objeto para a criança deixa de ser um objeto de ação para se transformar num objeto de conhecimento; este objeto já possui um significado para a criança e por isso, pode agora ser simbolizado por um objeto substituto.

Deste modo, a construção do símbolo pela criança amplia a sua capacidade de brincar e de tirar proveito das brincadeiras na medida em que ela tem consciência da simulação inerente ao jogo simbólico e ela não apenas brinca, mas tem intenção de brincar.

Conforme Rosa, o brincar tem uma história. Ele não acontece simplesmente quando a criança de repente é inserida no período simbólico. A história do brincar não se funda na relação sujeito- objeto, mas especificamente, entre o subjetivo e o objetivo.

De acordo com Winnicott (1975), o brincar teria um espaço e um tempo. Ora, mas a que lugar pertence o brincar?

Para este autor o ato de brincar ocupa o interstício entre a ilusão, (a fantasia infantil) e o real, (os objetos do mundo real). O brincar é a grande experiência cultural dos indivíduos. A esta área ocupada pelo brincar, Winnicott dá o nome de “área intermediária” ou “espaço potencial”. Este espaço estaria, na primeira infância, entre a mãe e o bebê e foi chamado por Winnicott de “playground” por ser o lugar onde a brincadeira começa na vida do indivíduo. Logo, a criança que brinca habita uma área específica, mas tarde ela trará para essa área objetos (brinquedos) ou fenômenos oriundos da realidade externa.

Na verdade, esta área intermediária está presente na constituição do ser de modo geral, o que a diferencia é o uso que o indivíduo fará dela a cada ciclo de sua vida. Na primeira infância o bebê faz uso deste espaço para criar ilusões; a criança durante a infância utiliza-se dele para brincar; e é nele que o adulto vai desenvolver a sua criatividade. Este espaço é pois, um espaço de tráfego entre o interior e o exterior. É nele que o brincar se situa, jamais somente na esfera do objetivo ou do subjetivo; o brincar resulta da liminaridade, do entre-lugar entre objetividade e subjetividade.

O brincar, de acordo com Winnicott, estaria dividido em dois grandes importantes estágios. No primeiro o bebê cria o objeto; este objeto é repudiado como “não-eu”, reaceito e objetivamente percebido; então, a criança se põe a brincar no espaço intermediário entre ela (o eu) e o objeto (o não-eu), é a isto que Winnicott deu o nome de “fenômenos transicionais”. Para ele, o brincar é antecedido por estes tipos de fenômenos e sucedido pelo “brincar compartilhado” até, finalmente, alcançar as experiências culturais.

No segundo estágio, a criança brinca na presença da mãe que lhe parece disponível sempre que desejar; num segundo momento, aceita que outras pessoas brinquem com ela, desde que se sujeitem às suas regras; e finalmente aceita o brincar do outro enquanto o “brincar compartilhado”.

É neste brincar compartilhado que emerge na vida da criança o processo de socialização. Este que tem como primeiro instrumental o brincar. Assim, já podemos distinguir o verbo substantivado “brincar” do substantivo “brincadeira”.

O brincar é o ser, o fazer. A brincadeira é uma atividade em si, separada e independente da criança que brinca. O ato de brincar define-se como “uma experiência, e uma experiência sempre criativa, uma experiência num continuum espaço-tempo, uma forma básica de viver” (Winnicott, 1975:50).

A ação do brincar pode ser encarada apenas como uma das formas de expressão da adesão submissa ao real. Prova disso é que as crianças brigam com os objetos (brinquedos) e até mesmo os destroem quando eles não correspondem ao que esperam. É comum nos depararmos com crianças que, ao colocarem a bola ou boneca em um determinado espaço, se dirigem a eles com o dedo em riste e expressão quase severa: “quietinho”.

O brincar consiste exatamente neste meio caminho entre os conteúdos da vida subjetiva, e a riqueza dos objetos oferecidos pela realidade exterior. Nos termos de Winnicott, “a precariedade da brincadeira está no fato de que ela se acha sempre na linha teórica existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido” (Winnicott, 1975:75).

A ação de brincar não pertence exclusivamente ao mundo infantil, mas também aos adultos. Entre estes o brincar manifesta-se na escolha das palavras, nas inflexões de voz e no senso de humor. Por isso, uma das condições do brincar, independente da idade daquele que o pratica, é a criatividade. Todavia, esta criatividade só se faz possível porque a comunidade, como um todo, legitima suas brincadeiras, os espaços, o tempo e seus brinquedos. Sem essa aprovação social, esse brincar específico das crianças no trabalho não seria possível.

