

## **5. APROPRIAÇÃO E AFIRMAÇÃO CULTURAL NA ESCOLA DIFERENCIADA DOS ÍNDIOS TAPEBA: UM ESTUDO SOBRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NESSA ETNIA**

Maria de Fátima Brito Fontenele Oliveira

Messias Holanda Dieb

### **Introdução**

Os índios Tapeba são habitantes de uma região próxima a dois grandes centros urbanos do Ceará: a sede do município de Caucaia, localizada na região metropolitana de Fortaleza, e esta que é a capital do Estado. A distância entre a aldeia e a sede do município de Caucaia é de menos de quatro quilômetros e em relação à Fortaleza não ultrapassa os 16 quilômetros, o que possibilita, por esta razão, uma grande quantidade de intersecções entre as culturas ali produzidas. Diferentemente do que se sucede a outros povos indígenas, os Tapeba se preocupam muito com a educação escolar de suas crianças e cuidam para que esta seja pautada nos princípios de sua identidade étnica. Como o processo de inserção cultural das crianças Tapeba acontece quase que exclusivamente no espaço da escola, buscamos compreender: de que maneira a escola, um elemento de tradição não-indígena, tem auxiliado no fortalecimento da cultura desse povo?

Para tentar responder a essa questão, a qual norteou parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, entre 2012 e 2014, buscamos discutir o fortalecimento da cultura do povo Tapeba, a partir do trabalho realizado pela

escola existente nessa comunidade, levando em consideração o processo de apropriação cultural que ela propicia às crianças da tribo. Com base nesse objetivo, empreendemos uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada nas orientações da perspectiva etnográfica de investigação, iniciando as primeiras visitas à aldeia dos Tapeba entre os meses de março e novembro em 2012. Durante o ano seguinte, voltamos a manter o contato com a comunidade e efetivamente a pesquisa teve início de março a novembro de 2013.

Após esse longo processo de aproximação com as pessoas da aldeia, pois já visitávamos a comunidade antes do início da pesquisa, utilizamos como procedimentos metodológicos a observação participante e a entrevista semiestruturada. Todos os dados das observações foram registrados em um diário de campo, assim como os da entrevista foram gravados e transcritos para posterior análise. Para preservar a identidade das 22 crianças participantes do estudo e de uma professora que nos orientou em alguns momentos da pesquisa, escolhemos batizá-las com nomes de flores, como forma de retribuir a gentileza de terem sido tão belos e suaves conosco.

### **As bases teóricas que nos ajudaram a pensar sobre a atuação da escola junto aos pequenos da aldeia**

A principal tese defendida na obra de Ariès (1981) sobre a história da infância foi a de que, durante o período medieval, pelo menos até o século XII, a arte não havia retratado a criança. Com isso, o autor buscou demonstrar que, naquele tempo, não existia uma consciência acerca da existência da infância, como uma fase separada da existência humana e que possuía características especiais. A concepção de criança que predominava, então, era a de que esta se configurava como um adulto em miniatura.

Considerando, pois, esse movimento histórico feito por Ariés (1981) e por outros autores que tratam dos discursos que se constituíram na modernidade sobre a criança e a infância, podemos, portanto, inferir que a infância pode ser definida como uma construção social.

Nesse sentido, a infância pode ser considerada como uma concepção ou uma representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida e a criança como um sujeito real que vive este período. Por essa perspectiva, é possível afirmar que os conceitos de criança e de infância estão intrinsecamente relacionados com a noção de cultura, com os processos de organização da sociedade e, principalmente, com a visão de mundo dos adultos. Notamos, assim, que infância e criança não são palavras sinônimas, pois significam coisas diferentes no contexto sociológico de investigação.

Enquanto a criança é o sujeito concreto, o ator que produz a cultura infantil no seu grupo social, a infância é a construção social e cultural do significado de criança e da situação em que ela se encontra ou é colocada. Em outros termos, a infância é a representação das características sociais em que a criança está inserida (MONTANDON, 2001). Com base nessa explicação, podemos entender que existem diferentes infâncias, como sugere Qvortrup (1991) ao utilizar o termo “pluralidade de infâncias”, mesmo que possam existir semelhanças e diferenças entre as infâncias. Logo, conforme também enfatiza Barbosa (2000, p. 19), “falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco [...], pois a infância não é singular, nem única. A infância é plural: infâncias”.

Com efeito, essas interpretações dos fenômenos que envolveram a infância mudaram de acordo com o contexto em que as

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

De acordo com Bujes (2002, p. 38), mesmo com o fato de que as crianças passaram a ser vistas como seres diferenciados dos adultos,

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

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

Com base nesses aspectos, concordamos com Dornelles e Bujes (2012, p. 14) quando dizem que

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

Com isso, a criança precisa ser compreendida hoje como um ser que faz parte da sociedade, que tem voz, que interage entre seus pares e que atua construindo e reconstruindo sua cultura de acordo com seu modo próprio de pensar.

Ainda para Dornelles e Bujes (2012, p. 85), essa ideia de criança está intimamente conjugada à noção infância como sendo, pois, “um tempo geracional, um tempo de sentido, de acontecimento e de experiência, em que a criança tem suas particularidades em relação a esses tempos e seus contextos”. Nesse sentido, podemos dizer que a vida humana acontece de acordo com o tempo geracional, mas sem perder de vista sua interligação com as gerações anteriores, que seguem uma cultura e na qual acontecem mudanças sociais, políticas, familiares que irão influenciar nas gerações futuras. Portanto, na contemporaneidade, visualizamos uma infância diferente, ou seja, a experiência de uma criança que se coloca presente e ativa no meio social, que constrói, reconstrói, significa e ressignifica sua cultura, influenciando e contribuindo também para a produção do mundo do adulto (SARMENTO; CERISARA, 2004).

Foi, portanto, na perspectiva dessa nova conceituação de criança e de infância que buscamos estudar a realidade infantil na tribo dos Tapeba. De acordo com outros estudos feitos nessa tribo, passamos a constatar que se tratam de índios urbanizados, que se vestem, se alimentam e tem uma educação semelhante aos povos não índios que os cercam (BARRETTO-FILHO, 2009). Na educação, o que os diferencia das outras crianças com quem

convivem é o estudo que a escola da tribo promove sobre a língua Tupi, a contação de histórias que os professores realizam, assim como as músicas, danças e rituais sagrados com os quais eles buscam manter as crianças da tribo em contato, como é caso, por exemplo, da dança do Toré. Se não fossem pelos aspectos tradicionais da cultura Tapeba, que são trabalhados pela escola, e que, segundo o autor citado, produzem nas crianças uma consciência de sua identidade étnica. Caso a comunidade circundante não os identificasse como um povo de cultura diferente, essas crianças poderiam passar por não indígenas.

É relevante salientar ainda que, devido à proximidade com os grandes centros urbanos de Caucaia e Fortaleza, essas crianças estão tão sujeitas às influências midiáticas, como qualquer outra criança. Assim sendo, ao projetarmos a pesquisa, consideramos que as crianças Tapeba, no que concerne ao aspecto biofísico, configuram-se nos mesmos modelos da criança não-índio, ou seja, embora suas experiências sejam diferentes, elas são iguais a qualquer criança, que brinca, que produz seus artefatos culturais, que inventa, significa, recria o brincar de acordo com o seu tempo geracional, colocando-se como sujeito no seu grupo social. No entanto, como cada infância é única e está fortemente atrelada ao aspecto cultural, interessou-nos conhecer como se configurava a inserção social das crianças dessa tribo e a suas reinterpretações acerca dessa inserção, considerando suas particularidades como membros de uma realidade cultural específica: a cultura dos índios Tapeba. Nesse percurso, seguimos as proposições de Dornelles e Bujes (2012, p. 14), as quais afirmam que compreender que a infância “tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade”.

## **A entrada na cultura dos Tapeba e o trabalho realizado pela escola**

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

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

inicialmente no contato com os adultos e que parecia estar sendo modificada pelas novas gerações.

Vale ressaltar sobre esse fato que, inicialmente, achávamos descortês por parte dos adultos o comportamento distante, sem receptividade, caracterizando uma certa desconfiança em se relacionar com “o estranho”, que éramos nós. No entanto, mesmo demonstrando certa desconfiança e a estranheza, trataram-nos com educação. Dias depois, compreendemos que tal comportamento não se tratava de uma descortesia, mas de um traço cultural deles que se diferenciava dos nossos costumes.