Para Benjamin (1984), um dos autores que considerou o aspecto cultural do lúdico, o brinquedo e o brincar estão associados e documentam como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança. Em uma de suas reflexões, Benjamin acentua que o brinquedo sempre foi um objeto criado pelo adulto para a criança. Acreditava-se, pois que o conteúdo imaginário do brinquedo é que determinava as brincadeiras infantis, quando na verdade quem faz isso é a criança.

Embora os brinquedos sejam confeccionados geralmente por adultos, isso não significa que as crianças não lhes dêem seus próprios significados. A partir do momento em que o brinquedo é dado a criança, ele passa a incorporar o sentido e o significado do mundo no qual a criança está inserida.

Aliás, uma das funções sociais do brinquedo é exatamente a de ser um presente destinado às crianças de forma praticamente independente do que elas farão dele. Ele é um objeto portador de significados que são identificáveis, pois remete a elementos do real ou mesmo do imaginário das crianças.

Isto é o que ocorre também com os velhos brinquedos. O conserto de brinquedos velhos em demasia ou quebrados não cabe somente aos adultos, mas tem sua importância descoberta pelo próprio mundo infantil.

Logo, o brinquedo é rico de significados que possibilitam a compreensão de sociedades e culturas, visto que ele é um meio de diversão, cujo significado depende da cultura na qual a criança está inserida.

De acordo com Souza: “a criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir” (Souza, 1996: 49).

Na análise de Brougère (2001), o brinquedo não é definido por uma função precisa: ele é um objeto infantil utilizado livremente pelas crianças. A sua manipulação não está condicionada às regras ou princípios. O seu uso é dinâmico e renovado de acordo com a situação. No brinquedo, o valor simbólico é a função, estando estas duas dimensões imbricadas entre si.

Há uma série de brincadeiras nas quais o uso do brinquedo é dispensável. As crianças fazem uso de outros artifícios para garantirem sua diversão. A extensão do próprio corpo pode servir de brinquedo. Não é isso que transforma uma mãozinha em revólver? Ademais, uma série de outras brincadeiras exige simplesmente o movimento do próprio corpo, o que as crianças fazem quando giram em torno de si mesmas até se sentirem tontas, não é brincadeira?

A construção da infância, no seu ato de brincar, exige a atribuição de significados da criança pequena ao seu mundo. Por isso, há, além de encanto, simbolismo, quando uma criança adiciona ao rosto pequeno da boneca o batom da mãe; ou quando troca as roupinhas da boneca por roupas que pertencem a ela mesma, e ainda, quando intenciona amamentá-la (numa imitação do fazer adulto) ou niná-la.

A criança deve, ao longo da brincadeira, atribuir significados ao brinquedo; por esta razão, o mesmo brinquedo pode ganhar vários significados, um a cada nova brincadeira. Deste modo, não é correto pensar que o brinquedo condiciona a ação da criança quando o que ocorre é justamente o contrário.

De acordo com Brougère, o brinquedo pode ser definido a partir da brincadeira. Assim, ele pode ser um objeto manufaturado, feito por aquele que brinca, sucata efêmera que só tenha valor durante a brincadeira, ou seja, um objeto adaptado. Neste sentido tudo pode se tornar um brinquedo e o sentido do objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca e enquanto dura a brincadeira.

Por outro lado, o brinquedo pode ser definido como representação social. Este seria o caso dos brinquedos industriais ou artesanais. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira eles conservam seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão são destinados às crianças. Neste segundo caso há a materialização de um projeto adulto destinado às crianças, mas que passam a ser reconhecidos como propriedade das crianças.

São também essas duas coisas, brinquedo e brincadeira, as duas mais ricas formas que a sociedade encontrou para inserir a criança no processo de socialização¹, ou seja, o processo de apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada pela sociedade ou por uma parte dela. Esse processo se dá para as crianças por meio de representações, imagens, símbolos e significados, que lhes apresentam, de forma divertida, a própria cultura na qual estão inseridas.

Este processo de socialização se dá, através do brinquedo, por conta da possibilidade que as crianças tem de atribuir-lhe os significados que estão profundamente enraizados em suas vidas cotidianas. Deste modo, a temática original do brinquedo, sem desaparecer, dá lugar aos significados da vida da própria criança.

O brinquedo só se torna objeto de brincadeira se encontrar seu lugar na cultura lúdica² da criança. A cultura lúdica pode ser compreendida como o conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Esta cultura lúdica faz parte da cultura geral da qual a criança pertence, daí a razão das imitações freqüentes nas brincadeiras.