Voltando ao episódio da canja, quando terminou o lanche, todas as crianças foram brincar e as menores, de aproximadamente até 4 anos, brincavam de pega-pega no pátio enquanto as outras sumiram de repente de nossa visão. Resolvemos procurá-las e logo vimos um menino vindo de uma parte da escola que ficava atrás das salas de aula. Perguntamos onde eles estavam brincando e a criança respondeu que “estavam brincando lá no pé-de-pau”, modo como eles se referem às árvores na linguagem da aldeia. Seguimos para o lugar de onde ele estava vindo e encontramos muitas crianças brincando de pega-pega, em cima de um cajueiro. O que mais nos chamou a atenção foi a agilidade com que eles se deslocavam em cima da árvore, de um galho para o outro. Resolvemos, então, chegar mais perto e ficamos ali, observando em silêncio. Somente depois de alguns minutos é que iniciamos um diálogo. Perguntamos se eles não tinham medo de cair, se achavam fácil correr, descer, subir, escorregar em cima daquela árvore. Alguns deles responderam que sim, que era muito fácil, e nos convidaram a experimentar. Corajosamente, aceitamos o convite, mas não foi tão fácil como eles disseram.

Mesmo assim, conseguimos participar da brincadeira na condição de “café com leite”, uma nomenclatura que eles nos de-

ram para dizer que teríamos algumas regalias na brincadeira, ou seja, que teríamos mais chances de escapar do “pegador” do que as crianças. Após alguns vexames e muito cansaço físico, nesse dia, ficamos muito contentes porque percebemos que vínculos foram criados com as crianças. Isso se justifica porque, após esse episódio, sempre que chegávamos à escola e elas nos viam, vinham nos receber com abraços e nos convidavam para brincar. Desse modo, se uma conversa foi a porta de entrada para o mundo dos adultos, a brincadeira foi, sem sombra de dúvidas, a porta para o universo das crianças na tribo.

Em outra visita, assim como também em todas as outras que se sucederam, o ritual se repetia: brincávamos com as crianças nas brincadeiras que elas sugeriam e, durante o momento de brincar, elas respondiam às nossas perguntas sobre vários aspectos da tribo e dos modos de vida daquele povo, em especial sobre o trabalho da escola. As perguntas versavam sobre: o que elas brincavam quando estavam reunidas, que outras brincadeiras mais gostavam de realizar, com quem aprenderam essas brincadeiras, quando é que elas modificavam alguma regra nas brincadeiras aprendidas ou se gostavam de jogar, de quais jogos mais gostavam, que outras coisas, além de brincar, aprendiam na tribo e na escola, onde e como aprendiam, o que faziam com as “coisas” que aprendiam, em que momento utilizavam essa aprendizagem, se participavam dos rituais da tribo, se em alguma brincadeira utilizavam o que aprendiam na tribo, entre outras. Esse foi, basicamente, o modo que encontramos para que as crianças respondessem às perguntas sem se preocuparem em responder certo ou errado, ou ainda de ficarem inseguros e/ou com vergonha de responder.

Vimos que as crianças nem sempre estavam dispostas a ficar conversando com adultos durante muito tempo, sem a pre-

sença de uma atividade lúdica. Por isso, sempre que tínhamos oportunidade, fazíamos algumas perguntas, pois não sabíamos se as crianças estariam dispostas a nos responder as perguntas no formato de uma entrevista, nos moldes tradicionais. Portanto, esse procedimento funcionou como uma medida de prevenção de nossa parte para que pudéssemos obter os dados.

Outro momento de interação e integração com as crianças acontecia no contra turno do horário de suas aulas, mais especificamente após o período das atividades de um projeto chamado Segundo Tempo. Quando terminava a aula, as crianças ainda continuavam brincando sem a presença das professoras e, nesse momento, nós nos inseríamos nas brincadeiras. Após a brincadeira, fazíamos uma pausa para lanche junto com as crianças e, durante o lanche, conversávamos, isto é, elas respondiam algumas perguntas da entrevista nos moldes de uma conversa informal.

Isso passou, então, a ser uma rotina que começou a partir do dia em que uma menina comentou que estava com fome e a colega lhe chamou para ir lanche na casa dela, pois ficava próximo à escola. Antes que a garota aceitasse o convite da colega, resolvemos oferecer uma parte do nosso lanche para elas, que se entreolharam sem, talvez, acreditar na proposta, mas acabaram aceitando. Em seguida, fomos buscar o lanche no carro. Nesse dia, tínhamos levado biscoitos e os dividimos em partes iguais para todos. Foi assim que aconteceu nossa primeira partilha, nosso primeiro momento de trocas culturais mais próximas, de cumplicidade mais sólida, e isso se tornou um motivo forte para uma maior aceitação nossa pelas crianças.

Enquanto lanchávamos os biscoitos, íamos conversando. Nesse processo, a entrevista ia acontecendo com aquele grupo de

crianças de uma forma tranquila. Porém, como já havíamos desconfiado, as crianças, diferentemente de um adulto, não toleram por muito tempo ficar paradas, simplesmente respondendo a perguntas. Assim sendo, após um determinado tempo, uma menina, chamada Dália, olhou-nos e perguntou, com muita simplicidade e sinceridade, se poderíamos voltar a brincar naquele momento. Concordamos com ela, voltamos para o cajueiro e, conseqüentemente, todos entraram na famosa e popular brincadeira de pega-pega. Além desse aspecto sincero e livre, característico das crianças, sejam elas Tapeba ou de qualquer outra etnia, pudemos constatar que as brincadeiras na aldeia eram desenvolvidas quase sempre em profunda relação com a natureza.

Nessa mesma manhã, no momento em que acontecia a nossa conversa-entrevista, surgiu entre as crianças um bicho parecido com uma “esperança<sup>37</sup>”. De repente, eles pararam de nos dar atenção e imediatamente se voltaram para o pequeno animal. A partir desse momento, começaram a discutir sobre o nome do bicho, nomeando-o de mané-magro, esperança, besouro. Sem que tivessem chegado a um acordo sobre o nome do bichinho, um garoto chamado Crisântemo o pegou e colocou na mão, enquanto perguntávamos se ele não tinha medo. Sua resposta foi a seguinte:

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

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

---

37 Esperança, chamada cientificamente de *Tettigonia viridissima*, é um inseto que tem hábito de vida noturno, produzindo um som extridente e apresenta uma camuflagem que se assemelha a folhas (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tettigoniidae>>. Acesso em: 29 maio. 2014).

Você vai ficar aqui até mais tarde? A gente vai conversar de novo? Então, agora, vamos brincar? Vem, vem subir no cajueiro, vamos brincar de pega-pega.

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

A partir desses episódios, pudemos perceber, através das ações espontâneas das crianças, que a interação crianças-pesquisador se estabeleceu dentro de um viés de confiança, sinceridade, afetividade e liberdade de expressão. Tal fato se coaduna com o que diz Ades (2009, p. 132) sobre os pré-requisitos que Corsaro utilizou em sua pesquisa com as crianças italianas. Segundo Ades, para que se estabeleça um bom relacionamento entre o pesquisador e as crianças, “é preciso que o adulto desista um pouco, como num faz-de-conta, do poder que lhe confere o papel tradicional de adulto, como quem se agacha para falar com as crianças, estabelecendo uma proximidade ao mesmo tempo física e simbólica.” Assim sendo, o que tentamos fazer foi estabelecer um diálogo com aquelas crianças de forma lúdica durante o próprio momento das brincadeiras. Desta maneira, evitamos que eles se enfadassem com a entrevista e se recusassem a responder as perguntas. Em função disso, as crianças brincavam livremente enquanto procurávamos nos inserir nesse espaço construído por elas ao mesmo tempo em que as entrevistávamos e gravávamos o que nos respondiam. Nesse sentido, vimos que é deveras importante que o pesquisador aja, como sugere Ades (2009), saindo um pouco da figura tradicional de entrevistador e passe a agir com mais leveza, observando o contexto e seguindo seus objetivos de uma forma bastante sutil.

Ainda durante esse percurso de estar entre as crianças, percebemos que tanto as meninas quanto os meninos brincavam juntos, ajudando-se mutuamente, e se mostravam educados e integrados entre pares, como se todos ali partilhassem dos mesmos ideais. Assim, procuramos adentrar a cultura Tapeba, buscando conhecer as principais atividades que a comunidade tapebana realizava durante o ano. Entre elas, participamos das seguintes ocasiões, quase todas realizadas no mês de outubro:

- a. um evento interno para eleger a melhor coreografia que iria representar a escola na festa da Carnaúba;
- b. a caminhada em comemoração ao dia do índio Tapeba, que acontece anualmente no centro da cidade de Caucaia, no dia 3 de outubro;
- c. a própria Festa da Carnaúba;
- d. os jogos indígenas;
- e. a cerimônia de purificação.