Conforme Château, para a criança quase toda atividade é brincadeira. A brincadeira se constitui como ideal de vida, o dever, o que há de mais sério a se fazer durante a infância. Perguntar porque a criança brinca seria como perguntar porque é criança, afinal a infância é caracterizada pelo brincar e é o principal espaço para a vivência da brincadeira (Château, 1987).

Mas Château parece defender uma hipótese contrária a minha: a de que a vivência do lúdico (o mundo lúdico) só se faz possível pelo distanciamento do mundo do trabalho. Acredito que o brincar transite entre a pura ficção do sonho e a realidade do trabalho, ou mesmo participe dos dois ao mesmo tempo. Entre as crianças indígenas brincar permite a vivência de um brincar de trabalhar, já que os adultos não lhes confiam qualquer trabalho com autonomia.

Já Piaget afirma que a origem da brincadeira está na imitação que surge da preparação reflexa. Imitar consiste em reproduzir um objeto ou ato, na presença do mesmo. É o que ocorre com a criança que imita o trabalho do pai, brincando de trabalhar.

De acordo com a Piaget, o processo de imitação passa por várias etapas, até que finalmente com o passar do tempo, a criança é capaz de representar um objeto na ausência do mesmo.

Quando isso acontece, há uma evocação simbólica de realidades ausentes. É uma ligação entre a imagem (significante) e o conceito (significado), capaz de originar o jogo simbólico ou faz-de-conta.

Essa imitação se dá porque o mundo da brincadeira é uma antecipação do mundo dos objetos e das ocupações adultas. A criança desempenha o papel do adulto no seu diminuto mundo lúdico. Essa idéia é bastante perceptível no caso das crianças indígenas. Suas brincadeiras lhes preparam para as funções que serão desempenhadas na vida adulta, e por isso, de modo geral, elas brincam de trabalhar no roçado.

Mas para Benjamin (2002), a inserção das crianças no mundo adulto não resulta exatamente do interesse na imitação. Segundo este autor, assim como o brinquedo tem sido considerado ao longo do tempo como criação para a criança e não da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação.

¹ “Conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao ‘*socius*’ que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade” (Brougère, 2000).

² “Estrutura complexa e hierarquizada, constituída de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais e geracionais” (Brougère, 2000).

Geralmente se diz que as crianças não gostam de trabalhar, o que é uma afirmação errônea. O que não agrada a criança é o trabalho forçado e sem finalidade visível, não lhe agrada despender suas energias sem tirar um proveito disso. Elas gostam daquele trabalho em que podem apreciar o resultado – como o de lavar a louça – neste caso a criança tem gosto pelo trabalho.

As crianças indígenas adoram ajudar seus pais e sentem alegria em substituí-los em seu trabalho, plantando, construindo casas, colocando água, varrendo a casa, cozinhando, etc. As crianças brincam contínua e abnegadamente. Entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Como não as deixam participar do trabalho adulto com a mesma intensidade, pois suas mãozinhas são destreinadas e o seu corpo não tem muita resistência, ela brinca de trabalhar e se satisfaz com isso.

É bastante natural que a criança, por não poder trabalhar como o adulto, imite suas atividade em suas brincadeiras. Assim, a criança realiza, pela imitação, o que ela queria fazer na realidade. Mas nesse processo de imitação a criança termina por estabelecer uma relação nova com as coisas do mundo adulto que a cerca.

Do mesmo modo em que a criança permite que o adulto participe de suas brincadeiras, e até convida-o puxando pela mão ou pela manga da camisa, ela espera ser aceita para participar das atividades dele, inclusive do trabalho.

Segundo Vygotsky, é responsabilidade do brinquedo criar uma zona de “desenvolvimento proximal”³, pois na brincadeira a criança comporta-se num nível que ultrapassa o que está habituada a fazer, funcionando como se fosse maior do que é.

Por isso Vygotsky acredita que a criança tem grande necessidade de satisfazer os seus desejos imediatamente, e essa é a principal razão pela qual os brinquedos são inventados, para que a criança possa experimentar tendências irrealizáveis. No fascinante mundo dos brinquedos, a criança se envolve com o ilusório e o imaginário onde seus desejos podem ser realizados. Seria então, o brinquedo esta possibilidade de fusão entre a realidade e a fantasia.

Segundo Brougère (2001) o brinquedo é um objeto importante naquilo que ele revela de uma determinada cultura. Isto acontece devido ao fato de que o brinquedo está imerso num sistema social e carrega funções sociais que lhe dão o sentido de ser.

Na medida em que a criança cresce impõe ao objeto (brinquedo) um significado. O exercício do simbolismo ocorre justamente quando o significado fica em primeiro plano.