A Festa da Carnaúba acontece durante o mês de outubro de cada ano, mas os preparativos começam dois meses antes, principalmente na escola. Esses preparativos são organizados sob a forma de projetos que acontecem uma vez por semana, no horário regular das aulas, para que os alunos conheçam e aprendam a cultura Tapeba. Assim, a partir do início do segundo semestre de cada ano, eles já começam a fazer os artigos de artesanato que serão utilizados durante a festa: colares, brincos, pulseiras e outros adornos. Eles fazem também as roupas típicas da tribo, como as saias de palha, o cocar e a *pitchula* (uma espécie de *soutien* feito com a quenga de coco).

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

Esse episódio nos fez pensar nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 113), quando dizem que, de um lado,

o investigador entra no mundo do sujeito [, mas], por outro, continua a estar do lado de fora. [...] Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele [...]. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo.

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

No dia do evento em que iria acontecer a eleição da melhor coreografia da escola para ser exibida na festa da Carnaúba, fomos assistir com bastante interesse. O evento aconteceu no pátio da escola, numa sexta feira à noite, tendo início às 19 horas com a

dança do Toré. Em seguida, a diretora da escola se pronunciou, explicando toda a programação e os significados daquele evento. Depois disso, os grupos de alunos prosseguiram com as apresentações das coreografias e músicas.

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

Além desse, procuramos participar, junto com a tribo, de todos os outros eventos que aconteceram durante nossa pesquisa. O evento seguinte à eleição da coreografia foi a caminhada em comemoração ao Dia do Índio Tapeba. Chegamos à escola no horário marcado para a saída do ônibus que nos levaria ao local do evento. Eram 6 horas e 30 minutos da manhã do dia 3 de outubro de 2013. Todos os índios, homens, mulheres, adolescentes e crianças estavam vestidos com roupas típicas indígenas. O ônibus chegou às 7 horas e levou o primeiro grupo. Ficamos para ir junto com o segundo grupo, que partiu uma hora depois. Todos estavam muito ansiosos para chegar logo na praça no centro da cidade de Caucaia, mas ficavam conversando na calçada da escola

sem causar nenhum tumulto. Assim, no primeiro ônibus foram cerca de 42 pessoas e no segundo aproximadamente 40.

Fomos no ônibus até o centro de Caucaia, onde descemos e nos concentramos, junto com todas as outras comunidades tapebanas na praça da matriz. Na hora marcada, às 9 horas da manhã, iniciamos a caminhada juntos com os sujeitos ali presentes e durante o percurso cantávamos as músicas indígenas ao som de maracas, tambores e outros instrumentos musicais. A letra das músicas, em português, falavam sobre as tradições, mitos e passagens históricas da vida dos seus antepassados, as quais eram cantadas por todos com muita energia, alegria e euforia, e nós nos sentimos imersos nesses mesmos sentimentos. Tais sentimentos também pareciam atingir as pessoas da comunidade não-indígena, pois estas também participavam da caminhada, sendo elas pessoas simpatizantes da luta dos índios pelo reconhecimento étnico e pelo direito à terra. As músicas eram intercaladas pela fala de um dos líderes da tribo, que reivindicava os direitos indígenas, falando sobre sua cultura e a afirmação da identidade dos Tapeba.

A caminhada demorou aproximadamente duas horas, parando em frente a um prédio da prefeitura, às 11 horas. O líder dos Tapeba fez um “discurso” e somente depois todos nós fomos esperar o ônibus para voltarmos juntos para a tribo. Como eram poucos os ônibus que estavam disponíveis para o traslado e muitas as escolas indígenas envolvidas no evento, tivemos que esperar por muito tempo até que chegasse a vez da “nossa” escola. Já estávamos com muita fome, pois chegamos à escola muito cedo, às 6 horas e 30 minutos da manhã, e o relógio já marcava 13 horas naquele momento. Ninguém tinha levado lanche e o local em que estávamos esperando pelo ônibus não tinha nenhuma lanchonete, bar ou mercadinho onde pudéssemos comprar algo para comer.