Tanto o brinquedo quanto à brincadeira estão englobados num universo maior chamado “ato de brincar”. Este não significa só recrear-se, pois é a forma mais completa que a criança tem de comunicar-se, através dele e por meio dele irá ser agente transformador.

A criança brinca porque tem um papel, um lugar específico na sociedade, e não apenas porque o faz-de-conta (como o brincar de cavalo em que a criança utiliza o cabo de vassoura) faz parte da natureza de tal criança.

A brincadeira é a forma que as crianças encontram para representar o contexto em que estão inseridas. O ato de brincar incorpora valores morais e culturais. Brincar de trabalhar, por exemplo, ou brincar de ser agricultor, implica que a criança apropria-se de algumas características do ato da realidade. É a total reprodução do meio em que a criança está inserida.

³ Zona de desenvolvimento proximal é todo o comportamento que a criança apresenta na brincadeira, mas que raramente transparece na vida diária.

Conforme Lebovici e Diatkine “o adulto acha que a criança tem direito de brincar porque é criança, enquanto ele possui este mesmo direito porque trabalha, mas só quando não trabalha” (1985). Assim, o adulto concebe o brincar da criança como atividade desvalorizada, típica da infância desprovida de responsabilidade. Para o adulto, a criança que não se dedica a tarefas sérias pode brincar; a brincadeira é, pois, uma atividade de não trabalho e não-seriedade.

Para Erik Erikson (1976), a brincadeira tem valor na aquisição do sentido social somente se não for desprezado pelos adultos. Pelo fato da brincadeira ser encarada como não trabalho na nossa sociedade, transforma-se num dos procedimentos em que os adultos negam o sentimento de personalização da criança.

As crianças que brincam tentam demonstrar seu direito de encontrar no mundo sua identidade. Elas negam-se a se transformarem numa especialidade denominada “criança” que deve brincar de ser grande, porque não se lhe oferece a oportunidade de ser um pequeno participante num mundo grande.

Assim, penso que ao brincar de trabalhar as crianças indígenas estão garantindo um espaço no mundo dos grandes. Elas sentem-se úteis para a família, motivo de orgulho dos pais, e além disso, esta é uma forma de inserção, a principal, no meio social e no seio da própria família.

Tendo o trabalho e a brincadeira como os principais dispositivos de sociabilidade, as crianças indígenas Gavião-Pykopjê vão ao roçado. Aproveitam o tempo de trabalho dos adultos para manter-se por perto, sentir-se útil e responsável, “menino trabalhador”. Além disso, utilizam-se de sua criatividade confeccionam e transformam seus brinquedos e dão início a um forte e duradouro processo de socialização que inclui trabalho e brincadeira vivenciados ao mesmo tempo e durante a infância.

O trabalho desenvolvido pelas crianças Gavião-Pykopjê

O trabalho desenvolvido pelas crianças Gavião são geralmente domésticos. As meninas entre sete e dez anos ajudam as mães a levar os filhos menores. O trabalho das crianças está vinculado ao criar para brincar. São as próprias crianças que confeccionam os próprios brinquedos.

Afinal, o brincar e o trabalhar podem ocorrer simultaneamente. De acordo com Brougère “o caráter lúdico de um ato não vem da natureza do que é feito, mas da maneira como é feito” (Brougère, 2001). Logo, o brincar não comporta nenhuma atividade instrumental que lhe seja própria. Assim, o que caracteriza o brincar é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca.

Em razão do que acontece nos plantios de cana e olarias, por exemplo, onde o trabalho não permite a vivência do lúdico pelas crianças, o trabalho infantil emerge nestas obras como responsável pela “infância perdida” das crianças em quaisquer circunstâncias.

Mas isso não é o que acontece quando o trabalho infantil é realizado em culturas, como a indígena, onde os trabalhadores não estão dissociados dos meios de produção; quando este tipo de trabalho infantil não visa enriquecer os pais das crianças. Que outros valores estariam em jogo quando as crianças são levadas ao trabalho? Como pensar a disciplina e a socialização adquiridas na infância através do trabalho? Como refletir uma educação que não leve as crianças à ética, à disciplina e à responsabilidade do trabalho? E no caso das crianças indígenas como ficaria a questão da socialização

através do trabalho realizado por estas? Este trabalho infantil seria realmente um problema social?

Durante as oficinas de pintura, percebemos isso. Para se utilizar o urucum é preciso quebrar cocos e misturá-los a tinta para que se facilite o deslizar da pintura. E quem quebra os cocos? As crianças.

Esse é um serviço que não apresenta risco para elas, apesar de se utilizar um enorme machado para a atividade. O trabalho no final das contas torna-se brincadeira, pois as crianças revezam para quebrar os cocos, e disputam para vê quem vai conseguir quebrar mais sem cometer erros nas machadadas.