Apesar da fome durante toda a espera pelo transporte, os indígenas, em especial as crianças, conversavam, brincavam uns com os outros de repórter, contavam piadas, e o mais incrível, todos estavam de bom humor. Nem mesmo as crianças davam trabalho aos professores ou à diretora da escola. Inferimos que toda essa animação e o clima amistoso e ordeiro se justificam pelo fato de que, para eles, trata-se de um dia comemorativo e que acaba tendo também um foco político. Ou seja, é também um momento de visibilidade para a tribo reivindicar seus direitos, mostrar às pessoas não-indígenas que o índio existe, que tem sua própria cultura e sua identidade.

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

Como resultado dessa experiência, ficou para nós a lição de que a união fortalece um grupo, uma comunidade e, assim, eles não buscam as diferenças que acabam dividindo e fragilizando um grupo, mas as semelhanças que fortalecem e aproximam. Afinal, esse momento nos fez recordar as palavras de Hine (2000, p. 47) quando afirma que “o etnógrafo não é um simples *voyeur* ou um observador desengajado, mas é, em certo senti-

do, um participante compartilhando algumas das preocupações, emoções e compromissos dos sujeitos pesquisados<sup>38</sup>.

Outros momentos de grande emoção ocorreram nos três dias da Festa da Carnaúba, que aconteceu também em outubro no Terreiro Sagrado do Pau-Branco. Durante essa comemoração, os índios, mediados pelas tarefas realizadas pela escola, agradecem à natureza, reafirmando sua cultura diante dos visitantes e ensinam seus rituais às crianças, pois elas são sujeitos atuantes em todo o processo das festividades. A festa leva esse nome porque a Carnaúba representa a “árvore da vida”, já que é dela que seus antepassados retiravam todo o seu sustento. Atualmente, como ela está sendo quase extinta, este festejo é assumido como uma tarefa da tribo junto com a escola e representa uma forma de reverenciar a carnaubeira que é fonte de vida para essa etnia.

Queremos salientar, a partir de nossas observações, o quanto as crianças participam com orgulho, tanto das festividades religiosas e/ou políticas, como também dos jogos indígenas. Chamou-nos muito a atenção o fato de elas levarem a sério todas as situações vividas pelos adultos. As crianças participantes da pesquisa procuravam nos acompanhar e constantemente nos mostrar tudo o que era de significativo para elas naquele espaço, desde as ocas com comidas típicas até aos artesanatos (muitos feitos por elas mesmas durante as aulas do projeto na escola). Podíamos perceber, de fato, o envolvimento e a satisfação delas em nos mostrar sua tradição, seus rituais, suas riquezas culturais.

Nossa aceitação no campo cultural dos Tapeba foi, portanto, marcada igualmente por nossa inserção no universo cultural da escola da tribo, que é feita por eles, com eles e para eles. Nes-

---

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

sa inserção, passamos por diversas experiências, as quais foram vivenciadas em meio a medos, receios, apreensões, ansiedades e inquietações. No entanto, todos esses sentimentos passaram por mudanças durante o processo de investigação e se transformaram, aos poucos, em satisfação, alegria, cumplicidade e muita amizade. Portanto, apesar de estarmos simbolicamente do lado de fora, como dizem Bogdan e Biklen, a sensação de acolhimento foi tão intensa que realmente chegamos a nos sentir de dentro: de dentro daquela comunidade, fazendo parte daquele grupo e comungando daqueles significados.

### **Considerações Finais**

Ao procurar analisar o processo de apropriação das produções culturais da etnia Tapeba pelas crianças da tribo, concluímos que essa apropriação acontece durante toda a infância e que são (re)significadas em suas atividades lúdicas entre pares, como também nas relações intergeracionais. A análise de nossas observações e das respostas das crianças às nossas perguntas nos permitiu compreender que as crianças aprendem sua cultura na escola e na família, e que todos os ensinamentos apropriados por elas são utilizados no seu cotidiano, seja no brincar com seus pares, seja nas atividades escolares ou mesmo em eventos externos. Nesse sentido, as crianças aprendem valores como cooperação, empatia, união, valorização aos mais velhos, conhecem e internalizam os costumes e rituais dessa etnia e passam a expressar esses conceitos em tudo o que fazem.

Como tudo é passado para as gerações seguintes, de forma organizada e planejada, principalmente através da escola, o que nos chamou a atenção foi o fato de que essa valorização é apren-

didada pelos pequenos indígenas desde a mais tenra idade, ou seja, toda a educação das crianças, na escola ou em casa, é vinculada ao conhecimento da cultura. Assim, a todas as gerações são direcionados os mesmos ideais, o mesmo foco, mas cada geração atua de acordo com as situações que se apresentam. Com base no que acabamos de relatar, vimos que a apropriação da cultura se dá essencialmente por atividades que acontecem na escola, através das aulas culturais, em forma de projetos, mas também acontece junto à família, com ensinamentos sobre os costumes e rituais que passam de pais para filhos. Portanto, as crianças aprendem a ser um membro da comunidade vivenciando, no seu cotidiano, todas as atividades que fazem parte do universo indígena daquele povo.

Sobre a contribuição da família, podemos considerar como um achado importante o fato de que as crianças se interessam em conhecer sua história e são estimuladas pelos familiares a não perder o contato com suas raízes. Mesmo que haja a influência das mídias televisivas e tecnológicas, eles se utilizam desses recursos para melhor organizarem suas atividades indígenas. Isso pode ser exemplificado com base no uso do *datashow* para as atividades da escola e durante os eventos organizados pela tribo, como aconteceu por ocasião da eliminatória das danças e coreografias para a Festa da Carnaúba.

Quanto ao papel desempenhado pela escola, percebemos que esta instituição simboliza o canal pelo qual os sujeitos se fortalecem para empreender uma luta política em defesa de sua identidade cultural. Com isso, a escola não apenas ensina o currículo exigido pelos órgãos responsáveis, mas coloca dentro desse currículo conteúdos que ensinam a cultura Tapeba. Observamos que as práticas pedagógicas procuram ensinar às crianças a lidar com situações de dramas sociais, como o preconceito, a injustiça

e os conflitos gerados pela luta em prol dos direitos a sua terra, a sua identidade e a sua liberdade de ser índio. Isso acontece, como vimos, durante as aulas culturais, uma vez por semana, em forma de projeto. Nesse sentido, a escola indígena tem um papel político-social, que objetiva proporcionar aos alunos os saberes relacionados às tradições e à história do seu povo, para que as crianças, a partir desses conhecimentos, possam refletir, recriar e produzir uma nova história sobre a cultura dos Tapeba.

Por fim, a escola serve para formar o cidadão capaz de atuar na defesa das causas indígenas, junto aos órgãos externos e aos agentes da sociedade civil e, dessa forma, as ações pedagógico-ritualísticas se constituem em ações de resistência étnico-cultural. Através do conhecimento sobre a cultura Tapeba, as crianças aprendem a manter suas tradições, como também aprendem, na prática, a defender seus direitos. Com base nisso, entendemos que essa estratégia da escola diferenciada aparece como produtora de significados sociais, ao mesmo tempo em que se torna um agente efetivo e poderoso na luta indígena. Ela fornece aos sujeitos os conhecimentos de que precisam para entender os motivos dessa luta e os ensina como devem se comportar mediante os movimentos políticos. Nesse sentido, os professores dessa escola, assim como as crianças, são atores que articulam as práticas discursivas e materiais, capazes de emancipar as famílias dessa comunidade, conforme afirma Giroux (1997), a partir do próprio contexto vivido por eles.

## Referências Bibliográficas

ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. *In*: MÜLLER, F; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor & Por Força**: Rotinas na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) – Campinas, São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BARRETTO-FILHO, H. T. **Tapebas, Tapebanos e pernas-de-pau de Caucaia-Ceará**: da etnogênese como processo social e luta simbólica. Brasília: UnB, 1994. (Série Antropologia, 165). Disponível em: <http://goo.gl/RVYXz>. Acesso em: 9 mai. 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DORNELLES, L. V. Artefatos culturais: ciberinfâncias e crianças zappiens. *In*: DORNELLES, L. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. London: Sage Publications, 2000.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33–60, 2001.

QVORTRUP, J. Childhood as a social phenomenon. An introduction to a series of National Reports. **Eurosocial Report**, Viena, n. 36, 1991.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004.