Uma forma de trabalho infantil, cujo caráter é eminentemente socializador, está fundamentada na transmissão de saberes e na construção de profissões e condição de aprendiz, este trabalho serve para socializar a criança e torná-la sucessor (Menezes, 2000). Este seria o caso do trabalho das crianças indígenas Gavião-Pykopjê, por exemplo, quando acompanham os pais na pesca e roçado.

De acordo com esta autora, o uso da mão-de-obra infantil deve ser pensado a partir do tipo de trabalho, das condições de sua realização, de seus valores e do contexto geral, não deve ser generalizado, com o intuito de negativizá-lo ou enquadrá-lo a um tipo que, de fato, usurpa a infância e explora as crianças, pois se corre o risco de defender uma visão deturpada da realidade.

Diante da crescente exploração do trabalho infantil em todos os níveis e da marginalidade social pós anos 70, o trabalho infantil foi associado à crescente expansão da apropriação da mais-valia e ao uso descartável de seu portador. Logo, o trabalho das crianças é interpretado como “resultado da violência e exploração do modo de produção capitalista, que se fundamenta, historicamente, na dissociação entre trabalhadores e meios de produção” (Neves, 1999:10).

Com base nisso, haveria sentido a informação de que há exploração do trabalho infantil entre crianças indígenas? Se não houve a dissociação dos trabalhadores dos meios de produção, pontapé inicial para qualquer relação de exploração, como pensar este trabalho realizado pelas crianças indígenas? Há, neste caso, a venda da força de trabalho infantil? Haverá a busca pela riqueza material? E por que outros valores materiais ou simbólicos? Se o trabalho destas crianças não visa enriquecer seus pais, porque razão essas crianças são levadas ao trabalho? A resposta para esta questão parece ser a de que o trabalho para eles, deve ser deixado aos filhos como herança cultural.

Entendemos que se deve enfrentar o preconceito que entre nós, por graves razões sociais, separa as idéias de infância da de trabalho, principalmente por causa do fantasma da exploração infantil e da conseqüente perda do direito a educação escolar (Dantas, 1996).

Pensamos haver uma continuidade entre atividade lúdica e atividade produtiva, devendo, pois, estas duas, serem examinadas em movimento evolutivo, uma vez que as ações das crianças estão quase sempre situadas entre a brincadeira e o trabalho. Não contém, então, o trabalho um quê de lúdico?

Acreditamos que em alguns casos o trabalho infantil possui um significado que escapa inteiramente à ótica da exploração denunciada pelos autores marxistas. Este tipo de trabalho pode se resumir a pequenos serviços prestados a família, amigos e vizinhos. Tentamos chamar a atenção para a particularidade do uso do trabalho infantil junto às crianças indígenas Gavião-Pykopjê.

Executando pequenas tarefas as crianças sentem-se úteis como um adulto ao realizar seu “trabalho”. Aliás, é esse o sentido atribuído ao trabalho pelas crianças indígenas e essencialmente pelos seus pais: utilidade, responsabilidade e disciplina. É este o valor atribuído ao trabalho pelos pais dessas crianças. De fato, o trabalho emerge na vida destas crianças como uma das principais formas de socialização.

Participar das tarefas ajudando aos adultos é socializar-se. É, além de imitação do saber e do fazer adulto, aprender a cumprir horários, cuidar dos índios menores, dos instrumentos de trabalho, obedecer aos mais velhos, conhecer e observar a natureza.

Executar qualquer trabalho entre eles é um modo de assumir responsabilidade. Embora estas pequenas crianças indígenas não tenham consciência disso e se deixem envolver muito mais pela magia de se sentirem úteis junto aos adultos.

No caso específico das crianças indígenas, encontro evidências para refutar as teorias que afirmam que o trabalho infantil é sempre perverso e explorador, sinônimo de “infância perdida” para aqueles que o praticam. Estas teorias estigmatizam o trabalho infantil, desconsideram o contexto e a forma como este trabalho é desenvolvido pelas crianças indígenas, além do valor sócio-educacional atribuído a ele por cada cultura.

Com efeito, entre os índios, os pequenos serviços emergem como valor fundamental na socialização das crianças antes do início da vida escolar, quando passam a vivenciar uma nova forma de socialização que não substitui a execução de um trabalho, mas que o complementa, embora a socialização pelo trabalho continue a ser uma das mais importantes.

Não queremos com isso dizer que as referidas denúncias são falsas ou que não mereçam ser estudadas. Estas ocorrem tanto no campo, carvoarias, canaviais, olarias quanto na zona urbana, onde realmente há exploração do trabalho infantil, visando apenas o lucro, a baixo custo, sem nenhum intuito educativo e que deve ser combatido e denunciado.

Mas no caso das crianças índias Gavião-Pykpjê outros valores estão em jogo quando elas executam pequenas tarefas, serviços domésticos ou nos arredores da casa ou participam ativamente da vida produtiva. Entre estes valores, a socialização ocupa lugar de destaque na preparação das crianças para a vida adulta nas aldeias indígenas.

A aprendizagem indígena: formal e informal

A aprendizagem entre as crianças Gavião-Pykpjê ocorre em dois níveis: formal e informal.

O aprendizado formal acontece na pequena escola da aldeia que tem duas salas. Sendo uma onde funciona também a secretaria da escola. O ambiente é simples, cadeiras de madeira, quadro para giz, bebedouro dentro da sala de aula. As paredes são riscadas com desenhos feitos pelas crianças e mapas de territórios indígenas. Uma das salas passa o dia aberta, e as crianças costumam ir para lá brincar por cima das cadeiras e desenhar com restos de giz.

Em sala de aula, eles aprendem o português. Porém, até os cinco anos, os pais falam somente no dialeto materno com as crianças. Primeiro se aprende a língua materna, depois o português. Isso ocorre, podemos dizer, como uma forma de defesa e preservação da cultura.

Da escola para casa, as crianças trazem diversas atividades de matemática e português. E são bastante interessados. Num passeio pela aldeia, facilmente encontra-se um indiozinho fazendo atividades escolares na calçada.

Formal também é o aprendizado da cultura, pois quando a aldeia se prepara para os rituais, são feitas oficinas para ensinar as crianças. No caso da Aldeia Riachinho, como esta vive um projeto de valorização cultural, eles fazem oficinas de pintura e cantoria. São nesses momentos em que se preparam para as grandes festas ou rituais, que as crianças aprendem boa parte da cultura.

As oficinas são ensaios dos rituais, e o mesmo exige a pintura corporal. Por isso eles sempre têm que se pintar. Os adultos se pintam uns aos outros de jenipapo e urucum. E as crianças formam duplas para se pintarem respectivamente. Interessante que as crianças não utilizam o jenipapo – tinta forte para sair – mas apenas o urucum que é facilmente removido. Porém, não existe um adulto orientando, eles próprios observam as pinturas nos adultos e passam a imitar. Quando os mais velhos percebem que a criança tem habilidade, eles permitem serem pintados por elas.

Quando acontece a cantoria, as crianças são introduzidas no meio dos adultos e são incentivadas a fazer passos e a cantar. As crianças menores ficam no braço da mãe durante a cantoria, mas não deixam de participar.

Em certas danças as crianças não se misturam com os adultos. Quando os Gavião-Pykopjê dançam em círculo, as crianças formam outro círculo menor. E nesse momento um dos mais velhos da aldeia fica no meio para ensinar, estimulando-as a cantar, a rodar e a fazer os movimentos necessários.

A aprendizagem informal acontece em casa, onde os pais orientam os filhos para comer, tomar banho, dormir e etc.

Entre as próprias crianças quase tudo é informal. Elas não pedem autorização para aprender. Quando vêem um adulto fazendo algo, tentam imitar. Aconteceu isso, por exemplo, quando o cacique fazia os cocares para a festa. Uma criança simplesmente aproximou-se, pegou palhas e começou a fazer também. O cacique explica depois que não ensina a criança certas habilidades por que estas são consideradas difíceis mesmo pelos adultos. Mas as crianças, mesmo que sem jeito, insistem em aprender.

O universo lúdico das crianças Gavião-Pykopjê

A infância dependendo da cultura vigente é formulada de diferentes modos. E enquanto construção cultural varia de lugar para lugar. Partindo dessa compreensão, vamos nos inserir na vivência da infância pelas crianças Gavião-Pykopjê.

A aldeia Riachinho, onde moram, é organizada de forma circular, o que é tradicional em todas as aldeias do povo Gavião. Em frente às casas há um caminho circular e vários percursos que levam ao campo central, onde acontece a maioria das atividades cerimoniais. Todas as casas são de alvenaria e possuem água e luz. A televisão já faz parte do universo das crianças.

Nesse ambiente, as crianças gavião são encontradas por toda parte: no meio do campo correndo, jogando bola, brincando nas árvores e debaixo das sombras. Elas também são facilmente encontradas em casas onde assistem desenhos, pois a TV já faz parte do universo cultural delas.

A brincadeira é uma atividade típica das crianças. Entre os pequenos índios Gavião o brincar está vinculado à invenção e criatividade. Por lá as crianças gostam de jogar futebol, inclusive fizeram traves em determinada parte do campo, porém não há

uma bola tradicional como na cidade. Ela é criada com pedaços de papéis e sacos e enrolada com barbantes.

O amontoado de tijolos de uma casa que caiu rapidamente se torna um suporte para a brincadeira. A regra é acertar uma mira que só existe no pensamento das crianças. E nesta brincadeira elas perduram horas.

Nos quintais, de repente, uma enorme vasilha de louça se transforma em cavalo. Um recipiente de perfume se transforma em um personagem que anda pelo “mundo”, um pequeno espaço circunscrito e inscrito na areia.

Na perspectiva de Rosa (1998), a idéia de brincadeira e do brincar é uma qualidade de relação que o indivíduo estabelece com os objetos do mundo exterior. Estes objetos se constituem na possibilidade de uma abertura de um campo onde os aspectos da subjetividade se encontram com os elementos da realidade externa para possibilitar uma experiência criativa com o conhecimento.

Dessa forma a criança brinca com a realidade, e assim constrói um universo particular, dando outra significação ao cotidiano, incorporando às suas vivências uma mística que enfatiza sua sensibilidade pelo mundo material.

As meninas, por exemplo, chegam a fazer uma casinha de quase quatro metros com direito a vários cômodos. Sala com o sofá feito de tijolos e coberta com panos velhos. Na cozinha tampinhas de refrigerantes, escovas de dente, isqueiros, tubos vazios de pastas, bolsas velhas, recipiente de cremes, cartões telefônicos transformam-se em utensílios domésticos. E nos quartos as bonecas dormem calmamente.

A casinha é incorporada por brinquedos pensados para a cidade, como as bonecas e conjuntos de cozinha. E a brincadeira se confunde com a realidade. As meninas às vezes trazem a comida de verdade para comer na casinha junto com as bonecas. E nos quartos, onde as camas são feitas de caixa, costumam deitar e dormir durante a tarde.

A principal função do brinquedo é a brincadeira e esta, por sua vez, escapa a qualquer função precisa. Ao contrário do que geralmente se diz, não é o brinquedo que fabrica a brincadeira, mas o inverso. O que existe em relação aos brinquedos é o predomínio de algumas ações em detrimento de outras. O brinquedo é um suporte, um dos meios para desencadear a brincadeira, todavia, a brincadeira, em parte, escapa ao brinquedo.

Há crianças Gavião que costumam brincar de inventar sons. Para isso, fazem um violão feito de sabugo de milho, onde as cordas são arames e que de fato produzem som. Os meninos costumam brincar de baladeira, que tem a finalidade de caçar passarinhos, lagartinhas, calangos e cobras. O brinquedo é feito com um elástico entre duas varinhas, onde se coloca pedras no elástico, puxa-se e é só mirar para não errar o alvo.

Segundo Vital Didonet, (apud Bertold e Ruschel, s/d) todas as culturas desde as mais remotas eras produziram e utilizaram o brinquedo. O brincar é uma atividade natural, social e cultural. É algo espontâneo, próprio da criança e tem seu suporte nos objetos culturalmente produzidos a cada época: os brinquedos.

Uma varanda de palha torna-se um lugar de disputa para ver quem dos meninos chega mais rápido ao ponto mais alto. Afinal é característica indígena ter habilidade para subir em árvores e lugares altos. Certa menina pega dois pauzinhos e começa a brincar com eles em frente à calçada, um pauzinho discute com outro e os dois fazem muitas coisas juntos, e a fala está presente o tempo inteiro na brincadeira.

Embora os brinquedos sejam confeccionados geralmente por adultos, não significa que as crianças não lhes dêem seus próprios significados. A partir do momento

em que o brinquedo é dado a criança, ele passa a incorporar o sentido e o significado do mundo no qual a criança esta inserida.

O brinquedo não é definido por uma função precisa: ele é um objeto infantil utilizado livremente pelas crianças. A sua manipulação não está condicionada às regras ou princípios. O seu uso é dinâmico e renovado de acordo com a situação. No brinquedo, o valor simbólico é a função, estando estas duas dimensões imbricadas entre si.

As bicicletas infantis já foram incorporadas no universo da criança indígena Gavião-Pykopjê, mas diferente da cidade o espaço permite uma movimentação sem perigos.

Nem sempre o brinquedo deles é confeccionado pelos adultos, e sim pelas próprias crianças. Um aviãzinho é feito pela criança que busca a madeira, corta com a faca e amarra com barbante.

Por isso, uma das condições do brincar, independente da idade daquele que o pratica, é a criatividade. Então, se o brincar é a expressão maior da criatividade, as crianças indígenas Gavião são ricas na capacidade criadora (inventam seus próprios brinquedos) dadas às condições financeiras em que vivem.

Todavia, esta criatividade só se faz possível porque a comunidade, como todo, legitima suas brincadeiras, os espaços, o tempo e seus brinquedos. Sem essa aprovação social, esse brincar específico das crianças indígenas não seria possível.

A infância Gavião além das brincadeiras é marcada pelos rituais. Os índios Gavião-Pykopjê costumam chamar os rituais de “brincadeiras”, o que sugere uma associação dos rituais de iniciação e passagem com a ludicidade. Porém a carga simbólica das “brincadeiras” as identifica como rituais.

O ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de seqüências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Estas seqüências têm conteúdo e arranjo caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição) (Peirano, 2003).

Um dos rituais mais importantes da aldeia é a festa do Gavião. Dois adultos e uma criança participam deste ritual. A função dos adultos é cortar tora todos os dias, levar as mulheres para caçar, não só a mulher, mas todos da aldeia. Também devem caçar, pescar e tirar mel.

O grande momento da festa acontece na casa grande, feita de palhas. Dentro dessa festa o Gavião vai ter dois partidos, o Partido da Onça e o Partido do Esteirão que sempre vão estar disputando partida de tora todos os dias nos períodos de comemoração. Na disputa não existe prêmio para o vencedor.

A criança participante nesse ritual tem a função de carregar machado, facão, espingarda e outros utensílios dos outros dois indígenas adultos Gavião. O ritual termina com a empenação (ornamentar o corpo com penas) dos três, adultos e criança.

Para a criança tornar-se adulto, ela passa pelo ritual do ceveiro. Ceveiro é uma oca onde se isola as crianças por dois ou três meses e a lógica é que ela engorde para se tornar adulta.

Referências Bibliográficas

ARIËS, Philippe. 1986. **História social da Criança e da Família**. 2ª edição. RJ: Guanabara.

BENJAMIN, Walter. 1987. "Brinquedo e Brincadeira: observações sobre uma obra monumental". In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras escolhidas**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. 1995. "Infância em Berlim por volta de 1900". In: _____. **Rua de Mão Única. Obras Escolhidas**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. 1986. "História cultural do brinquedo". In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras escolhidas**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. 2002. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.

BROUGÈRE, Gilles. 1995. **Brinquedo e cultura**. Coleção Questões de Nossa Época. SP: Cortez, (Coleção Questões de Nossa Época).

_____. 2002. "A criança e a cultura lúdica". In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. SP: Pioneira.

BERTOLD, Janice; RUSCHEL, Maria A. Moura. **Jogo, brinquedo e brincadeira : uma revisão conceitual**. Psicologia_on_line.

CHATEAU, Jean. 1987. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus.

COLLODI, Carlo. 1992. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Edições Paulinas.

DANTAS, Heloysa. 2002. "Brincar e trabalhar". In: _____. KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira.

ERIKSON, Erik H. 1976. "Brinquedos e Razões". In: _____. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

GHIRALDELLI, JR., Paulo. 2001. "As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas". **Revista do Centro de Educação**. V.26, n.º 02.

_____. 2000. **Infância, educação e neoliberalismo**. 2ª ed. SP: Cortez, (Coleção Questões de Nossas Épocas).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) 2002. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira.

_____. 1993. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

LEBOVICI, Serge; DIATKINE, René. 1985. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas.

LEITE, Maria Isabel F. Pereira. 1996. "O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo". In: _____. KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 3. ed. Campinas: Papirus.

MARTINS, José de Souza. (coord.) 1993. **O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2ª edição. SP:Hucitec.

MENEZES, Marilda Aparecida. 2000. **Socialização de Meninos e Meninas em Famílias Camponesas – 1960 a 1990**. (Mimeo).

NABOKOV, Vladimir. 1994. **Lolita**. São Paulo: Companhia das Letras.

NEVES, Delma Pessanha. 1999. **A perversão do Trabalho Infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção**. Niterói: Intertexto.

PIAGET, Jean. 1983. **A epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural.

_____. 1971. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

RIBEIRO, Darcy. 1996. **Diários Índios: os Urubus-Kaapor**. São Paulo: Companhia das Letras.

ROSA, Sanny S. da. 1998. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1995. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- SOUZA, Solange Jobim. 1996. "Ressignificando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância". In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. (Orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 3ª edição. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papirus.
- VYGOTSKY, Lev S. 1984. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1989. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- WINNICOTT, Donald. W. 1975. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago.