

**AJES – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA
BACHARELADO EM PSICOLOGIA**

**A CULTURA RIKBAK TSA E SUA EXPRESSÃO NAS BRINCADEIRAS DAS
CRIANÇAS**

Autor (a): Melissa Anjos Lobato

Orientador (a): Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez

JUÍNA - MT

2014

**AJES – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA
BACHARELADO EM PSICOLOGIA**

**A CULTURA RIKBAK TSA E SUA EXPRESSÃO NAS BRINCADEIRAS DAS
CRIANÇAS**

Autor (a): Melissa Anjos Lobato

Orientador (a): Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez

“Trabalho apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de graduação de Bacharel em Psicologia.”

JUÍNA - MT

2014

MELISSA ANJOS LOBATO

A CULTURA RIKBAK TSA E SUA EXPRESSÃO NAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

Aprovada em ____/____/____

Conceito Final _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Valeria Melki Busin
Doutoranda em Psicologia Social

Prof. Vilmar Martins Moura Guarany
Mestre em Direito Econômico e Socioambiental

Prof. Francisco Curbelo Bermúdez
Doutor em Ciências Psicológicas
ORIENTADOR

A Deus, dedico este trabalho, por ser o centro da minha vida, ser quem me sustenta nas horas tristes e angustiantes, dando-me coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

E, a minha família, (Marcos, Elani e Raquel) que sempre me fez acreditar na realização dos meus sonhos e que muito trabalhou para que eu pudesse concretizá-los.

AGRADECIMENTOS

Até o mais seguro dos indivíduos já passaram por dúvidas, angústias e dificuldades; pois “o choro pode durar uma noite, mas a alegria vem pela manhã” (Salmo 30: 5b), e assim agradeço a Deus por estar comigo em todos os momentos, iluminando-me, sendo meu refúgio, minha fortaleza.

A minha família, a gratidão pelo apoio que me deu para que eu realizasse esta conquista: mãe, pai e irmã. Pelo carinho, amizade, compreensão e amor que sem querer nada em troca, me oferecem com tanta abundância. Pelo estímulo ao fazer-me ingressar nesta nova fase da minha vida.

A professora Dr^a. Margareth Araújo e Silva por me incentivar, auxiliar e principalmente apaixonar pela pesquisa com comunidades tradicionais.

A todo o corpo docente do curso de Bacharelado em Psicologia da AJES, em especial a professora Esp. Josimara Diolina Ferreira que prontamente e com eficiência me atendeu nos momentos de dúvidas, tristezas e alegrias; e que sempre fez de tudo pelo melhor do curso.

Ao meu orientador professor Dr. Francisco Curbelo Bermúdez que ao me orientar na construção deste trabalho, possibilitou “aprendizagens únicas”, mediante a: incentivos, orientações, apoios, acolhimentos, dedicação, profissionalismo, competência, respeito e confiança que transmite, com sua postura e experiência. Obrigada por me permitir descobrir um mundo novo, fantástico e espetacular, o mundo da pesquisa.

Aos meus colegas de curso, tanto os já se formaram quanto aqueles que ingressaram comigo nesta jornada, por tudo que com estes aprendi e por contribuírem na construção deste novo saber. Em especial Jislaine, Nelma, Vanessa; pelas longas horas de estudo, conversas, risadas e discussões que me possibilitaram agregar mais conhecimento.

A Néia e Mayara pelas viagens que fizemos, pelas risadas que demos, e pelas aprendizagens que construímos.

E principalmente aos meus amigos Rikbaktsa, por me permitirem aprender mais de sua fantástica vida, cultura e ensinamentos.

Muito obrigada a todos, sem vocês nada disso seria possível!

*Quando uma criança brinca, joga e finge;
está criando um outro mundo. Mais rico e
mais belo e muito mais repleto de
possibilidades e invenções do que o mundo
onde de fato vive.*

(Marilena Chaui)

RESUMO

A proposta central dessa pesquisa é conhecer e analisar a expressão da cultura nas brincadeiras das crianças Rikbaktsa das Aldeias Segunda, Segurança e Beira Rio da área Erikbaktsa no Noroeste de Mato Grosso. Objetivamos identificar nas brincadeiras das crianças Rikbaktsa as mais diversas manifestações identitárias da cultura expressas no brincar. Pois, buscamos conhecer a representação da criança que existe na etnia Rikbaktsa e captar como se expressam nas brincadeiras os aspectos da cultura. A construção desse conhecimento pautou-se no ponto de vista contextualista, isto é, consideramos o contexto socioambiental, sob o qual buscamos descrever as práticas culturais relativas à constituição de identidades culturais próprias ao mundo infantil e como são refletidas nas dinâmicas das brincadeiras. A pesquisa de campo respaldada pela linha metodológica *grounded theory*, permite ao observador ver o mundo sob a perspectiva do grupo estudado, isto é, proporciona o estabelecimento da participação do pesquisado como parte integrante do grupo a ser observado, permitindo a redução dos impactos que alterariam o seu comportamento normal. Outro método usado foi à entrevista semiestruturada, com a natureza das perguntas de base teórica histórico-cultural (dialética); além de estudos etnográficos, análise da linguagem do vocabulário que demonstra essa fase da vida dos Rikbaktsa e, registro fotográfico e de campo das produções culturais infantis. Todo o processo de coleta de dados foi guiado pela consciência de não atribuir e considerar fatos, situações e acontecimentos através da visão desta pesquisadora. Os elementos de análise foram colhidos ao longo de quinze meses; de julho de 2013 a novembro de 2014, todos os finais de semanas. Os resultados alcançados através dessa pesquisa permite-nos compreender que a expressão da cultura Rikbaktsa manifestada nas brincadeiras das crianças evidencia, através do brincar, aspectos que constituem o meio educacional, cultural, familiar, ambiental e social do contexto em que estão inseridas, constituindo assim seus processos identitários diferenciados, uma vez que, a brincadeira se configura como um mecanismo de associação, interação, compreensão, expressão, e elaboração das situações vividas no contexto social, propiciando o estabelecimento de relações sociais com outras crianças e adultos. Dessa forma, as manifestações identitárias apresentadas no brincar são constructos das influências históricas, culturais, étnicas, níveis de consciência, auto projeção, auto identificação que influencia nas formas de ver e interpretar a realidade.

Palavras-chave: Rikbaktsa; Infância; Cultura; Expressão; Crianças; Brincar.

ABSTRACT

The central purpose of this research is to understand and analyze the expression of culture in children's play Rikbaktsa Villages Second, Border Security and Erikbaktsa River area of northwestern Mato Grosso. We aimed to identify the children's play Rikbaktsa the most diverse manifestations of culture identity expressed in the play. Therefore, we seek to understand the meaning of the child that exists on ethnicity Rikbaktsa capture and how they express themselves in play aspects of culture. The construction of this knowledge was based on contextual point of view, ie, we consider the environmental and socio-cultural context in which we seek to describe the cultural practices related to the creation of the world's children own cultural identities and how they are reflected in the dynamics of play. The field research was supported by grounded theory methodological approach, allows the viewer to see the world from the perspective of the study group, ie, the establishment provides for the participation of the researched as part of the group being observed, allowing the reduction of the impacts that alter their normal behavior. Another method used was the semistructured interview with the nature of questions of theoretical-historical cultural base (dialectic); well as ethnographic studies, analysis of language vocabulary that demonstrates this stage of life of Rikbaktsa and photographic record and field of children's cultural productions. The entire process of data collection was guided by conscience not to award and consider facts, situations and events through the eyes of this researcher. The analytical elements were collected over fifteen months; July 2013 to November 2014, all weekends. The results achieved through this research allows us to understand that the expression of Rikbaktsa culture manifested in the children's play demonstrates, through play, aspects that constitute the educational environment, cultural, familial, environmental and social context in which they operate, thus constituting their different identity processes, since the game is configured as a mechanism of association, interaction, comprehension, expression, and preparation of situations experienced in the social context, leading to the establishment of social relationships with other children and adults. Thus, the identity expressions are constructs presented in the play's historical, cultural, ethnic influences, levels of consciousness, self projection, self identification influence the ways to see and interpret reality.

Keywords: Rikbaktsa; childhood; culture; expression; children; Play.

LISTA DE ABREVIATURAS

ASIRIK	Associação Indígena Rikbaktsa
CASAI	Casa de Saúde Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde Indígena
MIA	Projeto da Missão Anchieta
ONU	União das Nações Unidas
RS	Representação Social
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL	Summer Institute of Linguistics
TI	Terra Indígena

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Investigação empírica do carácter das <i>fronteiras étnicas</i>	39
Figura 2: Brincando de pular cipó.....	80
Figura 3: Brincando de pular cipó.....	81
Figura 4: Brincando no rio.	82
Figura 5: A brincadeira X afazeres domésticos.	83
Figura 6: Confraternização da Aldeia.	84
Figura 7: Dança de encerramento da confraternização da Aldeia.....	85
Figura 8: Criança Rikbaktsa com seu brinquedo.....	86
Figura 9: Crianças Rikbaktsa observando o brinquedo.....	87
Figura 10: Crianças Rikbaktsa brincando no rio com seu barquinho.	88
Figura 11: Crianças Rikbaktsa brincando de atravessar o rio com seu barquinho....	89
Figura 12: Crianças Rikbaktsa descendo o rio com seu barquinho.....	90
Figura 13: Festa do início da seca.	91
Figura 14: Crianças participam da dança na festa do início da seca.	92
Figura 15: Crianças brincam no rio depois fim da festa.	93
Figura 16: Crianças chegando pesca.....	94
Figura 17: Crianças chegando pesca.....	94
Figura 18: Irmãos com o tracajá.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: O modelo de Whiting e Whiting para a pesquisa psicocultural (1975).....	43
Tabela 2: Divisão dos Clãs Rikbaktatsa.	47
Tabela 3: Identificação Pessoal.....	97
Tabela 4: Identificação Pessoal.....	98
Tabela 5: Identificação Pessoal.....	98
Tabela 6: Identificação Social.....	99
Tabela 7: Identificação Social.....	99
Tabela 8: Identificação Social.....	100
Tabela 9: Identificação Social.....	101
Tabela 10: Identificação Social.....	101
Tabela 11: Costumes ensinados.	102
Tabela 12: Costumes ensinados.	103
Tabela 13: Como ocorre a passagem das fases da vida do indivíduo.	104
Tabela 14: Como a infância é compreendida pela cultura Rikbaktsa.....	105
Tabela 15: Nas brincadeiras e nos afazeres domésticos há separação de gênero.	105
Tabela 16: Nas brincadeiras e nos afazeres domésticos há separação de gênero.	106
Tabela 17: Nas brincadeiras e nos afazeres domésticos há separação de gênero.	107
Tabela 18: Nas brincadeiras há separação de gênero.....	107
Tabela 19: Nas brincadeiras há separação de gênero.....	108
Tabela 20: Atividades que somente os adolescentes podem realizar.....	109
Tabela 21: Ensinaamentos que se diferem entre gêneros.	110
Tabela 22: Ensinaamentos que se diferem entre gêneros.	111
Tabela 23: Ensinaamentos que se diferem entre gêneros.	111
Tabela 24: O auxílio proveniente das brincadeiras na vida adulta.	112
Tabela 25: Brincadeiras preferidas atualmente das crianças.....	113
Tabela 26: Brincadeiras preferidas atualmente das crianças.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – CULTURA E IDENTIDADE PELO OLHAR DA PSICOLOGIA	19
1.1 Construcionismo Social Como Perspectiva de Observação da Realidade..	19
1.1.1 A Psicologia Social e os Aspectos da Cultura	23
1.1.2 Identidade Cultural	25
1.1.3 Caráter Cultural das Brincadeiras Infantis	27
1.2 Conceito e Implicações do Brincar Para a Infância	28
1.2.1 Aprendizagem E Socialização Mediadas Pelo Brincar	30
1.2.1.1 A importância do lúdico no processo de aprendizagem	32
1.2.2 A Criança e o Brincar: Relação Dialética	33
1.3 Fronteiras Étnicas	35
1.3.1 Aculturação <i>versus</i> Perda da cultura	35
1.3.2 Grupos Étnicos e suas Fronteiras	38
CAPÍTULO II – CULTURA RIKBAKTA: UMA BREVE APRESENTAÇÃO	42
2.1 Cultura: Uma Breve Explicação sobre a Concepção de Mitos para as Comunidades Indígenas	42
2.1.1 A Representação Dos Clãs Para As Comunidades Indígenas	44
2.2 Histórico Da Etnia Rikbaktsa.....	45
2.2.1 O contato com os Não – Índios	48
2.2.2 Caracterização das Aldeias Analisadas	54
2.2.2.1 Aldeia Segunda	54
2.2.2.2 Aldeia Segurança	55
2.2.2.3 Aldeia Beira Rio	55
2.3 Infância Indígena	56
2.3.1 Percepção de Infância na Cultura Rikbaktsa	58
2.3.2 Como São e Como Vivem as Crianças da Etnia Rikbaktsa	60
2.3.3 Aspectos, Rotinas e Vivências do Cotidiano no Brincar da Criança Rikbaktsa	62
CAPÍTULO III	65
3.1 METODOLOGIA	65
3.1.1 Caráter da Pesquisa	65
3.1.2 Estratégia de Pesquisa	67
3.1.3 Descrição do Instrumento de Pesquisa	70
3.1.4 Delimitação da Pesquisa	72

3.1.5 Coleta dos Dados	73
CAPÍTULO IV.....	77
4.1 Obtenção das Informações	77
4.2 Apresentação Dos Dados	79
4.2.1 Registros De Campo E Fotográficos Das Observações Das Brincadeiras Nas Aldeias	79
4.2.2 Descrição e Análise Das Entrevistas	96
4.3 ANÁLISE E RESULTADOS.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE.....	130
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	132
APÊNDICE C – ROTEIRO DE PESQUISA.....	133
APÊNDICE D – ENTREVISTA PILOTO	135
APÊNDICE E - ENTREVISTA.....	137

INTRODUÇÃO

O estudo com populações indígenas vem há muito tempo sendo o aspecto central de pesquisas antropológicas, sociológicas, etc. Entretanto, recentemente, este público foi inserido no campo das pesquisas em psicologia.

Em retrospecto foi possível perceber que por muito tempo, a realidade indígena ficou omitida das pesquisas da área psicológica. Tal fato se deu em decorrência de suas bases teóricas, provenientes da cultura ocidental europeia e da concepção de sujeito a partir da sociedade moderna.

Os povos¹ indígenas não constituíam um público para a atenção em saúde mental, uma vez que não havia interesse do governo e estudiosos em produzir pesquisas com esta população.

Este cenário, porém, se transformou com a migração dessas populações para as áreas urbanas, evento este que as tirou da invisibilidade que lhes era imposta.

Concomitantemente, estes, grupos² têm passado por significativas transformações “nos seus modos de existir, que, inerente a qualquer cultura, sempre provocam também alterações nos processos saúde-doença dos povos” (CRPRS, 2009, p. 2).

Neste aspecto, em 2007, com a aprovação pela ONU da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, foi homologada pelo Ministério da Saúde, em outubro do mesmo ano, a Portaria nº 2.759/073³, determinando, as Diretrizes para o Atendimento em Saúde Mental às Populações Indígenas, como resposta às mudanças, provenientes de situações que os índios passaram a ser acometidos, por sofrimentos distintos daqueles da vida tradicional.

Diante disto, considerando que a cultura é um aspecto preponderante a todo e qualquer povo. Aos indígenas, esta, se configura além de um fator marcante, é por sua vez, uma diferenciação identitária, pois representa a afirmação do direito à

1 Conjunto de indivíduos que falam (em regra) a mesma língua, têm costumes e hábitos idênticos, uma história e tradições comuns (FERREIRA, 1910 – 1989, p. 586).

2 [...] associação de pessoas reunidas para um fim comum (FERREIRA, 1910 – 1989, p. 383).

3 Criada a partir da Declaração da ONU, a portaria Estabelece diretrizes gerais para a Política de Atenção Integral à Saúde Mental das Populações Indígenas e cria o Comitê Gestor. (BRASIL, 2007).

diferença, já que para os indígenas a cultura significa a afirmação da identidade étnica.

Então, pode-se destacar que a cultura é premissa, expressão e resultado do desenvolvimento de um grupo social, tudo que o grupo e o meio social produzem, a começar pelo próprio ser humano, que se origina em produto desta construção.

Nesse sentido, a cultura representa um conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais que desencadeiam processos de individualização que caracteriza a identidade do povo, ou seja, a música, os rituais religiosos, a língua falada e escrita, os mitos, os hábitos alimentares, as danças, a arquitetura, as invenções, os pensamentos e as formas de organização social dinamizam a especificidade do grupo étnico.

Contextualizando, segundo Laraia “[...] muito do que supomos ser uma ordem inerente da natureza, não passa, na verdade, de uma ordenação que é fruto de um procedimento cultural, mas que nada tem a ver com uma ordem objetiva” (2001, p. 91); ou seja, a ressignificação da cultura vai além das influências biológicas, esta se configura uma adaptação situacional.

Para Prado (2002, p. 99) as brincadeiras são compreendidas a medida que vão caracterizando significados por diferentes culturas, permitindo, assim identificar uma estrutura que as explicitam, seja como sistema de regras, seja como fatos sociais que assumem a imagem, o sentido que cada sociedade lhes atribui.

A partir da construção social e cultural da criança dentro do contexto da etnia Rikbaktsa, buscamos conhecer e analisar as práticas culturais, partindo de uma perspectiva contextualizada.

Para isso, consideramos o meio socioambiental, ideológico, cultural e político, manifesto nas brincadeiras dessas crianças, as quais influem na constituição de sua identidade étnica, níveis de consciência, identificação e pertinência.

Em consequência, produzem modificações em sua autoidentificação, autoestima, autorrepresentação e projeção de si mesma e da sociedade de maneira geral.

Nesse aspecto, as brincadeiras representam as manifestações culturais tradicionais, a elas são transmitidas de modo oral ou gestual, e devemos *a priori* enfatizar o estudo na compreensão de sua relação mente e corpo, estrutura social e religiosidade, uma vez que a compreensão da corporeidade indígena pauta-se nos elementos retirados e aplicados à natureza como espaço individual, coletivo e social, representando uma visão holística e não etnocêntrica do seu meio ambiente, a qual corresponde a sua vida.

Desta forma, as brincadeiras das crianças estão estreitamente relacionadas com os movimentos e a representação corporal das mesmas.

Portanto, a representação do corpo para as etnias⁴ está além de um significado puramente físico. Esta se faz numa contextualização e apreensão das manifestações ao seu redor, onde se considerarmos a identidade e subjetividade de um povo pode-se analisá-los, segundo Silva (2002, p. 41) “[...] como processos que se realizam em seus corpos e que sintetizam significações sociais, cosmológica, psicológicas, emocionais e cognitivas”.

Então, desde muito cedo as crianças já participam, separadas em gêneros, das atividades na aldeia, sendo respeitada sua idade e divisão social, fato este oriundo da separação dos clãs e das obrigações domésticas. Essa apreensão é nitidamente visualizada, em vários momentos nas brincadeiras infantis destes meninos e destas meninas indígenas.

“O brincar é abordado como um dos pilares das culturas da infância”, afirma Sarmiento (2002 *apud* SILVA, 2012, p. 10), que se trata de um importante mecanismo de observação do desenvolvimento de compreensão e apreensão das práticas étnicas.

A partir do anteriormente exposto colocamos o problema da pesquisa: Como se expressa a cultura da etnia Rikbaktsa, nas brincadeiras das crianças?

Desse modo, propomos este trabalho, voltado às brincadeiras infantis deste povo, pautando-nos em aspectos significativos, tanto no que se refere ao pioneirismo de um trabalho mais aprofundado nas representações, percepções e

⁴ População ou grupo social que apresenta homogeneidade cultural e linguística, compartilhando história e origens comuns (FERREIRA, 1910 – 1989, p. 324).

importância da infância para esta etnia, quanto na perspectiva da psicologia, ao trabalhar com populações indígenas.

Nesta perspectiva, esse trabalho tem por objetivo geral identificar nas brincadeiras das crianças Rikbaktsa as mais diversas manifestações identitárias da cultura expressas no brincar.

Buscaremos de modo amplo reconhecer, nas brincadeiras infantis, aspectos sociais, culturais e religiosos, bem como, a concepção de infância para os Rikbaktsa.

Desse modo, elencamos os objetivos específicos que foram construídos na intenção de subsidiar o processo de construção deste trabalho. A saber: 1) descrever as manifestações culturais e de tradição da etnia Rikbaktsa; 2) investigar o papel e a representação social da criança na cultura Rikbaktsa; 3) analisar aspectos, rotinas e vivências do cotidiano expressos na atividade lúdica da criança Rikbaktsa; 4) determinar qual (quais) é (são) a(s) expressão(ões) verbal(ais) da representação social da infância nesta etnia; 5) descrever brincadeiras infantis como manifestações de aprendizagem e socialização; e, 6) estabelecer a relação entre as características das brincadeiras infantis e a cultura Rikbaktsa.

Ademais, esta pesquisa estudará os fenômenos comportamentais e sociais das crianças da etnia Rikbaktsa, localizada no Noroeste de Mato Grosso, com uma população de duas mil pessoas, dividida em três áreas, somando-se trinta e quatro aldeias (FUNAI, 2010). Tal fato realizar-se-á em três aldeias pertencentes ao município de Brasnorte, com uma amostragem de cinquenta e seis crianças.

Quanto a linha metodológica, usaremos a *grounded theory* desenvolvida por Glaser e Strauss (1976), a qual o seu modelo se faz em “movimento invertido, aqui o pesquisador parte da observação empírica (“lá fora”) para só então começar a definição de conceitos” (LOCKE, 2001 *apud* PINTO; SANTOS, 2012, p. 28).

Como método de coleta de dados, pautados no caráter qualitativo, a observação participante dar-se-á onde há a presença constante do observador nas atividades do grupo ou organização pesquisada, a fim de que ele possa ‘ver as coisas de dentro’ (BECKER, 1987).

Esse trabalho está estruturado em três capítulos. A introdução constará com uma breve explanação acerca do tema que será desenvolvido ao longo dos capítulos, buscando uma contextualização com a realidade a ser pesquisada.

No capítulo I e II apresentaremos o referencial teórico, onde serão analisados aspectos que influenciam na construção da natureza do ser humano, como ser bio-psico-sócio-cultural e espiritual. Refletiremos acerca do caráter cultural implícito nas brincadeiras infantis.

Mais adiante, analisaremos o que na cultura dos povos indígenas se entende por mitos, suas implicações e diretrizes quanto mecanismo de comunicação humana, criado por meio das relações sociais. Analisaremos a questão da representação que as etnias têm dos clãs e como elas estabelecem as relações sociais entre os seus membros.

Mostraremos em seguida às implicações do brincar para a infância, seu conceito, a aprendizagem e socialização que esta permite, fechando com o brincar e a criança, como construções dialéticas.

Apresentaremos a constituição dos grupos étnicos e a natureza de suas fronteiras étnicas, o dinamismo de grupos, uma vez que a identidade étnica se altera por meio das relações individuais ou coletivas, sendo mediada então, pelo interesse, que se configura deste modo, por uma relação de reciprocidade.

Abordaremos o histórico da etnia Rikbaktsa, como se constrói sua organização social e mais diretamente a caracterização das aldeias que foram analisadas.

Finalizaremos este capítulo com o conceito de infância indígena segundo as teorias antropológicas, enfatizando em seguida a percepção de infância na cultura Rikbaktsa, como são e como vivem estas crianças e, suas rotinas e vivências no cotidiano das aldeias.

No capítulo III, a metodologia, será destinada à descrição dos instrumentos, tipos de pesquisas, métodos e procedimentos utilizados, levando em consideração a pesquisa qualitativo-exploratória realizada mediante o método da observação participante, a qual proporcionou entender o universo que cerca a infância Rikbaktsa.

O capítulo IV estará dedicado à obtenção, apresentação e análise dos dados. Discorreremos de modo explicativo as informações coletadas ao longo dessa investigação, pautando-nos nas teorias e discussões realizadas nos capítulos anteriores.

Por último, realizaremos algumas considerações sobre o estudo realizado, considerando o problema da pesquisa, seus objetivos e resultados alcançados, quanto à expressão da cultura Rikbaktsa na brincadeira da criança.

CAPÍTULO I – CULTURA E IDENTIDADE PELO OLHAR DA PSICOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os aspectos que influenciam na construção da natureza humana, como ser bio-psico-sócio-cultural e espiritual. Refletimos sobre o caráter cultural presente nas brincadeiras infantis.

Mostramos em seguida às implicações do brincar para a infância, seu conceito, a aprendizagem e socialização que esta permite, fechando com o brincar e a criança, como construções dialéticas.

Encerra-se este capítulo apresentando a composição dos grupos étnicos e a natureza de suas fronteiras étnicas e o dinamismo de grupos.

1.1 Construcionismo Social Como Perspectiva de Observação da Realidade

O construcionismo social pode ser entendido como uma postura teórica relevante no campo das pesquisas sociais ao se ater em duas concepções que aparecem com maior destaque, são elas a linguagem e o caráter crítico dos conceitos postulados (GUANAES, 2006).

Gergem (1985) ainda reforça esta visão ao afirmar que os estudos voltados ao sócio-construcionismo focam-se nas produções de conhecimentos e saberes populares, na forma como os indivíduos se comunicam e como percebem e experienciam o ambiente em que estão inseridos. Esta prerrogativa centra-se na seguinte questão: “Cuando alguien habla de la construcción social de X tienes que preguntar ¿X = qué?” (HACKING, 2001 *apud* TABORDA, 2011, p. 1). Dessa forma, a construção de informações como fenômeno social, retrata como as ações, condutas e pensamentos se estabelecem dentro da dinâmica social.

Dessa forma, o construcionismo social constrói-se calcado nas relações estabelecidas pelos sujeitos dentro do seu habitat, o qual constitui valores e crenças que norteiam o indivíduo. Seu ambiente físico, social e natural fazem-se importantes contribuintes na formação da linguagem do indivíduo, pois a linguagem “[...] é a própria condição de nosso pensamento, ao mesmo tempo em que é meio para

representar a realidade” (IBÁÑEZ, 2004, p. 46). E mais, “[...] a linguagem e o discurso passam a ser vistos, não apenas uma forma de expressão desarticulada e solta, mas como um intercâmbio onde as articulações do poder e do saber se manifestam” (IÑIGUEZ, 2004; FOULCAULT, 1977 *apud* TABORDA, 2011, p. 2).

Em virtude do exposto, os fenômenos sociais relacionam-se a fatos conhecidos e vividos pelos indivíduos, o que implica na admissão e exclusão de informações que trarão benefícios para nossa cultura. Assim, ao alocarmos novas questões e eventos no nosso leque de saberes, buscamos primeiramente compreendê-los a partir dos conhecimentos por nós acumulados e, uma vez inseridos no nosso repertório, passam a fazer parte do universo de opiniões, teorias e construções esquemáticas, forjando dessa maneira, a identidade grupal e sentimento de pertencimento ao grupo.

Nesta perspectiva, Castañon (2004, p. 10) diz que “[...] a crença de que ao invés de descobrir uma realidade objetiva e independente, o ser humano constrói o conhecimento através de suas interações sociais”, reforça a concepção de que as opiniões, valores, aspirações passam a ser regidas pelo pensamento simbólico coletivo, já que as atividades representativas do sujeito são partilhadas pelos membros que compõem o grupo, exprimindo representações que dão sentido às vivências experimentadas no mundo social que se constituem de códigos e interpretações coletivas.

Diante disso, Spink (2004) elenca elementos que apoiam os debates do construcionismo social, são eles: globalização, reflexividade e individualização. Dessa maneira, cada uma dessas concepções produzirá mudanças nas realidades presentes dos objetos e sujeitos que constituem a realidade do grupo, dinamizando assim, o pensamento social que compõe a produção de saberes e que se constroem sob os campos do conhecimento prático. Sintetizando, o construcionismo social segundo Brito fundamentam os seguintes princípios:

- a) nenhum objeto existe independente do processo de produção do sentido; portanto, sujeito e objeto são construções sociais que incluem formas de objetivação e subjetivação humanas;
- b) a deferência desta postura implica em aceitar que ocorre um movimento pendular que desloca a origem do conhecimento, ora para o mundo externo, ora para o interno, ou seja, há uma disparidade entre interno-subjetivamente e externo-objetivo-mundo;
- c) neste particular, a formação discursiva não pode ser abordada como uma entidade separada da prática e da vida social; a linguagem não se limita à

função denotativa dos objetos, situações ou estados, mas, ao contrário, ela possui uma função performática na formação discursiva que deve ser considerada, dentro dessa perspectiva, uma prática social em si, com características próprias e consequências reais;

d) necessariamente, o construcionismo não pode ser tomado como sinônimo de relativismo, mas, sim, um convite ao exame e ao entendimento das convenções e normas, como algo socialmente situado e passível de reconstrução. Esta abordagem procura contribuir para a desmistificação da prática científica, somando-se às perspectivas mais politizadas de desconstrução da diferença e das formas de opressão (física ou simbólica) que perpassam a vida social e organizacional;

e) ao considerar o conhecimento da realidade como algo socialmente construído, naturalmente pressupõe-se que os métodos produzem, antes de tudo, versões sobre o mundo que, dependendo do contexto de sua produção, do momento sócio-histórico, podem ter maior ou menor poder de persuasão; e

f) ao conceber o conhecimento como uma construção social que se estrutura na interface de contextos sócio-históricos de curto, médio e longo tempo, o construcionismo social procura desvendar os sentidos atribuídos às experiências que derivam de contextos marcados por diferentes temporalidades (BRITO *et al.* 2010 e SPINK, 2004 *apud* MARRA; BRITO, 2011, p. 4).

Sendo assim, a Psicologia Social é contemplada nos estudos do construcionismo social por ser este um estudo orientado para o entendimento e compreensão do ambiente social, material e ideal caracterizando como se organiza a dinâmica do grupo mediante a organização dos conteúdos das operações mentais e lógicas.

Exemplificando, a perspectiva da Psicologia Social quanto base teórica construída por esse conceito estabelece margens paradoxais e múltiplas da capacidade transformadora que o indivíduo possui, isto é, visa estabelecer um amparo capaz de sustentar os mecanismos psicológicos e sociais do indivíduo, o qual lhe propiciará fazer interações sociais, simbólicas, ações e condutas geridas pelo pensamento social.

Nesta perspectiva, Doise demonstra que

[...] é possível adotar uma abordagem mais integrada das atitudes, articulando o estudo no nível do indivíduo à sua inserção em sistemas de natureza societal e às relações simbólicas entre atores sociais, sem se restringir a diferenças entre indivíduos, mas incluindo diferenças entre grupos e entre culturas (DOISE, 1989^a *apud* MAZZOTI, 2008, p.35).

Todavia, o construcionismo social problematiza os fenômenos sociais “[...] buscando sua origem, seu processo, os efeitos que gera, a quem beneficia, a quem prejudica, por que aparece em determinado momento e não em outro” (IÑIGUEZ, 2004, p. 127). Em outras palavras, esta concepção se pauta nas construções sociais

caracterizadas pelos acontecimentos sociais, os quais implicam na estruturação de normas e valores sociais que influenciam na constituição do indivíduo. Assim, nos leva a compreender que fatores ideológicos afetam diretamente as práticas cotidianas dos grupos sociais, influenciando na construção de mecanismos que visam ocasionar mudanças nos comportamentos apoiados, guiados e justificados por sistemas que contenham fortes lembranças.

Com este pensamento, o conceito de linguagem, se dá pela relação homem-sociedade a qual é um produto sócio cognitivo, que se configura como ferramenta para a compreensão do universo que o cerca.

A linguagem então é um instrumento que permite ser melhorado, reinterpretado, mudado, substituído e manipulado para melhor adequação e entendimento dos membros que dela faz uso. Pois, a adoção de campos semânticos permite reelaborar o acervo social de conhecimento.

Reforçando esta concepção, Alexandre enfatiza:

A linguagem, por ser flexível e expansiva, fornece a imediata possibilidade de objetivação de experiências. A ordem da linguagem, decorrente de seu processo de estruturação, acaba por imprimir uma ordenação às experiências e exteriorizações humanas. Ela tem origem e encontra sua referência primária na vida adulta (ALEXANDRE, 2004, p. 127).

Sob este ponto de vista, Alexandre (2004) acrescenta que a linguagem para a Psicologia Social numa perspectiva de cognição social, refere-se a capacidade que “[...] tipifica as experiências” (p. 127) dando-lhes sentidos e significados através das construções e relações estabelecidas pelo indivíduo, no viés da construção flexível mediada pelas experiências vividas no cotidiano.

Para tanto, todo o pensamento e linguagem do indivíduo resultam do desenvolvimento histórico-social e das práticas sociais da cultura que o ser desenvolve, pois esta tem uma função primordial na formação do pensamento e caráter do ser humano. Assim, a linguagem retrata a compreensão que o indivíduo tem do ambiente em que está inserido, a qual influencia em seu modo de perceber e apreender o mundo que o cerca.

1.1.1 A Psicologia Social e os Aspectos da Cultura

Referir-se ao termo ambiente social é remetermo-nos rapidamente à concepção de “cultura” de um grupo. Pois, ao analisá-los entendemos não somente as influências da cultura, mas sim compreender seu planejamento cultural, já que o ambiente social é produto dos comportamentos e vivências partilhado por seus membros.

Diante disso, Skinner vem ressaltar que “[...] uma cultura, então, em seu sentido mais amplo, é enormemente complexa e extraordinariamente poderosa” (1976, p. 234). Para esse autor, a cultura estabelece uma relação entre ela e a sociedade, a qual se compõe por grupos estruturados e diversificados. Ser parte integrante dessas comunidades implica na determinação das práticas, valores e normas que nelas são impostas.

Desse modo, a cultura representa o interlace social, político, econômico e religioso, que compreendem e direcionam a visão de mundo dos indivíduos, bem como os processos culturais que deles provém.

A cultura assim pode ser entendida como um conjunto de símbolos e significados que se transformam com as adoções feitas ao longo do tempo (JOVCHELOVITCH, 2004). E ainda, a cultura se faz mediada por experiências do sujeito, e a ela, não podemos perceber como estática, ao contrário, ela se modifica a partir das interações dos seus membros. Skinner por sua vez compreende a cultura afirmando que ela

não é unitária. Não há em qualquer grupo numeroso, contingências de controle universalmente observadas. Usos e costumes divergentes com freqüência entram em conflito – por exemplo, no comportamento dos filhos dos imigrantes, onde os reforços sociais oferecidos pela família podem não coincidir com os fornecidos pelos vizinhos e amigos. Diferentes instituições ou agências de controle podem operar modos em conflito: a educação secular muitas vezes entra em conflito com a educação religiosa e o governo com a psicoterapia, enquanto que o controle econômico divide-se caracteristicamente entre muitos grupos que exercem seu poder de diferentes maneiras (SKINNER, 1976, p. 236).

Nesta perspectiva, a cultura deriva nos mares da exclusão e incorporação de novos saberes que irão melhorar e facilitar a cultura dos indivíduos que nela está inserido. Nesse âmbito, temos a Psicologia Social que surge com a proposta de entender as relações que se constroem entre os membros dos grupos. Nessa

concepção Stephan e Stephan (1985 *apud* FERREIRA, 2010, p. 51), defende que a Psicologia Social “[...] tem como foco o estudo da experiência social que o indivíduo adquire a partir de sua participação nos diferentes grupos sociais com os quais convive”.

Em outras palavras, a Psicologia Social organiza-se como o olhar explicativo acerca do modo pelo qual o pensamento, sentimento e comportamento do sujeito sofrem influência pela carga de sentido denotado pelos outros indivíduos que convive. E, dessa forma, o estudo da estrutura social que desempenha influência no modo pelo qual o indivíduo se percebe.

E mais, o ser humano é um indivíduo social, e por esse motivo necessita de construir relações com outrem. Como declara Tedescho e Lindsold (1976 *apud* ALFERES, 2014, p. 1) “[...] as pessoas interagem com outras porque são interdependentes; precisam umas das outras. No decurso da *interacção*, é exercida a influência”.

Em termos gerais, a Psicologia Social busca compreender os fenômenos provenientes das interações humanas, e dessa forma a cultura por ser produto dessa relação constitui-se como processo representacional do contexto sócio-cultural.

Diante do exposto, a mediação das atividades do sujeito se revela pela instrumentalização de técnicas e signos construídos historicamente, a qual propicia a relação dos seres humanos com o mundo. A linguagem assim é um signo catalizador, pois carrega conceitos elaborados e compreendidos pela cultura humana.

Para tanto, o brincar se faz, para as crianças, como um processo de apreensão, interação e designação da cultura vivida, pois é brincando que a criança percebe o seu espaço cultural.

Na brincadeira, o fundamental não é a relação com o objeto, pois ele serve meramente como um mediador entre a realidade e a imaginação. Na brincadeira, o objeto principal é representar o papel, “como se” no brincar não existissem regras determinadas. No entanto, a ficção substitui a regra e desempenha a mesma função. Através do brincar, a criança sente-se livre para experimentar tudo o que quiser, ela pode ser o que desejar, e nesse faz de conta, ela imita a vida.

Por conseguinte, o brincar reafirma fatores socioculturais manifestos na organização das comunidades, isto é, as crianças agregam novos conhecimentos, partindo de informações pré-existentes que são a elas transmitidas a partir das vivências de seu grupo étnico.

1.1.2 Identidade Cultural

Considerando que a identidade cultural refere-se ao compartilhamento de patrimônios usuais advindos do processo de construção dinâmico como a religião, artes, esportes, festas, línguas, Ciampa (2005, p. 131) acredita que “[...] interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem”.

Nesse movimento, podemos considerar que as relações estabelecidas entre indivíduos e/ou grupos, constituídas nas variáveis do tempo e espaço, constroem aspectos que influenciaram na apreensão e percepção das identidades culturais a eles conferidas. Entretanto, esse processo vem sofrendo interferências significativas, pois a facilidade que atualmente se tem em permitir contatos inter étnicos, ao mesmo tempo aproxima e exclui os “diferentes”, uma vez que a dinâmica cultural fluida e móvel recebe intermitentes bombardeios de outras produções, conceitos e concepções que se encaminham, para autores como Assis (2008), a aculturação, e como Gonçalves (1996), a perda da cultura.

Reforçando esta concepção Patriota acrescenta que

O exterior exerce um importante papel na formação de nossa identidade, que está presente no nosso imaginário e é transmitida, fundamentalmente, por meio da cultura. A identidade é o que nos diferencia dos outros, o que nos caracteriza como pessoa ou como grupo social. Ela é definida pelo conjunto de papéis que desempenhamos e é determinada pelas condições sociais decorrentes da produção da vida material (PATRIOTA, 2002, p. 3).

Desse modo, a identidade pode ser entendida como um processo constante de transformação que resulta do encontro entre a história do sujeito, seu contexto sócio histórico e seus projetos. Para tanto, o movimento sofrido pela identidade ao longo da vida do indivíduo, que adota papéis e representa outras predicções, nos designa a concepção de personagem para definir esta proposição.

Personagem para Ciampa (2005) é a representação da padronização dos papéis atribuídos ao sujeito, numa perspectiva de constructo social que se constitui a partir das diferentes formas de estruturar as ações nas quais produz a identidade do sujeito.

Na concepção de Dubar (1997), a identidade é produto da socialização no que concerne a intersecção entre os processos relacionais e biográficos, pois para ele a identidade não se difere da identidade para si e para o outro, ao contrário, o indivíduo se reconhece a partir do olhar do outro, evidenciando assim que a identidade é correspondente. Mas, esta relação demonstra-se conflituosa, já que não se consegue viver diretamente vinculado a experiência do outro.

Ciampa (2005) e Dubar (1997) aproximam seus conceitos sobre identidade ao entenderem que ela se constrói através da atividade isto é, “[...] identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 1997, p. 104).

Outro aspecto significativo na identificação socialmente disponível refere-se à autenticação e confirmação fornecida pelo símbolo que nos representa e distingue, ou seja, o nome. Para Ciampa (2005) o nome “[...] indica um indivíduo particular, como a unidade do singular (indicado pelo nome próprio) e do geral (indicado pelo nome da família)” (p. 138).

Tal proposta permite localizar o indivíduo na sociedade, como parte integrante e que dispõe e complementa esta relação (indivíduo e sociedade). Em outras palavras, a identidade diferencia-se uma das outras pela lógica da cultura, isto é, a cultura que nascemos influenciará no modo de ver, agir e entender do sujeito, pois a identidade é construída a partir da cultura que o sujeito está inserido e sua concepção responderá a essa organização; e, o nome revela “[...] a articulação da diferença e da igualdade” (CIAMPA, 2005, p. 138).

Contudo, a constituição do processo de identidade perpassa o viés do desenvolvimento social e cultural na perspectiva de que a identidade surge como caracterização do nosso processo de "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas e religiosas, que influenciará na ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios.

1.1.3 Caráter Cultural das Brincadeiras Infantis

O brincar perpassa pelo caminho do tempo e se remodela de acordo com os acontecimentos vivenciados pelas pessoas (crianças). Ela se constitui assim de um mecanismo de apreensão cultural; representando uma atividade expressiva na vida do indivíduo.

Assim, no brincar, tanto a criança quanto o adulto, transcendem as esferas do real e se encontram no imaginário. Esta viagem permite aos indivíduos compreender o significado social e cultural, já que a criança busca incessantemente por informações, e no momento da brincadeira lhe é possibilitado fazê-lo.

A criança pode assim, ser percebida como agente e produtor de cultura, sendo partícipe na estrutura social, porque a ela possibilitou-se outorgar de acordo com Rodrigues (2009, p. 18) que o “[...] brincar seja uma atividade que, ao mesmo tempo, identifica e diversifica os seres humanos em diferentes tempos e espaços. Esse brincar é também uma forma de ação que contribui para a construção da vida social coletiva”.

Segundo Wajskop:

A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural [...] (WAJSKOP, 2007, p.25).

Todavia, podemos considerar a brincadeira como patrimônio histórico, cultural e social, uma vez que, se associada ao desenvolvimento da pessoa humana, propicia à criança o aprimoramento de suas habilidades, como também potencializa ações como deslocar-se e orientar-se no meio em que está inserida, redefinindo sua relação com o mundo e os demais indivíduos que os constituem.

Ademais, a Resolução CNE/CEB indicam que

[...] a criança [...] é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (CNE/CEB, 2009, p. 1).

Então, quanto maior a proximidade e interação da criança com o contexto histórico-social, acrescida será a “[...] mudança no conteúdo subjetivo” (ARAÚJO;

ALMEIDA & FERREIRA, 1999 *apud* PEREIRA; AMPARO et al. 2006, p. 21) presente na brincadeira, evidenciando a “[...] dimensão dialética na construção do desenvolvimento e da identidade social” (idem, p. 21), confirmando assim, que o brincar não se transforma apenas em decorrência da idade ou mesmo da genética, mas também da interação com o outro.

1.2 Conceito e Implicações do Brincar Para a Infância

Ao optarmos por construir um texto acerca do conceito e implicação do brincar na infância, o não enfoque na infância indígena se deu pelo fato de não haver instrumentos textuais que possibilitassem tal feito, uma vez que não foram encontradas pesquisas relacionadas à criança ou mesmo infância Rikbaktsa publicados.

Diante disso, pensar infância representa entendê-la dentro dos diferentes papéis que esta assume na sociedade que está inserida, já que segundo Rodrigues (2009, p. 4) “[...] a concepção de infância é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando, não se manifestando de maneira homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época”.

Sabe-se, porém, que a criança constrói-se de acordo com sua experiência social e as interações que esta estabelece na relação sócio histórica com os adultos.

Entretanto, antes de mencionar os benefícios e implicações do brincar para infância, se faz necessário conceituar infância, e para tal, conceberemos como era percebida a criança ao longo dos séculos.

Na Idade média, não era possível distinguir a criança do adulto, sendo esta entendida como adulto em miniatura o que significava estado de transição para a vida adulta. Assim, Ariès (2006, p. 32) atribui que “[...] a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social”, pois, independente do nível social que esta criança ocupasse, aos sete anos aprendiam serviços domésticos com mentores em outras famílias.

Na Idade Moderna, porém, após a Revolução Industrial e Iluminismo, aparecem as iniciativas ao atendimento da infância.

A partir da transição do feudalismo para o capitalismo, ocorrem alterações, afirma Rodrigues (2007, p. 12) “[...] nas relações sociais que tiveram reflexos na organização familiar, escolar e no sentimento de infância. A criança tornou-se fonte de alegria; redobraram-se os cuidados e as atenções”.

Ao nos remetermos para o Brasil Colônia, podemos compreender que a mortalidade infantil não gerava grandes sofrimentos, uma vez que se acreditava que ao morrerem tornavam-se “[...] ‘anjinhos’, puros e intocados pelo pecado” (RODRIGUES, 2007, p. 13). No entanto, as crianças escravas encerravam sua fase infantil por volta dos cinco aos seis anos, onde desempenhavam pequenas tarefas e aos doze já eram notados como adultos.

Todavia, com as significativas alterações sociais e políticas advindas da Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República em 1889, propicia ao Brasil a construção de uma nova sociedade, conhecida como sociedade do tipo capitalista.

Neste momento então, a criança passa a ser vista, nesta nova construção social, como alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e capacitada para sua atuação futura. E, assim, Ariès (2006 *apud* RODRIGUES, 2007, p. 14) reforça que houve então “[...] um prolongamento da infância, o aparecimento da adolescência, da idade adulta e dos níveis de ensino, foram fatores coadjuvantes na estruturação social”.

Deste modo, na contemporaneidade foram redobrados os esforços em conhecer a totalidade da infância, e Kramer propõe,

Crianças são sujeitos sociais e históricos. Marcadas, portanto, pelas condições das sociedades em que estão inseridas. A criação não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser crianças). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece endentê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (KRAMER, 2007, p. 15).

No entanto, o brinquedo representa também uma dimensão histórica e cultural, e a relação infância, criança e brinquedo edificam as construções sociais. As brincadeiras, mediante o renascimento, tornam-se características da criança, que reconstrói e media seu universo. E neste sentido, ao falarmos de infância é preferível conhecer as culturas da infância, partilhando do pressuposto de Conh, que descreve,

[...] a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido. Assim, um texto, uma crença ou o valor da vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança (CONH, 2005, p. 20).

Para tanto, a concepção de criança deixou de ser como miniatura adulta, para então serem entendidas como crianças, antes de serem homens, e que a perturbação desta ordem, refletirá na maturação precoce ocasionando jovens doutores e crianças velhas. “Ver, pensar e sentir a infância atribui-lhes uma construção de ser primorosa e que não tenderão a corromper-se” (ROSSEAU, 1981, p. 75). Assim, a multiplicidade que recobre os meandros da infância implica no entendimento de sua ludicidade e imaginário, perfazendo então, o brinquedo e/ou ato de brincar como sua ligação e compreensão do mundo em que este está inserido.

1.2.1 Aprendizagem E Socialização Mediadas Pelo Brincar

A brincadeira para a infância se configura no seu desenvolvimento integral nos âmbitos sociais, físicos, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, concebendo o brincar como forma de comunicação, e reprodução do seu cotidiano.

O brincar viabiliza o processo de aprendizagem da criança, permitindo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Esse mecanismo complexo, o qual, o brincar desencadeia, possibilita a criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, isto é, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que é estabelecida com outros indivíduos. Deste modo, o brincar da criança permite desenvolver capacidades importantes tais

como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, bem como áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

O indivíduo se constrói a partir das relações com os outros, através de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Com esta visão, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil afirma que

o principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27, v.01).

Brincar então representa um processo de humanização, onde a criança aprende a articular a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos que se perpetuam ao longo de sua vida, criando a capacidade de julgar, argumentar, entrar em consenso e reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

Então, ao brincar, a criança se torna mais madura, uma vez que adentra e compreende o universo simbólico propiciando-lhe suporte para lidar com as diversas e adversas situações.

E Carvalho acrescenta,

[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo (grifo nosso) (CARVALHO, 1992, p.28).

Portanto, a interação, a brincadeira, o brinquedo e o jogo são indispensáveis como mecanismo no desenvolvimento da memória, da linguagem, da atenção, da percepção, da criatividade e da habilidade contribuindo na aprendizagem. A oportunidade que o brincar e o jogar dispõem à criança propicia no desenvolvimento de capacidades imprescindíveis a sua vida futura.

Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significativamente no acréscimo das estruturas psicológicas e cognitivas da criança. Assim sendo, a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como

diversão, mas como objetivo para desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a formação integral da criança.

1.2.1.1 A importância do lúdico no processo de aprendizagem

O brincar é uma característica construída ao longo do desenvolvimento dos seres humanos. Sua linguagem pode ser compreendida por todas as crianças e exige concentração durante certa quantidade de tempo, que vai variar de acordo com a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontre.

O ato de brincar é importante, é terapêutico, é prazeroso, e o prazer é ponto fundamental da essência do equilíbrio humano. Logo, podemos dizer que a ludicidade é uma necessidade interior, tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento (BERTOLDO; RUSCHEL, 2005, p. 12).

Em suma, o jogo se configura um importante propulsor didático, imprescindível mecanismo de ensino aprendizagem, representando muito mais do que passatempo. E assim, a educação através do jogo, deverá motivar e contribuir para o aprendizado.

Assim, nessa busca de conhecimentos, é que se propõe uma reflexão acentuando a importância do lúdico como uma estratégia na construção do aprendizado dentro do espaço em que a criança está inserida, bem como o seu potencial para a viabilização de uma prática transformadora, em que o aprendizado acontece de maneira suave e divertida proporcionando ao aprendiz constante prazer e alegria.

Entretanto, como relacionar o lúdico com a educação?

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na

perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, RCNEI, vol. I, p. 23).

Percebe-se então que na infância, o ato de educar está diretamente ligado ao ato do brincar. Por eles e por meio deles educação, brincadeiras e aprendizagens se integram produzindo o desenvolvimento das capacidades infantis, gerando potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, contribuindo para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Para Kishimoto (2013, p. 13), “[...] desenvolver o senso estético pelos brinquedos e brincadeiras significa dar a oportunidade para a criança usar objetos de forma diferente e a seu modo”, tendo a possibilidade de desenvolver a afetividade e os sentimentos de amizade e de cooperação, de ser criativo(a), de ter direito de brincar de seu jeito e da forma de sua família e comunidade.

Desse modo, o jogo assim como a brincadeira permite que a criança expresse suas fantasias e desejos, sendo-lhes possível “[...] lidar com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior [...]” (MACHADO, 2003 p. 22). Sendo assim, o processo de aprendizagem da criança mediado pelo jogo percebido como brincadeira propiciará o desenvolvimento psicomotor, bem como o seu domínio dos contextos e hábitos sociais.

1.2.2 A Criança e o Brincar: Relação Dialética

A criança tem no brincar o seu mecanismo de apreensão da realidade a qual está inserida, é a partir da imaginação, fantasia e realidade que se unem, permitindo a ela associar, interagir, compreender, expressar-se, elaborar e ressignificar todas as situações manifesta no seu dia a dia, isto é, estabelecer relações sociais com outras crianças e adultos. Assim, o brincar para Faria,

[...] é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, relacionarem-se, descobrirem, explorarem e conhecerem sua realidade física e social. Brincando, constroem sua subjetividade, constituindo-se como sujeitos humanos em determinada cultura. É, portanto, uma das linguagens da criança e, como as demais, aprendida social e culturalmente. É uma atividade permeada de valores, atitudes e expressão de sentimentos que possibilita a significação e a ressignificação do mundo pelas crianças (FARIA, 2012, p. 118).

Na brincadeira, o fundamental não é a relação com o objeto, pois ele serve meramente como um mediador entre a realidade e a imaginação. Na brincadeira, o objeto principal é representar o papel, “como se” no brincar não existissem regras determinadas. No entanto, para Mello (s.d. 2006), a ficção substitui a regra e desempenha a mesma função. Através do brincar (do jogo) a criança sente-se livre para experimentar tudo o que quiser, ela pode ser tudo e nesse faz de conta, ela imita a vida, o amor, as tristezas. Neste sentido, Kishimoto assevera:

Para valorizar a criança como um ser que brinca, devo considerá-la como um ser que já nasce inteiro, que toma decisões e tem saberes, que é agente e se relaciona com as pessoas e os objetos para se expressar, comunicar e compreender o mundo. O brincar é uma ação livre, espontânea, iniciada e mantida pela criança enquanto dura a brincadeira. É bom porque é divertido, dá prazer, a criança não é obrigada a produzir algum produto final, fica relaxada, envolvida, aprende regras, habilidades, linguagem e entra no mundo imaginário. Cada um de nós pode focalizar aspectos diferentes do brincar. Mas não se pode deixar de valorizar o poder da brincadeira para a expressão, para a criança tomar decisão, mostrar o que sabe, o que gosta e como vê o mundo. O brincar é importante porque a criança usa o corpo inteiro e seus sentidos para se expressar e conhecer o mundo, usa a imaginação, coopera, torna-se um ser socializado, enfrenta conflitos, torna-se criativo, compreende sentimentos e aprende a lidar com as pessoas e com objetos (KISHIMOTO, 2013, p. 9).

Com esta visão, podemos compreender que a brincadeira está para além de um mecanismo de assimilação da cultura, papéis e integração social. Esta é determinante para a formação completa do ser que pensa, que age e interage com os seus e com outros, num constante ir e vir, estabelecendo releituras da vida e do mundo que a cerca. Mas não na condição de sujeito passivo, a brincadeira se faz de modo ativo por meio da “[...] reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas” (BORBA, 2006 *apud* RODRIGUES, 2009, p. 19).

Desse modo, é possível considerar que o brincar envolve processos de articulação entre o vivido e o novo, remodelando-a mediante características por ele vivenciadas e incrementando com doses de fantasia. Então, o brincar perpassa os campos do desenvolvimento e aprendizagem e fixa-se na construção psicológica erguida pelas crianças para transformar e produzir novos significados.

Nesta perspectiva, Borba descreve que

É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham

espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal (BORBA, 2006, p. 38).

Todavia, a brincadeira proporciona à criança o respeito e o entendimento das regras sociais, estimula por sua vez a criatividade, a fantasia onde as transformam em protagonistas e coadjuvantes de sua própria história, fazendo assim a readaptação de seus pais, professores, príncipes e princesas (BORBA, 2006), em atores nas suas criações.

Quanto ao brinquedo, instrumento utilizado muitas vezes pelas crianças para construir seus enredos nas brincadeiras, ele representa a força motivadora que guia, principalmente em crianças pequenas, o curso de suas ações, e nelas depositam no campo simbólico, as ideias e pensamentos vislumbrados em suas fantasias.

Então, Leontiev indica que

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998b *apud* PEDROSO; BARRETO *et al.* 2014, p. 3).

Visto dessa forma, tanto o brincar quanto o brinquedo propicia a criança o confronto entre o princípio do prazer e da realidade. É então mediado por ele que ela desenvolve mecanismos persecutórios que irão possibilitar o seu entendimento do ambiente, a qual está inserida.

1.3 Fronteiras Étnicas

1.3.1 Aculturação *versus* Perda da cultura

Para iniciarmos as reflexões acerca dos temas “aculturação versus perda da cultura” devemos começar pelo que se entende sobre identidade cultural.

Pois bem, percebe-se identidade cultural como

um sistema de representação das relações entre indivíduos e grupos, que envolve o compartilhamento de patrimônios comuns como a língua, a religião, as artes, o trabalho, os esportes, as festas, entre outros. É um processo dinâmico, de construção continuada, que se alimenta de várias fontes no tempo e no espaço (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Nesta perspectiva, referir-nos à identidade cultural é fazer referência ao sentimento de pertença à cultura em que se está inserido, no que tangencia a todas as representações produzidas pelo homem. E ainda como “[...] diferentes combinações de características que vão da cultura comum à identidade étnica simbolicamente construída” (LUVIZOTTO, 2009, p. 30).

Além disso, podemos afirmar ancorados em Silva (2000) que identidade “[...] é um significado – cultural e socialmente atribuído” (p. 89), desse modo, ela não é “fixa, estável, coerente, unificada, permanente [...] tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental.” (SILVA, 2000, p. 97).

Então, tendo em vista que a identidade “[...] é instável, [...], inacabada” (IDEM, p. 97) o conceito de aculturação retrata essa normativa, já que este se configura no processo de troca entre culturas, isto é, mediados pelo contato, seja ele prolongado ou contínuo, seus valores, costumes, hábitos, símbolos são compartilhados entre seus membros.

Diante disso, Coelho descreve muito bem este termo ao dizer que

[...] resultante de uma pluralidade de formas de intercâmbio entre diversos modos culturais – cultura erudita, popular, empresarial, etc. – que geram processos de adaptação, assimilação, empréstimo, sincretismo, interpretação, resistência (reação contra-cultural), ou rejeição de componentes de um sistema identitário por um outro sistema identitário. Modos culturais compósitos, como operas montadas em estádios de futebol, espetáculos de dança moderna apoiados em manifestações de origem popular, como jazz, exemplificam processos de aculturação ou de culturas híbridas (COELHO, 2004, p. 36 - grifos do autor).

E ainda Assis acrescenta

O processo de aculturação ocorre em todas as suas formas de representação, no entanto, é muito mais recorrente quando se trata do plano material da cultura. Não há tantos problemas em aceitar com facilidade o computador de última geração, o modelo recém-lançado de celular, a máquina de perfurar poços [...] (ASSIS, 2008, p; 5-6).

Entretanto, mesmo com todas essas trocas, não se faz tão simples mudar completamente a cultura de um indivíduo, ao contrário, o que está intrínseco muito

difícilmente se perderá. Porém, as facilidades palpáveis, principalmente as tecnológicas, são mais espontaneamente incorporadas à cultura.

Podemos então ressaltar três possibilidades de aculturação, que são: *livre* – que se dá sem confronto entre culturas, mais claramente é a forma natural de incorporação; a *forçada* – quando não há opção de escolhas aos membros da cultura coagida, exemplificando “[...] a imposição do batismo cristão aos índios na época da chegada do europeu ao Brasil” (ASSIS, 2008, p. 6); e a *planejada* – se dá de modo previamente pensado com objetivos claros a serem alcançados.

Em contradição ao pensamento da aculturação, temos a perda da cultura, que se refere à perda das características essenciais da mesma, que vem se revelando um grave problema principalmente entre comunidades indígenas, já que há falta de interesse das gerações mais novas em aprender os costumes e práticas antigas. E mais do que isso, com o passar dos anos os mais velhos vão morrendo e essas tradições vão se perdendo.

Podemos ainda dizer que a perda da cultura advém da perda de referência, subsidiado por Gonçalves (1996) “[...] utilizando-se da ideologia da perda, [...] num processo que também pode ser entendido como contraditório, porque a perda ocorre também através de seus discursos (através da homogeneização das culturas e do passado)” (p. 1), e ainda “[...] os indivíduos, assim como seus propósitos, ações e contextos, são culturalmente moldados” (p. 14).

Ainda de acordo com Gonçalves (1996), o distanciamento dos bens culturais no tempo e espaço gera nos indivíduos novos “objetos de desejos” que se transformam com as gerações, ou seja, tornam-se “objetos autênticos” e eternizados para estes novos indivíduos: “[...] as práticas de apropriação, restauração e preservação desses objetos são estruturalmente articuladas por um “desejo permanente e insaciável” pela autenticidade, uma autenticidade que é o efeito de sua própria perda [...]” (GONÇALVEZ, 1996, p. 25-26).

Então, segundo Hall,

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós

mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2004, p. 12-13).

Contudo, o ambiente em que estamos inseridos exerce uma força significativa na formação da identidade, que vai sendo transmitida aos indivíduos através da cultura. Logo, ela implica um conjunto de papéis determinados pelo social que influenciará no modo de ser e agir da pessoa ou do grupo social.

1.3.2 Grupos Étnicos e suas Fronteiras⁵

*“Cada sujeito se modifica constantemente, criando novos padrões”
(NEUBERN, 2004, p. 59).*

Define-se cultura como um meio para descrever o comportamento humano, sendo assim, pode-se afirmar que há grupos que correspondem a cada cultura. Baseado nisso, Poutignat; Streiff-fenart descrevem que

Praticamente todo o raciocínio antropológico baseia-se na premissa de que a **variação cultural é descontínua**: que haveria agregações humanas que, em essência compartilham uma cultura comum e diferenças interligadas que distinguiriam cada uma dessas culturas, tomadas separadamente de todas as outras (grifo nosso) (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 187).

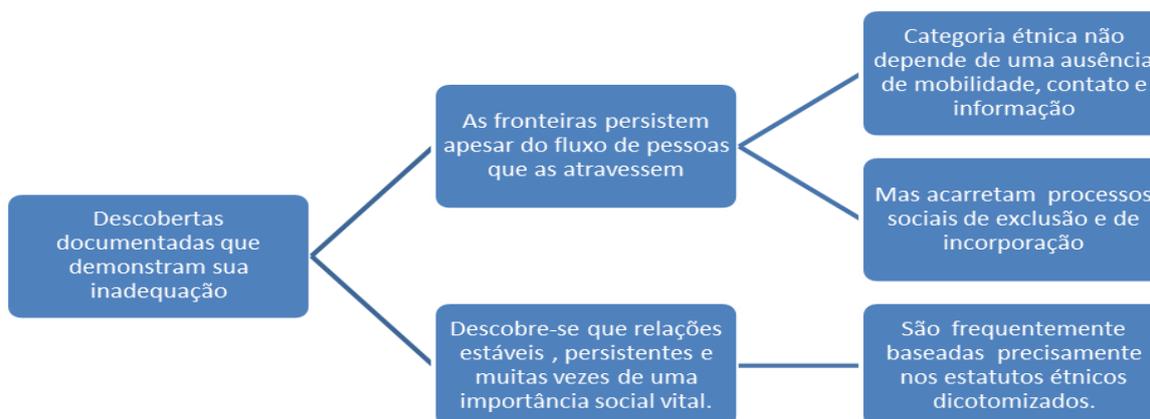
Embora saibamos que as diferenças entre culturas, bem como suas fronteiras e vínculos históricos, ganharam demasiada atenção, “[...] a constituição dos grupos étnicos e a natureza de suas fronteiras não foram examinadas de maneiras tão sistemática” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 188). A isto se atribui o fato da singela ingenuidade de que tribos ou povos persistiram em sua cultura graças a sua valentia, que de modo simplório atribuem ao fato do isolamento geográfico e social tenha sustentado essa preservação cultural.

Diante disto, temos atrelado ao caráter das fronteiras étnicas a descoberta de que, apesar do fluxo de pessoas e contatos Inter étnicos, a manutenção da cultura provém do processo de exclusão e incorporação de mecanismos facilitadores para a sua preservação.

⁵ Conceito trabalhado e difundido por Fredrick Barth (1969).

Assim, segue abaixo o modelo de investigação do caráter das fronteiras étnicas utilizado para o estudo empírico

Figura 1: Investigação empírica do caráter das *fronteiras étnicas*.



Fonte: Autoria Própria.

Para tanto, sabendo que a cultura é volátil, temos na identidade étnica as fronteiras necessárias para entender a dinâmica do grupo. Isto é, Barth (1969) dinamiza a identidade étnica constatando que esta se transforma mediante as relações estabelecidas com outras identidades, sejam elas coletivas ou individuais, que se fará segundo contexto e/ou interesse. Todavia, o autor preconiza que para a construção de grupos étnicos é necessário:

1. Perpetuar-se biologicamente de modo amplo;
2. Compartilhar valores culturais;
3. Constituir um campo de interação e comunicação;
4. Possuir um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros. Os grupos se organizam a fim de definir o “eu” e o “outro”. Assim, é formada uma organização do grupo para manter sua legitimidade (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 190).

Em decorrência disto, pode-se afirmar que os grupos étnicos referem-se à interação entre indivíduos que se constroem segundo a identificação que se tenha com outrem. Dá-se também por métodos que envolvem a origem e manutenção desse grupo, e ao deslocamento do foco da observação das relações internas para as fronteiras e perpetuação delas.

Então, como pressuposto base da obra de Barth (1969) temos “[...] uma raça (etnia) = uma cultura = uma linguagem, e ainda que uma sociedade = uma entidade que rejeita e discrimina a outras” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p.190); ou seja, o ideal de que um grupo é o certo e os demais são errados.

Enfim, cotidianamente somos condicionados a imaginar cada grupo desenvolvendo a sua forma, seja ela cultural ou social de isolamento relativo, e que tal postura advém de reações a fatores ecológicos locais. Entretanto, a admissão ou exclusão de práticas culturais propicia a construção de novos mecanismos que possibilitará a preservação, organização e manutenção social e cultural desses povos.

Concomitantemente a isto, nos é ensinado desde muito cedo, como identificar e distinguir grupos ou culturas pelas suas características, os quais nos imprimem uma concepção preconceituosa, que Barth (1969) denomina de suporte de cultura.

E assim Coelho atribui:

são também entendidos como tipo de organização social, já que atribuição categórica étnica é quando se classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica geral, e terminada pela sua origem e seu meio ambiente. (gera a formação do grupo social. Os autores usam essas identidades para caracterizar a si mesmo e aos outros). As características não são a soma das diferenças “objetivas”, mas aquelas em que os autores consideram significantes. Em alguns casos, as diferenças radicais são minimizadas e negadas (COELHO, 2010, p. 11).

No entanto, ao nos referirmos aos conteúdos culturais presentes nas dicotomias étnicas elas se manifestam mediante signos ou sinais construídos que permite evidenciar ou mostrar sua identidade como roupa, língua, moradia, estilo de vida, entre outros. Outra maneira surge dos valores e são eles emanados dos padrões de moralidade e excelência pelos quais as atitudes são julgadas.

Em decorrência disto, ao se perceber que um grupo está reduzindo, é alerta que algo de errado está acontecendo, os integrantes desse grupo procurarão modificar-se para não “enfraquecer” ainda mais; no entanto, o problema dessa variação está nas consequências dessa mudança, uma vez que Coelho (2010, p. 21) afirma “[...] quando as pessoas mudam sua identidade, tal fato cria ambiguidade, uma vez que a pertença étnica é, ao mesmo tempo, uma questão de origem, assim como uma identidade corrente”.

Ao passo, Barth para clarificar sua proposta acerca das fronteiras étnicas traz o enunciado:

Eu tenho proposto que as fronteiras são igualmente mantidas entre as unidades étnicas e que, conseqüentemente, é possível especificar a natureza da continuidade e a persistência de tais unidades. Os ensaios

tentaram mostrar que as fronteiras étnicas, em cada caso, são mantidas por um conjunto limitado de traços culturais. Assim, a persistência da unidade depende da persistência dessas diferenças culturais, ao passo que sua continuidade pode igualmente ser especificada por meio das mudanças da unidade resultantes das mudanças nas diferenças culturais definidoras da fronteira (BARTH, 1969 *apud* POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p.24).

Em certo sentido, as relações mediadas por aspectos da cultura que possuem ancoragem organizacional, pautar-se-á nas atribuições e identificações realizadas pelos indivíduos que transitam essa fronteira.

CAPÍTULO II – CULTURA RIKBAK TSA: Uma Breve Apresentação

Neste capítulo analisamos qual a construção social que as etnias têm dos clãs⁶ e como elas mediam as relações entre os seus membros, bem como, a concepção de mitos, uma vez que estes são construídos como forma de auxiliar na compreensão e significação dos acontecimentos.

Proporcionamos um breve relato do histórico da etnia Rikbaktsa, como se constrói sua organização social e mais especificamente a caracterização das aldeias que foram estudadas.

Abordamos o conceito de infância indígena segundo as teorias antropológicas, enfatizando em seguida a percepção de infância na cultura Rikbaktsa.

Finalizamos este capítulo buscando compreender como são e como vivem as crianças Rikbaktsa, suas rotinas e vivências no cotidiano das aldeias.

2.1 Cultura: Uma Breve Explicação sobre a Concepção de Mitos para as Comunidades Indígenas

Para os povos indígenas, a floresta representa muito mais do que apenas seu meio de subsistência. Esta significa mais, pois não apenas provém matéria prima para seus instrumentos, material para a construção das casas, remédios, caças, alimentos e abrigo.

Desde criança lhes são ensinados sobre a floresta, a diversidade de espécies de fauna e flora, quais alimentos podem ser comidos e quais não, quais animais podem ser caçados e quais representam seu mito de origem; plantas medicinais, coleta de frutos, sementes e mel, ou seja, são estabelecidos desde muito novos um contato mais íntimo com a floresta.

⁶ Unidade social formada por indivíduos que são ou se presumem descendentes de ancestrais comuns (FERREIRA, 1910 – 1989, p. 166).

De modo geral, todas as culturas possuem seus mitos, crenças que se diferem entre si, já que, segundo Fragoso,

no que se refere à sociedade como forma de comunicação humana, o mito está obviamente relacionado com questões de linguagem e também da vida social do homem, uma vez que a narração dos mitos é própria de uma comunidade e de uma tradição comum; mas não se conseguiu definir, no entanto, a natureza precisa dessas relações. Algumas concepções mitológicas podem exemplificar a complexidade e a variedade das relações entre mito e sociedade (FRAGOSO, 2014, p. 10).

Desse modo, em todas as culturas possuem mitos e lendas que foram construídas como forma de auxiliar na compreensão e significação dos acontecimentos; todavia estes explicam a origem do povo, alimentos, práticas culturais, agricultura, fenômenos naturais, entre outros.

Assim, Whiting e Jhon Whiting (1975 *apud* ROGOFF, 2005) propõem o “[...] modelo psicocultural” (p. 45), o qual pressupõe “[...] a direção fundamental da causalidade” (p. 45); isto é um sistema de manutenção que promove aprendizagem de acordo com ambiente em que a criança vive, de modo que a influenciará em seu comportamento e desenvolvimento.

Tabela 1: O modelo de Whiting e Whiting para a pesquisa psicocultural (1975).

AMBIENTE	SISTEMA	DE	ADULTO	SISTEMAS
<i>Clima</i>	<i>MANUTENÇÃO</i>		<i>INDIVIDUAL</i>	<i>PROJETIVO-</i>
<i>Flora</i>	<i>Padrões de subsistência</i>		<i>APRENDIDOS:</i>	<i>EXPRESSIVOS</i>
<i>Fauna</i>	<i>Meio de produção</i>		<i>Estilos</i>	<i>Religiões</i>
<i>Terreno</i>	<i>Padrões de povoamento</i>		<i>comportamentais</i>	<i>Crenças</i>
	<i>Estrutura Social</i>		<i>Habilidades e</i>	<i>mágicas</i>
	<i>Sistema de defesa</i>		<i>capacidades</i>	<i>Ritual e</i>
	<i>Direito e controle social</i>		<i>Prioridades de</i>	<i>cerimônia</i>
	<i>Divisão do trabalho</i>		<i>valores</i>	<i>Arte e</i>
			<i>Conflitos</i>	<i>recreação</i>
			<i>Defesa</i>	<i>Jogos e</i>
				<i>brincadeiras</i>
				<i>Taxas de</i>
				<i>criminalidade</i>
				<i>Taxa de suicídio</i>
HISTÓRIA		AMBIENTE	DE	INATOS
Migrações		APRENDIZAGEM		Necessidades
Empréstimos		DA CRIANÇA		Instintos
Invenções		Ambientes		Aptidões
		ocupados		
		Cuidadores	e	

professores
Tarefas atribuídas
Carga de trabalho
da mãe

Fonte: Rogoff, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Portanto, em toda e qualquer sociedade indígena, a divisão de classe, seja por parentesco, clã ou mesmo separação social se faz evidente, sendo ela construída pelas relações sociais dos indivíduos inseridos neste grupo. Diante disto, a organização política estabelecerá em sua população uma consciência coletiva, de organização e objetivos comuns.

Assim, podemos constatar pautados nas palavras de Laraia, que o parentesco

se constitui num aspecto importante da organização social na maioria das sociedades humanas, notadamente nas chamadas sociedades primitivas, onde detém a maioria dos status que abrange a estrutura social, e assim sendo torna-se um dos princípios irredutíveis dos quais depende toda a vida social [...] (LARAIA, 1969, p. 8).

Desse modo, temos para os povos indígenas do tronco linguístico Macro-Jê, a divisão hierárquica dada através dos clãs, uma vez que segundo Ferreira (2004, p. 414), tais classes referem-se a “[...] unidade social formada por indivíduos ligados a um ancestral comum por laços de descendência demonstráveis ou putativos”, isto é separações dos clãs ocorrem a partir de uma divisão exogâmicas⁷, e os filhos provenientes do enlace matrimonial recebem o mesmo clã que o pai.

2.1.1 A Representação Dos Clãs Para As Comunidades Indígenas

Podemos entender por clã, a “[...] unidade social formada por indivíduos que são ou se presumem descendentes de ancestrais comuns” (FERREIRA, 2001, p. 166); isto é, graus de parentesco e linhagem compartilhados por membros de uma organização social.

⁷ Hahn (1976) refere-se casamento de um indivíduo com um membro de grupo estranho àquele a que pertence.

Destarte, podemos observar que este tipo de divisão social é comum principalmente entre comunidades indígenas, as quais são representadas por laços simbólicos; já que, a unidade figurativa diferencia os clãs uns dos outros, elenca seu nível de importância, quem são os parentes, com que se pode casar e seus afazeres dentro da aldeia, festas e rituais.

Diante do exposto, Gruber afirma que “[...] alguns animais e algumas árvores dão nome a essas nações. Assim as pessoas sabem com quem devem e com que não devem se casar” (1997, p. 20). Para tanto, tais símbolos podem ser percebidos como uma identidade familiar a qual pertence o indivíduo.

O símbolo que representa cada clã tem uma simbologia mística que o envolve, segundo Silva,

[...] os elementos naturais são domesticados pelo grupo [social] e os elementos do grupo (as coisas sociais) são naturalizados no mundo dos animais. O corpo é a grande arena onde essas transformações são possíveis, como faz prova toda a mitologia sul-americana que deve, agora, ser relida como histórias com um centro: a ideia fundamental da corporalidade. [...] O espaço da corporalidade é a um só tempo individual e coletivo, social e natural. [...] [Entendemos] o simbolismo corporal como a linguagem básica da estrutura social dos grupos sul-americanos [e o] discurso indígena sobre a corporalidade e a pessoa como informador da *práxis* social concreta e única via não-etnocêntrica de inteligibilidade da *práxis* (SILVA, 2002, *apud* SEEGER *et al.* 1987, p. 23-26).

Então, reconhecido como subgrupos que se constroem dentro das etnias indígenas, os clãs estão para além de divisões sociais, referir-se-ão a elementos retirados e aplicados da natureza para o espaço coletivo e social, que implicarão na visão individual do seu meio ambiente, e sua interação com o mesmo.

Contudo, esta visão cosmológica contextualizará as manifestações e representações identitárias e intrínsecas ao indivíduo pertencente a cada clã, a qual influenciará em sua subjetividade e identidade no grupo.

2.2 Histórico Da Etnia Rikbaktsa

Entende-se pelo termo Rikbaktsa, a significação de “seres humanos”, pois Rik é pessoa, ser humano; bak é um reforço de sentido e tsa é o sufixo para a forma plural. São comumente e regionalmente conhecidos como Canoeiros por serem exímios na habilidade com canoas, ou ainda, mais raramente, como “Orelhas de

Pau”, por possuírem em suas orelhas grandes botoques⁸, os quais alargam os lóbulos de suas orelhas (FUNAI, 2010).

Seu idioma está incluído no tronco linguístico Macro-Jê segundo *Summer Institute of Linguistics* (SIL) embora vivam em uma região “tipicamente Tupi” (ATHILA, 2006, p. 24), e mais como maneira de expor a complexidade deste povo Athila ainda descreve:

[...] um grupo Macro-Jê que apresentava metades exogâmicas⁹, com a interessante associação entre patrilinearidade e uxorilocalidade¹⁰, de organização espacial difusa, mas com casa dos homens, apresentando frondosas ‘formas institucionais e cerimoniais’ acompanhadas de um ‘discurso cosmológico complexo’ (Viveiros de Castro 1986, p. 23), praticante do canibalismo guerreiro, pelo menos até o início dos anos 60, falante de uma língua que por algum tempo aventou-se pertencer à família Tupi. Enfim, deparava-me, pelo menos aparentemente, com uma cadeia de ambiguidades sutilmente arrebatada por sua localização geográfica atual, que os situa em um ponto ao extremo noroeste do Mato Grosso, em uma região como tipicamente Tupi (ATHILA, 2006, p. 24).

Considerado por pesquisadores como uma língua não classificada em família, como em outras línguas indígenas esta não possui uma linguagem diferenciada para homens e mulheres, o que diferencia, porém, é a terminação das palavras a qual indica o sexo do indivíduo.

Pode-se perceber que o domínio e conhecimento do uso da linguagem são desenvolvidos pelos mais velhos. Atualmente os Rikbaktsa são bilíngues, tendo incorporado e aprendido a Língua Portuguesa, sendo assim, as novas gerações dessa etnia falam regularmente o português praticado no Brasil, aprendendo e utilizando a língua materna na medida em que crescem e são introduzidos no espaço adulto (FUNAI, 2010).

Sua organização social divide-se entre os seres do universo em duas opostas e complementares seções¹¹, utilizando-se os seres da natureza para identificar e classificar a relação social. Esta se configura no sistema parentesco, o

⁸ Adorno facial em forma de disco ou botão, feito de madeira leve e provido ou não de pependentes (como varetas, contas ou plumas), que se prende a um furo no lábio ou na orelha; us. por indígenas brasileiros, especialmente os de língua Jê.

⁹ Organização social divididas em sistemas patrilineares.

¹⁰ Relativo a regra ou costume institucionalizado, ou ao padrão de residência a eles associado, que determina que, após o casamento, o novo casal passe a viver na localidade (casa, aldeia, acampamento, etc.) da mulher.

¹¹ Fazendo referência direta a tabela nº 2, Essa divisão, embora utilizada para os outros seres da natureza, opera mais extensamente em relação à sociedade Rikbaktsa e, configurada no sistema de parentesco, fornece o princípio classificatório mais abrangente através do qual organizam sua vida social (FUNAI, 2010, p. 5).

qual as metades se dividem em dois elementos, à **Arara Amarela - Makwaratsa** e à **Arara Cabeçuda - Hazobitisa**, cada uma subdividida em vários clãs, associados a animais e vegetais como propõe o antropólogo Arruda (2007) segundo a tabela a seguir:

Tabela 2: Divisão dos Clãs Rikbaktatsa.

CLÃS	METADES	
	Makwaraktsa (Arara Amarela)	Hazobiktsa (Arara Cabeçuda)
	Makwaraktsa (arara amarela)	Hazobiktsa (arara cabeçuda)
	Tsikbaktsa (arara vermelha)	Umahatsaktsa (figueira)
	Bitsitsiyktsa (fruta silvestre)	Tsuāratsa (macuquinho)
	Mubaiknytsitsa (macaco aranha, quati)	Tsawaratsa (inajá)
	Zoktsa ("pau torcido", um tipo de árvore)	Bitsiktsa (tucano)
	Zuruktsa (animal feroz, mítico, aparentado à onça que hoje não existe mais)	Buroktsa (árvore, "pau leiteiro")
	Wohorektsa (uma certa árvore)	Zerohopyrytsa (jenipapo)

Fonte: Portal Ministério da Justiça – Povos Indígenas, 2007.

O povo Rikbaktatsa, vive as margens dos rios que formam a bacia do rio Juruena divididos, segundo Schmidt (2007), em três terras indígenas demarcadas na região noroeste do estado do Mato Grosso, respectivamente nos municípios de Brasnorte, Juara e Cotriguaçu. Dividem-se assim, em três terras indígenas, a TI Erikbaktsa, TI Japuirá e TI Escondido pertencente às cidades citadas anteriormente. Tais terras formam juntas um total de 401.382 hectares, com ampla presença de mata amazônica. Porém,

a ausência de referências históricas anteriores e de estudos arqueológicos não permite determinar a antiguidade de sua ocupação. Entretanto, a memória tribal, as referências geográficas expressas em mitos e o extenso e detalhado conhecimento da fauna e flora que demonstram ter sobre o território e seus arredores fazem supor uma permanência bastante antiga (ARRUDA, 1999, p. 36).

Os índices de crescimento populacionais desta etnia nos primeiros anos do contato (1942 – 1957) estimava-se cerca de 1300 habitantes, que após anos de guerras com os seringueiros e as doenças advindas do contato reduziram em 1969 para 300 indivíduos apenas. Anos depois, como afirma ASIRIK – Associação Indígena Rikbaktatsa, este contingente aumentou consideravelmente desde 1998, onde alcançava um montante de 1025 indivíduos sendo contabilizados em 2012 cerca de 2000 índios (FUNASA, 2012).

A dinâmica dos movimentos territoriais Rikbaktsa, estão para Pacini (1999, p. 203), diretamente ligada às pressões da sociedade nacional e à expansão das fronteiras econômicas e agrícolas. Neste sentido, o autor afirma que “[...] a maioria das aldeias Rikbaktsa atualmente localizam-se [sic] nas margens dos rios para facilitar a comunicação com o entorno que os mantém em situação de marginalidade socioeconômica” (idem, p.203 – grifo do autor).

Porém, nos últimos anos, a etnia foi retomando sua autonomia nas esferas sociais e econômicas. Um dos resultados advindos da pacificação foram uma “aglutinação” e uma “união” dos grupos internos aos Rikbaktsa, propiciando-lhes significativas mudanças no modo de vida e na cosmologia dessa etnia, pois como afirma Pacini,

Na análise dos processos históricos, muitas mudanças puderam ser observadas. A adoção de tradições culturais ocidentais principalmente, mas não somente, é um processo de identificação étnica que não tem início definido e nem terá fim enquanto os grupos humanos estiverem em interação, mas possui períodos mais ou menos intensos. O fenômeno complexo da identidade étnica na sociedade Rikbaktsa está acontecendo historicamente (PACINI, 1999 *apud* PIRESI, 2012, p. 42).

Assim sendo, a partir desse parâmetro histórico, acerca das discussões aqui salientadas é possível compreender os marcantes percalços que o contato trouxe a esta população e abranger de modo holístico, as fases de sua dura colonização.

2.2.1 O contato com os Não – Índios

A história cultural dos Rikbaktsa vem se modificando significativamente desde 1940, porém muito antes, por volta do século XVII as terras dessa etnia já eram atravessadas por comerciantes e expedições científicas, mas por não adentrarem as matas pouco se tinha contato com esses índios. Nos anos 40, com as empreitadas seringalistas, deu início ao seu contato com os “não índios”, o qual ocasionou transformações importantes para esta população (SOCIOAMBIENTAL, 2014)¹².

¹² Dado retirado site Povos Indígenas no Brasil. **Rikbaktsa: localização e histórico do contato.** Disponível em <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/rikbaktsa/350>> Acesso em 13 de ago. 2014.

Entretanto, Pacini (1999, p. 7-8) descreve que antes da data acima mencionada “[...] a presença dos Rikbaktsa na região é uma incógnita, uma vez que nenhum autor, viajante ou cronista menciona explicitamente os Rikbaktsa, Canoeiro ou Orelha de Pau, antes de 1942”. Mas tudo se transformou a partir da Segunda Guerra Mundial, pois a necessidade por borracha impulsionou a busca por novas fontes deste material.

Assim, se fez o primeiro contato que se tem conhecimento, numa sangrenta disputa entre seringueiros e indígenas. “O impulso do governo brasileiro, a partir de 1943, com os ‘soldados da borracha’ fez com que a invasão do território Rikbaktsa pela sociedade ocidental acontecesse principalmente com a constituição de seringais na ‘terceira borracha’”¹³ complementa Pacini (1999, p. 5).

Partindo da motivação dada pelo Estado Novo, emblemados por um esforço desenvolvimentista, a “Marcha para o Oeste” introduziu inúmeros homens na região amazônica em busca de fazer dinheiro por meio da borracha (PACINI, 1999 *apud* PIRES, 2012). Neste intuito, seringueiros construindo seus seringais invadiram as terras indígenas, munidos do desenvolvimentismo, e foram à procura de novas seringueiras e terras.

Pires traz acerca do contato com os “não índios”.

No caso dos Rikbaktsa, esse encontro foi marcado por muito sangue. Consta de 1952, um dos primeiros registros de morte entre Rikbaktsa e seringueiros, quando indígenas teriam matado dois brancos – Bibiano Pedroso e José Cearense – a flechadas. A notícia logo se espalhou entre os seringueiros. A partir daí, inúmeros incidentes de violência, flechadas e tiros passam a ser registrados por Pe. Dornstauder (1975) em seu diário (PIRES, 2012, p. 29).

Dos mortos desses embates Pe. Dornstauder (1975) relata que foram inúmeros Rikbaktsa, e apenas sete seringueiros. Segundo ele, destes cinco foram devorados. Os encontros eram mais frequentes na época da seca, onde ficavam mais comuns as migrações destes índios em busca de melhores lugares para habitarem, plumas e matérias para produção de flechas.

¹³ Proveniente de quatro fases, onde cada uma delas refere-se ao ciclo de colheita, **O ciclo da borracha** iniciou no final do século XIX, com a recém-criada indústria de automóvel, que estava em plena expansão. As empresas e a classe média correram para adquirir o meio de transporte do momento. Com isso, a demanda pela borracha aumentou significativamente, pois este produto era matéria-prima para a fabricação de pneus. A saber, disponível em <http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/ciclo_borracha.htm> Acesso em 13 de ago. 2014.

O Estado de Mato Grosso fornecia concessão das terras exploradas aos seringueiros, que por meio deste conseguiam “[...] créditos para cobrir as despesas” (PIRES, 2012, p.29). Concomitantemente a isto, a mão de obra era trazida de diversas cidades do país, recebiam salários em que já eram debitados os seus gastos, proporcionando-lhes vidas subumanas.

Com o passar do tempo, vários deles “[...] passaram a ser contratados entre detentos trazidos da cadeia de Cuiabá e orientados para matar os índios” (ARRUDA, 1992 *apud* PIRES, 2012, p. 29) e ainda eram instruídos que aos indígenas o trato devia ser “*só matando! Índio se amansa à bala! Matar os velhos e levar as crianças!*” (DORNSTAUDER, 1975 *apud* PIRES, 2012, p. 29 – grifo nosso). Isto é, se percebiam os indígenas como indivíduos aquém da humanidade, sem direito a respeito até a vida. Entretanto, os seringueiros também pagavam suas penas nos seringais, onde eram escravizados, marginalizados e subjugados a condições precárias de sobrevivência.

As décadas de 1950 e 1960 foram manchadas pelas sangrentas guerras entre os indígenas e os seringueiros que ocupavam seus territórios. Suas terras eram vendidas ou arrendadas sem seu conhecimento, as mulheres eram abusadas, raptadas e na maioria das vezes mortas, e suas aldeias queimadas¹⁴. Reagiam “[...] em sua defesa com ataques à flecha” afirma Pires (2012, p. 30). Como consequência desses frequentes embates, acredita-se que “cerca de 75%” (ARRUDA, 1992 *apud* PIRES, 2012, p. 30) dos índios Rikbaktsa foram mortos, e entre as causas, mortes por arma de fogo, do contágio por doenças provenientes do contato, tanto com os seringueiros quanto com os missionários (PIRES, 2012).

Sua pacificação se iniciou a partir do projeto da Missão Anchieta (MIA), na pessoa do jesuíta Padre Dornstauder, que há tempos estava entre os kayabi e fora chamado para começar a obra de pacificação do povo Rikbaktsa, trabalho este financiado e apoiado pelos próprios seringalistas, no intuito de conter a violência.

De modo geral, este trabalho realizou-se em três fases, como pontua Pacini a

¹⁴ Fato evidenciado no filme **AVAETÉ – Semente da Vingança**, onde conta a saga de um Jovem índio, único sobrevivente de um massacre à tribo Avaeté, que cresce em meio a um desejo de vingança e busca sua identidade. Baseado em fatos reais. Premiado no Festival de Moscou e no Rio Cine Festival.

atração dos ‘selvagens’ para ‘amansá-los’; educação nos Postos de Assistência Indígena a fim de transformá-los em ‘semi-selvagens’ e, por fim, a introdução destes indígenas no ‘mundo do trabalho’ através de ensinamentos sobre técnicas agrícolas e industriais, especialmente desenvolvidos no internato Utiariti e no Posto Barranco Vermelho (BVO) (PACINI, 1999 *apud* PIRES, 2012, p. 31).

O contato se deu *a priori* com a conscientização da não violência, iniciando com os próprios seringueiros para não mais usar armas de fogo. A aproximação com os índios era mediada por presentes (miçangas e espelhos) que eram deixadas em suas “*wahoros*”¹⁵ (PIRES, 2012, p. 31). Ao ser conseguido o primeiro contato, se construía uma relação de confiança, lhes era ensinada a senha de pacificação¹⁶, que os inibiam bem como aos seringueiros agirem violentamente uns com os outros, e ao fim estes índios já pacificados serviam de disseminadores aos demais grupos.

Os postos de assistência indígena e o internato Utiariti¹⁷ foram sendo constituídos nos barracões dos seringueiros ou então nos *wahoros* antigos, já que as doenças como a gripe, sarampo e a catapora vinham devastando os Rikbaktsa, e como forma de fuga passaram a construir suas moradias mais próximas dos PAIs (PIRES, 2012). Nelas eles buscavam mantimentos, facões, roupas, remédios e assistência aos enfermos, e estes eram levados pelos padres ou procuravam de forma espontânea os postos (ATHILA, 2006).

Pires define esses postos como sendo “[...] espaços de diversidade étnica, com indígenas advindos de diversos lugares, seringueiros, missionários, agentes de estado e ainda reuniam Rikbaktsa oriundos das mais diferentes facções” (2012, p. 35). Além dos postos de assistência da Missão Anchieta, esta etnia recebeu influência da Missão Luterana, uma delas localizada no Escondido, e o SIL (*idem*). Ambas tinham “como objetivo resgatar os Rikbaktsa para a civilização e o cristianismo” (PACINI, 1999, p. 130), entretanto, o enfoque da SIL se pautava no estudo da língua e a tradução da bíblia no idioma.

¹⁵ Wahoro – maloca, casa de família na língua indígena (PIRES, 2012, p. 31).

¹⁶ Esta senha ou bandeira da pacificação caracterizava-se por uma flâmula desenhada com uma cruz católica associada à letra ‘P’, designando ‘Pax’. Tal símbolo era deixado junto aos brindes e afixado nos territórios indígenas, além de ser um emblema pregado nas roupas dos pacificadores. A saudação “Canoeiro bom! Seringueiro bom!” também era ensinada aos indígenas para que, ao ser enunciada, fosse evitado o confronto (PIRES, 2012, p. 31).

¹⁷ Utiariti – integrou o imaginário salvacionista dos jesuítas. A ida de crianças para o internato é uma das etapas do mito de pacificação e preservação, ao menos física, dos Rikbaktsa. (ATHILA, 2006, p. 148).

As PAIs tinham como objetivo passar noções de higiene, alimentação, preceitos bíblicos e o idioma “não-índio”, e foram várias criadas ao longo da história desta etnia, o primeiro um ano após seu primeiro contato, porém os maiores e com mais relevância foram o “Escondido, Japuira, Barranco Vermelho (BVO)” (PIRES, 2012, p. 36), sendo este último o de maior importância neste processo.

Este posto, BVO, possuiu rotinas firmes e sua administração hierárquica, quando fora assumido pelo Pe. Edgar, com hábitos regrados e intensos, este internato almejava modificar os hábitos dos indígenas ali residentes para transformá-los em “civilizados” (idem, 2012).

As tarefas que lhes eram ensinadas, os indígenas deveriam aprender carpintaria, mecânica e apicultura. As mulheres eram treinadas para enfermeiras e foi criada uma cooperativa para trocar os alimentos e artefatos produzidos pelos Rikbaktsa (ARRUDA, 1992). O dia era marcado pelas atividades religiosas, muitos indígenas trabalhavam sem receber e o projeto da Missão era “[...] *fracamente aculturativo [...]*” (PIRES, 2012, p. 37).

Em sua educação, Pacini comenta que “[...] foi planejada uma educação sistemática das crianças para que elas fossem intermediárias da civilização e da fé cristã para seus grupos autóctones, tidos como selvagens e pagãos”. Isto é, as crianças que para lá foram levadas, eram submetidas ao que Arruda propõe de um “[...] processo em que as manifestações de identidade étnicas eram reprimidas” (1992, p. 182), e ainda acrescenta “Utiariti era um trabalho aculturativo planejado” (IDEM, p. 112), “[...] que visava encorajar os indígenas a assumir uma identidade de ‘índio genérico’ transformando-os em ‘civilizados’” (IDEM, p. 182).

Partindo desse pressuposto, temos Athila relata em seus trabalhos que

No internato, as crianças conviviam com diversas etnias, eram separados por sexo, não podiam falar sua língua materna e nem realizar práticas culturais, além de sofrerem repreensão e mau trato. Os autores afirmam que os que não se enquadravam às regras recebiam castigos físicos como bater e deixar sem almoço (ATHILA, 2006 *apud* PIRES, 2012, p. 38).

E Athila ainda complementa dizendo “[...] pelas manhãs iam à Missa e, depois, trabalhavam nas roças. Depois do almoço frequentavam aulas de Português, Matemática, Geografia, História e Religião. Lá, ainda aprendiam ofício como tricô, culinária, corte e costura, [...]” (IDEM, p. 149).

E como consequência as crianças que viveram no internato, atualmente adultos, Arruda (1992) os denomina “geração Utiariti”. São homens e mulheres que foram tirados do convívio de seus pares, proibidos e punidos de falar em sua língua materna e que, como consequência, não puderam experimentar a aprendizagem tradicional de sua comunidade.

Passado o tempo, por volta de meados da década de 1960, após duras críticas, os trabalhos desempenhados pelos jesuítas frente às populações indígenas foram se modificando. Agora, a Igreja passa a desenvolver outra maneira atuação, agora preconizando o respeito pela identidade, cultura e história dos povos contatados (PIRES, 2012). Frente a isto, em 1968, depois de minuciosa análise sobre os padrões seguidos pelo internato Utiariti, foi entendida a necessidade de encerrar suas funções, porém só em 1970 é que realmente se efetivou seu completo fechamento.

Os Rikbaktsa, por sua vez, foram “[...] ‘devolvidos’ para o Posto de Barranco Vermelho” (PIRES, 2012, p. 39), que ainda reproduziam as práticas do Utiariti, diferenciando somente por estes poderem viver em família e com os demais Rikbaktsa (ARRUDA, 1992). Porém, a mudança neste posto não tardou acontecer, sendo fechado em 1979. (PIRES, 2012).

Todavia, ao longo dos mais de 20 anos em que os Rikbaktsa passaram sob a tutela dos jesuítas muitas coisas mudaram para este povo. Mudanças “[...] conjunturais e estruturais alimentaram um processo de dependência em relação aos missionários” (PIRES, 2012, p. 40). Enfim, todos os percalços passados por esta etnia culminaram no processo de transição cultural advinda da colonização, ou seja, esta etnia deixou de ser nômade para agora fixar-se num único lugar, fato este que propiciou a formação da primeira Reserva Rikbaktsa, intuindo demarcar seu espaço para permitir o desenvolvimento do país.

2.2.2 Caracterização das Aldeias Analisadas

2.2.2.1 Aldeia Segunda

Esta aldeia é localizada no município de Brasnorte, as margens do rio Juruena a dez minutos de barco, rio abaixo do distrito de Fontanillas-Juína, logo após a segunda cachoeira deste ponto, fato este que deu origem ao nome dessa aldeia.

Sua população é de dezesseis famílias perfazendo um total de oitenta e sete pessoas, sendo que trinta e cinco são crianças.

Não obstante ao fato das famílias da aldeia manter uma roça grande comunitária, a maioria das famílias mantém também suas roças particulares, cuja, manutenção é realizada pelo marido, a mulher e os filhos.

Nestas roças, chamadas de roça de toco¹⁸ são plantados milho, batata, cará, banana, mandioca, e arroz próximo a córregos no entorno dessas roças, constituindo assim, a base da alimentação do povo. Vivem ainda da extração da castanha do Pará, de frutos silvestres, alimentando-se também de vários tipos de caça, cujo macaco é o preferido; e de peixes que podem ser servidos cozidos, fritos ou moqueados. A economia sócio alimentar é complementada com o Programa do Governo Federal, Bolsa Família e com aposentadoria dos mais idosos.

Ainda que as roças sejam mantidas, o forte do sustento das famílias se pauta nas aposentadorias, no trabalho nas fazendas, no Bolsa Família e no trabalho voltado para a educação e saúde.

Sua organização político-administrativa se efetiva pela liderança de dois caciques escolhidos democraticamente pela comunidade, sendo um novo e um velho. Essa escolha é feita com base nos conhecimentos da cultura, na empatia com os pares, da habilidade na resolução de conflitos e na produção argumentativa ao defender e articular benefícios junto à FUNAI, CASAI, Prefeitura e Estado no que tange a educação, saúde e questões sociais e políticas.

¹⁸ Também conhecida como Agricultura de Pousio refere-se ao descanso que se dá a uma terra cultivada, interrompendo-lhe a cultura por um ou mais anos.

Nesta aldeia o clã de maior incidência é a Arara Vermelha (Tsikbaktsa), clã este da linhagem Arara Amarela (Makwaraktsa), que expressa, segundo Maybury-Lewis (1984, p.362), “a multiplicidade de seus sistemas de metades”, isto é a patrilinearidade determina a filiação do novo indivíduo, e para tanto a formação desses grupos acarreta consequências sociológicas e morfológicas distintas para cada aldeia.

Contudo, foi-nos possível observar que a maioria dos indivíduos moradores desta aldeia são parentes sanguíneos, isto é, são constituídos de famílias em que seus filhos foram se casando e construindo suas casas na mesma aldeia dos pais.

2.2.2.2 Aldeia Segurança

Trata-se de uma aldeia pequena que nasceu de uma divisão da aldeia da Segunda, de predominância do clã Arara Vermelha (Tsikbaktsa), também se localiza no município de Brasnorte, as margens do rio Juruena a quinze minutos de barco, rio abaixo do distrito de Fontanillas-Juína.

Sua população é composta por seis famílias totalizando vinte e oito pessoas e dessas, treze são crianças. Essas famílias moradoras são na maioria irmãos que foram casando e constituindo esta aldeia, em virtude disso refere-se à predominância do clã Arara Vermelha.

A base alimentar vem da roça, mas é complementada por recursos oriundos do Bolsa Família, Educação, Aposentadoria e da venda de peixes e artesanatos.

Para tanto, tradicionalmente essas aldeias se constroem mediante um vínculo de parentesco, seja ele sanguíneo ou parentela de clã.

2.2.2.3 Aldeia Beira Rio

Essa aldeia é a última antes da cachoeira Água Brava e a mais distante neste segmento do distrito de Fontanillas-Juína. Encontra-se no município de Brasnorte, as margens do rio Juruena a vinte e oito minutos de barco, rio abaixo de barco.

Sua alimentação baseia-se na roça com o plantio de culturas variadas, na pesca e predominância na caça. Mas também complementada com recursos advindos do Bolsa Família, Aposentadoria e em sua maioria a venda de artesanatos.

Deste modo, com maior variedade de clãs, esta aldeia possui doze famílias perfazendo um total de setenta e uma pessoas, sendo destas trinta e duas crianças. Para tanto, ela se divide nos clãs da seguinte forma:

2.3 Infância Indígena

Pensar em criança ou mesmo infância remete-nos imediatamente a seres incompletos e em desenvolvimento, e para tanto indivíduos em formação. Entretanto, a criança se constitui a partir do contexto que ela está inserida, do mundo que está ao seu redor, e para isso não podemos conceber infância sem compreender o lugar que estas ocupam na sociedade (COHN, 2005).

Desse modo, podemos perceber que a criança

é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, tornando-se profundamente marcada, pelo meio social em que se desenvolve, nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas da comunidade (pais, avós, tios, primos, irmãos, amigos) (LIMA; NASCIMENTO, 2014, p. 2).

Assim, a criança indígena se relaciona e participa com todos os membros da aldeia dos acontecimentos e processos por eles vividos. Não está diretamente ligada a eles, mas apreende, observa, ressignifica e elabora constituindo ao fim a incorporação em seus papéis sociais futuros. Todavia, Lopes (2002, p. 46), afirma que as crianças estão “[...] a partir das relações sociais nas quais são elaborados e expressos os novos conhecimentos e a reflexão sobre o mundo, e vivenciados os processos de ensino-aprendizagem, há uma fonte inesgotável de experiências de aprendizagem”.

Além da aprendizagem intrafamiliar Kramer indica que

crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como

experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (KRAMER, 2007, p. 15).

Isto é, os papéis sociais atribuídos às crianças são construídos ao longo da história da etnia, a partir da construção da organização social que esta possui. Assim, a percepção da infância se dá de maneira diversificada mediante suas relações no tempo e espaço (FARIA, 1997).

Diante disto, ao falarmos de infância indígena é necessário ponderar que a formação na aldeia, perpassa os caminhos da aprendizagem familiar e coletiva, já que sua educação é compartilhada por todos os membros que ali residem. E para tanto, ela se dá por meio de palavras não ditas, ou seja, “[...] o olhar é a principal manifestação do amplo código social através do qual acontece o processo educativo dos indivíduos” ressalta (NUNES *apud* COHN, 1999, p. 148-153).

Não obstante ao fato de que as comunidades indígenas têm a prática de transmitir às crianças seus conhecimentos e histórias tradicionais, as crianças desde muito cedo vão entrando em contato com conceitos e heranças que são significativos para o povo; saberes estes que vão se perpetuando por gerações.

Todavia, Fernandes elenca três valores que subsidiam a educação indígena, os quais são:

valor da tradição oral: que são os saberes da sociedade, que orientam as ações e decisões dos indivíduos em qualquer circunstância;
o valor da ação: é quando pessoas adultas da comunidade envolvem crianças e adolescentes em seus afazeres tornando o aprender fazendo;
o valor do exemplo: são pessoas adultas e sobretudo as anciãs, modelando o comportamento com o intuito de refletir o conteúdo prático das tradições (grifo nosso) (FERNANDES, 1964-1976 *apud* LIMA; NASCIMENTO, 2014, p. 3).

A infância indígena é perpassada pelo aprendizado constante, nos momentos de descontração, como no jogo de bola, as brincadeiras no rio, as idas à roça, entre outras. Nas comunidades indígenas a transmissão dos conhecimentos é compartilhada, aprendida e passada influenciando na formação de todos, seja ele criança, jovem ou adulto.

2.3.1 Percepção de Infância na Cultura Rikbaktsa

Inicialmente para conceber a percepção de infância para a cultura Rikbaktsa devemos compreender sua organização social.

Segundo a FUNAI, as aldeias tradicionais compunham-se de uma ou duas casas habitadas por famílias extensas (o dono da casa, sua esposa, filhos e filhas solteiras, filhas casadas, genros e netos) e uma casa dos homens¹⁹, onde viviam os viúvos e jovem adulto solteiro, em meio à mata, localizado próximo a córregos, ligado umas as outras, por trilhas.

Os Rikbaktsa entendem os seres do universo de duas maneiras distintas e complementares; embora as utilizem para compreender outros seres da natureza, estas visões operam de modo mais significativo em relação à sociedade Rikbaktsa e a sua configuração no sistema de parentesco, a qual ministra o princípio da classificação que atua na organização de sua vida social.

Na década de 70, os casamentos, realizados entre as metades eram feitos entre os membros de uma mesma família. Tal fato ocorria pela dificuldade proveniente das diversas mortes advindas do contato com os "não índios"; induzidos pelos jesuítas no seu esforço "civilizatório". Porém, atualmente as imposições tradicionais são corretamente seguidas.

E ainda, no casamento o noivo vai morar com os pais da noiva, e a monogamia é a regra, porém, a poligamia é permitida e eventualmente praticada por alguns (ARRUDA, 2007).

Dessa maneira, a

descendência patrilinear se pauta na crença de que a criança é gerada pelo pai, assemelhando-se sempre a ele e nunca à mãe. Além disso, parecem acreditar que qualquer outro homem que copular com uma mulher grávida participa da paternidade. Dizem que o filho toma o lugar do pai, dá continuidade a ele. A ligação entre pai e filho (ou filha) ultrapassa o momento da geração, sendo considerado um elo vital (mais do que social) que se estende por toda a vida (FUNAI, 2010, p. 1).

A posição que o indivíduo ocupa na sociedade Rikbaktsa se dá por meio do grupo de idade, sexo e clã. Na divisão por sexo este índio é alocado segundo as disposições do trabalho e a definição das tarefas que serão assumidas ao longo de

¹⁹ "Rodeio" na Língua Portuguesa e Mykyry na Língua Rikbaktsa.

sua vida. Esse percurso, e os papéis sociais que nele serão assumidos é percorrido em conjunto com outras pessoas do mesmo sexo que, por passarem conjuntamente pelos rituais que marcam sua entrada na vida adulta, constituem um grupo de idade, pontua Arruda (2007).

Nos clãs as separações se constituem a partir das metades parentais, a qual decide as suas probabilidades de casamento, seu papel e suas obrigações nas festas coletivas e rituais, dispostas seguindo a reciprocidade de direitos e obrigações que um clã possui em relação à outra. Entretanto, com o avançar da idade, os indivíduos passam a assumir posições mais importantes e centrais na organização da vida social, onde ao se tornarem velhos seu nível de respeitabilidade aumenta.

As crianças desde muito pequenas acompanham os pais, auxiliando-os em seus afazeres cotidianos, aprendendo a conhecer a floresta, seus recursos e segredos, através das experiências compartilhadas e dos ensinamentos passados no decorrer das tarefas por meio dos mitos que lhes são transmitidos pelos mais velhos. Pois,

Procurar na subjetividade recém-nascida e não na própria vida da língua das suas obras a essência tanto dessas metamorfoses como da constância dos significados seria, como confessaria até o psicologismo mais crasso, confundir a base de uma coisa com a sua essência; ou, agora em palavras mais rigorosas, isso significaria nada menos que negar, por incapacidade de raciocínio, um dos mais poderosos e frutíferos processos históricos. [...] do mesmo modo que o significado e a camada sonora de uma poesia se modificam completamente com o decurso dos séculos também se modifica a própria língua materna do tradutor. Sim, enquanto a palavra do poeta sobrevive na sua própria língua às traduções de grande valor também estão destinadas por um lado a contribuir para o crescimento e engrandecimento da sua língua e por outro a afundar-se entre as renovações que surgem (BENJAMIN, 2001, p.39).

Assim, o ritual de passagem para que rapazes e moças ultrapassassem e alcançassem a vida adulta, é necessária a perfuração do nariz e orelha. Tatuagens nos rapazes no peito e nas moças no rosto durante a grande festa final, o qual representa o ciclo ritual que segue a abertura das roças. Em seguida faziam a reclusão cerimonial, onde estes não podiam ter contato com ninguém e eram privados de tomar sol.

Após o contato, tais práticas foram abandonadas, passando então a viverem, no caso dos meninos, com os pais até o casamento, onde se mudam para

a casa do sogro e este passa a ser seu mentor completando, portanto, a sua educação tradicional.

Esta etnia se divide em clãs, e Arruda ainda postula,

Cada clã tem um estoque fixo de nomes, estabelecidos num passado imemorial, usados por todas as gerações mortas e portados continuamente pelas gerações vivas. Há os nomes de criança e os nomes de adultos. Uma pessoa recebe ao longo de sua vida três ou quatro nomes, deixando livre o anterior para ser usado por outra pessoa (ARRUDA, 2007, p. 2).

Os nomes das crianças são recomendados pelos membros em que o pai está inserido, mas quem escolhe são os velhos que se reúnem antes da festa e decidem o novo nome e qual será ele. São divulgados no canto noturno pelo “dono da festa”, os indivíduos e os nomes que cada um receberá.

2.3.2 Como São e Como Vivem as Crianças da Etnia Rikbaktsa

Quando se refere a estudo com populações indígenas, busca-se *a priori* compreender sua relação e visão de mente, corpo, estrutura social e religiosidade.

Deste modo a compreensão da corporalidade indígena, seus elementos retirados e aplicados à natureza como espaço individual, coletivo e social representa uma visão holística e não etnocêntrica do seu meio ambiente, a qual corresponde a sua vida. Assim sendo, Silva propõe que,

[...] a corporalidade seja entendida também como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias a educação das crianças índias. Movimentos, ação, sentidos, plástica e emoção combinam-se como “técnicas” ao mesmo tempo cognitivas e formadoras, em contextos sociais que vão desde as atividades corriqueiras da vida cotidiana até os momentos festivos dos grandes rituais estruturadas simbolicamente (SILVA, 2002, p.40).

Esta visão corporal racionaliza representações de conhecimentos, habilidade, técnicas e concepções presentes no viver infantil, a qual muitas vezes é representada nas brincadeiras das crianças indígenas. Já a representação do corpo para as etnias está além de um significado puramente físico, este se faz uma contextualização e apreensão das manifestações ao seu redor; pois “[...] o aprendizado parece ser pensado, assim, como algo para toda a vida, a cada etapa

vencida, novos patamares de conhecimentos e de experiência apresentam-se”, afirma Silva (2002, p. 44).

Para tanto, a infância na cultura Rikbaktsa é percebida como o início do aprendizado para vida futura. Durante este momento a criança é iniciada na vida cotidiana da aldeia, isto é, ela vai sendo moldada dentro dos costumes e hábitos dessa etnia.

Todavia, em sua educação existem diferenças entre meninos e meninas, uma vez que são bem presentes esta separação na vida adulta, sendo este fato possível de se evidenciar principalmente em festas tradicionais.

De tal maneira, a educação dos meninos na cultura, antes do contato com os “não índios”; era iniciada por volta dos seis, sete anos quando estes acompanhavam os pais para aprender o que acontecia na *mykyry*²⁰. Nelas estas crianças aprendiam a confeccionar flechas e instruções sobre o seu uso, como não bater nem furtar, respeitar os mais velhos e não flechar os outros (POVO RIKBAKTSA, 2003).

Desde muito cedo as crianças já eram introduzidas nos costumes da cultura, nos meninos eram-lhes furadas as orelhas para colocar um brinco de pena feito pelo pai, já a mãe tinha a incumbência de fazer a troca e higienizar até cicatrizar. Por volta dos dez anos era substituído ou furado, para aqueles que não furaram na infância, para colocar o botoque buscando alargar cada vez mais a orelha.

Também, eram-lhes feitas tatuagem no peito, podendo ser feitas antes ou depois de furarem a orelha. Os riscos no peito (tatuagem) eram realizados “[...] num lugar separado fora da aldeia, no mato” afirma o Povo Rikbaktsa (2003, p. 14). Só eram autorizados fazer a tatuagem homens casados que os acompanhavam em todo o período de cicatrização, cuidando da alimentação, visitas e hospedagem.

Porém, infelizmente nenhum desses rituais acima citados é visto atualmente, segundo o Povo Rikbaktsa (2003) “[...] hoje os jovens não moram mais na casa dos rapazes, porque agora a grande maioria só fala a língua portuguesa. Então, eles convivem com seus pais na mesma casa, dali sai a educação” (p. 15).

²⁰ MYKYRY – Casa do rodeio. Também conhecida como casa dos rapazes, era um ambiente em que se ensinava aos meninos e jovens sobre valores, hábitos, costumes e a cultura do povo.

Na educação da menina, a mãe é a principal responsável nos primeiros anos de vida, sendo ajudada posteriormente pelos tios, tias e avós. Era-lhes ensinado a fazer panela de cerâmica e quando mais moça, a cozinhar, fazer chicha²¹, colares, artesanato de penas, educação moral como respeitar os idosos e a todos os membros da aldeia e partilhar alimentos (POVO RIKBAKTSÁ, 2003).

Por volta dos onze anos, à mãe encaminhava as filhas para fazer a tatuagem, feita ao redor da boca, junto com um grupo de meninas que se preparava para o ato, esperando o indivíduo que soubesse concretizar a tatuagem. Realizada com dente de cutia, tingida com leite de seringa misturada com castanha queimada era coberta por uma peneira bem fechada até a cicatrização.

Enfim, cada processo que estas crianças vivenciam em seu habitat gera maior apropriação da cultura e conseqüentemente inteligibilidade dos acontecimentos que permeia a rotina da aldeia. Contudo, a educação indígena se faz a todo o momento e se constrói mediante a transmissão de conhecimentos, histórias, costumes e tradições, isto é, o compartilhamento de sabedorias.

2.3.3 Aspectos, Rotinas e Vivências do Cotidiano no Brincar da Criança Rikbaktsa

Para compreender as manifestações e implicações da vida social e visão de mundo Rikbaktsa, fica evidente que os mitos tradicionais norteiam e orientam ainda hoje, a sua relação: sociedade, história e percepção da autoimagem.

Assim, Eliade (1984 *apud* Silva 2004) afirma que o mito é o relato de uma história verdadeira ocorrida nos tempos do princípio, quando, com a interferência de seres sobrenaturais, uma realidade passou a existir, sendo, portanto, o cerne da história de qualquer comunidade tradicional que é transmitida com o passar das gerações, construindo o que se conhece na teoria junguiana como os arquétipos²² do inconsciente coletivo.

²¹ Bebida fermentada produzida por povos indígenas, provenientes de milho, cará (inhame), batata doce, banana e etc.

²² **Arquétipo**, para Carl Gustav Jung refere-se a um conjunto de imagens psíquicas presentes no inconsciente coletivo que seria a parte mais profunda do inconsciente humano.

Por se tratar de uma cultura transmitida de modo oral entre os indivíduos que constrói essa etnia, vieses surgem em decorrência da interpretação de seus ouvintes que para tanto, Eliade (1972 *apud* SILVA, 2004) caracteriza a memória coletiva como a-história, no sentido de que a lembrança dos acontecimentos históricos e dos protagonistas autênticos modifica-se depois de algumas gerações.

Deste modo, a identidade cultural de uma criança nesta etnia, se dá através da escolha do seu nome, o qual é escolhido a partir do "nome de criança" que seu pai, avô ou irmão mais velho usou em sua infância, mesmo que normalmente é utilizado de uma pessoa que tenha morrido em idade avançada, e que este possuiu vida plena, ou ainda no caso dos meninos podem ser aproveitados o nome de pai, avô ou outro membro do clã, mesmo que este esteja vivo.

O ciclo de vida de uma criança sequencia-se mediante o porte do nome que recebeu após o nascimento até ganhar outro, entre os 9 e 12 anos de idade, não obedecendo a idade cronológica exata, mas o grau de aprendizado que esta chegou. Sendo observado por Arruda (2007) quando afirma, que entre os 3 e 5 anos o menino recebe um pequeno arco e flechas feitos por seu pai, começando a acompanhá-lo em pescarias e caçadas que são representadas no momento de sua brincadeira com as demais crianças.

Uma vez que, Sahlins aponta,

[...] se as práticas e o sentido a elas atribuído são resultantes de esquemas culturais preexistentes, é também verdade que os significados são reavaliados nas práticas, abrindo-se um espaço onde os sujeitos históricos reproduzem criativa e dialeticamente sua cultura e sua história, através de processos de "reavaliação funcional de categorias" (SAHLINS, 1990, p. 53).

As crianças vão conhecendo o modo de como os animais se comunicam entre si, os sons produzidos por eles e o que cada um representa. O nome, as características e as indicações medicinais das plantas, árvores e a geografia local principal de cada uma.

Por volta dos 8 a 10 anos de idade os meninos sabem fazer seu próprio arco e flechas, de tamanho menor, porém já os usando com destreza. Entre 11 a 12 anos, já alcançam certa perfeição na arte de flechar, e como rito de transição, lhe é furado o nariz na festa do milho, na estação das chuvas, e recebe seu segundo nome, um nome intermediário entre seu nome de criança e o de adulto, que portará mais tarde (FUNAI, 2010).

Aos 14, 15 anos de idade, quando já consegue matar grandes bichos, como porco do mato, anta, capivara, veado, entre outros, conhecem o aceitável sobre as festas, já passaram sobre o rito de perfuração do lóbulo das orelhas, no qual ocorrem na festa grande, na estação da seca, ponto culminante do ciclo ritual anual. Entretanto, este rito não é atualmente usado mais, pois não furam as orelhas, e mesmo assim são considerados adultos, recebendo seu terceiro nome, demonstra sua idade e indica que quando forem mais velhos, donos de malocas com filhos crescidos, possuirá influência social. (ARRUDA, 2007).

As mulheres também são nominadas da mesma forma que os homens, nas festas da derrubada, obedecendo, porém a outros ritos de passagem. Assim como os meninos, as meninas recém-nascidas recebem um nome clânico de criança. No passado, por volta dos 12 anos de idade, depois de menstruar pela primeira vez, as meninas furavam o nariz. Hoje, algumas furam e outras não. Nessa idade tomam "remédio do mato" para diminuir a dor do parto quando tiverem filhos.

Tradicionalmente, o pai decidia quando a filha iria receber as tatuagens faciais ("riscar o rosto"), o que ocorria na festa grande, na mesma ocasião em que os meninos tinham o lóbulo da orelha perfurado. A partir daí era considerada mulher feita, pronta para casar. As moças depois da perfuração de nariz já podia receber novo nome, em geral dado depois de riscar o rosto ou logo depois do casamento. Não há a prática de reclusão das moças, a não ser nesse curto período. Não há também cabanas menstruais, nem se percebe regras de isolamento relativas à menstruação, (FUNAI, 2010).

Assim, podemos constatar mediante os modelos ideais postulado por Eliade,

um objeto ou um ato não se tornam reais, a não ser na medida em que repetem um arquétipo. Assim, a realidade se adquire exclusivamente pela repetição ou participação; tudo que não possui um modelo exemplar é vazio de sentido, isto é, carece de realidade (ELIADE, 1972 *apud* Silva, 2004, p. 26).

Contudo, a repetição das vivências que cercam as crianças ao longo do seu desenvolvimento, permeia aspectos intrínsecos que são representados nos momentos de suas brincadeiras, sendo possível perceber até mesmo sua construção de mundo, a partir dos arquétipos a eles transmitidos.

CAPÍTULO III

Neste capítulo serão apresentados os métodos, técnicas e procedimentos usados para a construção desta pesquisa. Guiada pelos objetivos, explanaremos a metodologia usada para abordar o problema, e sua relevância para construção deste trabalho.

3.1 METODOLOGIA

3.1.1 Caráter da Pesquisa

Fundamentados nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, procuramos identificar nas brincadeiras da criança Rikbaktsa aspectos e expressões da cultura que se fazem presentes, bem como, a sua relação na constituição do sujeito, considerando os meios socioambiental, ideológico, cultural e político manifestos nas brincadeiras, as quais influem na constituição de suas identidades étnicas.

Para isso, usamos como abordagem a pesquisa qualitativa, que segundo Dalfovo; Lana; Silveira “[...] é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise” (2008, p. 9).

Nesta intenção, Chizzotti (1991, p. 79), complementa dizendo que a pesquisa qualitativa é “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo, o objetivo e a subjetividade do sujeito”. Isto é, ambas as concepções confirmam o uso da pesquisa qualitativa como sendo a mais adequada para compreender os fenômenos sociais, a qual permite ao pesquisador uma visão global da situação analisada, além, de possibilitar conjecturas do pesquisador sobre as informações colhidas.

Em virtude do exposto, o método qualitativo se impõe para esta pesquisa, por buscar compreender os fenômenos que permeiam a infância Rikbaktsa e os aspectos que nela, geram influência. Partindo de uma compreensão holística, da realidade em que estão inseridas estas crianças. Além, de procurar obter com maior abrangência, a evolução social, cultural da concepção de infância e quais são as implicações do brincar na formação, na construção e na apreensão do meio social.

Nesta pesquisa, este método se confirma pela observação *in loco* do cotidiano do infante Rikbaktsa, suas relações com as demais crianças, adultos e adolescentes, suas brincadeiras e formas de lazer.

Também classificamos nossa pesquisa como exploratória, porque visa “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais preciosos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, afirma Gil (2012, p. 27). Lakatos e Marconi, porém, declaram que as pesquisas exploratórias

são compreendidas como investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (LAKATOS, MARCONI, 2003, p.188).

Consideramos assim, a presente pesquisa como exploratória por ser um estudo inovador, já que pouco se sabe e/ou tem conhecimento de pesquisas relacionadas à Psicologia e Comunidades indígenas tendo como protagonistas os índios da etnia Rikbaktsa. Somos fundamentados pela concepção de Vergara ao dizer que a pesquisa exploratória “[...] é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado” (2000, p. 47).

O universo da pesquisa foi à etnia Rikbaktsa que possui um total de duas mil pessoas, dividido em três áreas e trinta e quatro aldeias pertencentes aos municípios de Brasnorte, Cotriguaçu e Juara. As aldeias analisadas foram às aldeias da Segunda, Segurança, e Beira Rio, que fazem parte do território que compete ao município de Brasnorte. O público estudado foi crianças com faixa etária de 0 aos 12 anos, sendo observado seu cotidiano e sua compreensão da cultura, expressadas no brincar. Usamos também entrevista semiestruturada aplicada a professores, caciques, mulheres e idosos visando compreender qual a representação social

sobre a criança, existe na etnia Rikbaktsa. Desta forma, este faz o retrato do universo da pesquisa, o que caracteriza este estudo como sendo inédito.

3.1.2 Estratégia de Pesquisa

Atualmente, utiliza-se com maior frequência métodos e técnicas na pesquisa social e humana, mecanismos que possibilitem avaliar a evolução social, cultural e econômica das sociedades. Esse tipo de pesquisa, contudo, possibilita a busca pela maior eficiência no cumprimento de trabalhos e na maximização de resultados, afirma Santos (2013).

Este trabalho objetiva em primeiro lugar conhecer a representação social sobre a criança que existe na etnia Rikbaktsa e em segundo lugar captar como se expressam nas brincadeiras das crianças, os aspectos da cultura.

A linha metodológica que sustenta nossa pesquisa é a denominada *grounded theory* desenvolvida por Glaser e Strauss (1976), a qual o seu modelo se faz em “[...] movimento invertido, aqui o pesquisador parte da observação empírica (“lá fora”) para só então começar a definição de conceitos” (LOCKE, 2001 *apud* PINTO; SANTOS, 2012, p. 28).

O método de coleta de dados que usamos foi à observação participante, a qual segundo Byerle refere-se a

além de constituir um dispositivo para se obterem informações detalhadas junto aos informantes, também é um conjunto de comportamentos no qual o observador é envolvido. Seu objetivo é o de obter dados sobre o fenômeno em estudo, através de contatos diretos, em situações específicas, nas quais as distorções resultantes do fato de o pesquisador ser um elemento estranho são reduzido ao mínimo (BYERLE, 1968 *apud* MARCON; ELSER, 2000, p. 638).

Avaliando os métodos de pesquisa, optamos por este, pois, segundo Ketchum e Trist (1992 *apud* SANTOS, p. 11) “[...] veem a frequência das interações no ciclo da pesquisa-ação como melhoria da concepção do pesquisador sobre o sistema sócio-técnico”, já que permite ao pesquisador obter uma reflexão crítica acerca do objeto estudado, crítica dialética, teoria, prática e transformação, estrutura plural, riscos e recursos colaborativos (WINTER 1989 *apud* SANTOS, 2008).

A pesquisa participante permite ao observador ver o mundo pelo o prisma do grupo estudado, pois conforme Godoy (1995 *apud* ANDRÉ, 2009, p. 30) “[...] nesse caso o pesquisador adota dois papéis, participa das atividades da organização ao mesmo tempo em que as observa”.

Assim, a participação desta pesquisadora foi do tipo conhecida (LOFLAND, 1971), isto é, as crianças observadas e seus responsáveis foram devidamente informados sobre o estudo, onde cada um concordou em participar do mesmo. O papel adotado no decorrer da coleta dos dados foi variável, ora participante como observadora, ora observadora como participante.

O método da observação participante visa estabelecer a participação do pesquisado como parte integrante do grupo a ser observado, o qual permite a redução dos impactos, diminuindo as influências que alterariam o seu comportamento normal. Desse modo, o pesquisador se integra aos hábitos e compartilha os papéis do grupo levando-a observar atitudes, situações e fatos da maneira mais real, que elas ocorrem (MARTINS, 1996).

Nesta circunstância elencamos os critérios básicos para observação participante, que são: a discussão entre pesquisadores e membros da situação investigada; a ação nem sempre é planejada; situações de contestação de legitimidade do poder vigente e descrição das situações (CAPPELLE, 2002 *apud* GREEN; MERCE, 2001). E ainda, proporciona ao pesquisado um conhecimento mais próximo do cotidiano. Para tanto, este método tem a vantagem de promover mais rápido o acesso às informações acerca de situações e comportamentos habituais dos investigados; permitem integrar-se ao grupo, sendo a este possível o acesso aos dados de cunho sigiloso da comunidade e, a clarificação dos comportamentos e ações observadas (GIL, 2012).

Desta forma, o registro da observação “[...] é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens” (GIL, 2012, p. 105).

Este instrumento por sua vez, se dá de forma livre, com liberdade para o pesquisador realizar as anotações, ou de forma fechada, onde o pesquisador se mune com uma lista preestabelecida e a ele cabe apenas analisar os comportamentos manifesto do grupo. Além disto, este estudo se pauta na

observação dos comportamentos sociais presentes nas brincadeiras infantis, o qual Gil (2012) aponta como sendo a segunda categoria do instrumento de registro na observação participante, pois, “[...] a primeira refere-se à observação do contexto [...]. A segunda categoria refere-se aos comportamentos das pessoas” (p. 106).

Portanto, neste método o pesquisador fica livre para adentrar o grupo analisado como parte pertencente da mesma, a qual o propicia uma visão mais aproximada dos comportamentos observados, sob a organização da comunidade investigada.

Outro método usado foi a entrevista semiestruturada, a qual Manzini descreve que

está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

A elaboração das perguntas mediadas por um roteiro permite a coleta de informações mais básicas, a qual possibilita a organização mais clara do processo de interação com o informante. Assim, com a natureza das perguntas de base teórica histórico-cultural (dialética), Triviños (1987, p. 150), o descreve como “[...] as perguntas poderiam ser designadas como explicativas ou causais. O objetivo deste tipo de pergunta seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social”.

Neste aspecto, Manzini (2003) considera três elementos para a elaboração do roteiro da entrevista, que devem ser observados pelo pesquisador, a qual se deve ter cuidado com a linguagem empregada, a forma das perguntas e a sequência destas.

Ademais, as características da entrevista semiestruturada permeiam as bases do planejamento das questões e testagem da mesma, com uma entrevista piloto, para averiguar se esta atinge ao objetivo esperado.

Para a sua realização estabeleceu-se um contato inicial, onde se avisou antecipadamente sobre a realização da entrevista; foi pedida a autorização para gravar e transcrever os dados da entrevista; e a explicação da finalidade da visita, objetivo da pesquisa e a importância da colaboração. Também, ainda se deve

estabelecer o *rapport* entre pesquisador e pesquisado (GIL, 2012). Contudo, utilizamos-nos deste mecanismo para reconhecer a concepção, educação e faixa etária do período que compreende a infância Rikbaktsa.

Além do que já foi exposto, este trabalho também contou com o levantamento bibliográfico para conhecer a história, cultura e costumes da etnia Rikbaktsa; estudos etnográficos objetivando compreender em profundidade o comportamento das crianças pesquisadas; análise da linguagem do vocabulário que expressam essa fase da vida dos Rikbaktsa, estabelecer a comparação dos aspectos da cultura e aspectos expressos nas brincadeiras, findando com o registro fotográfico das produções culturais infantis.

3.1.3 Descrição do Instrumento de Pesquisa

Os indivíduos participantes desta pesquisa foram crianças de 0 a 12 anos, residentes nas aldeias da Segunda, Segurança e Beira Rio, pertencentes a TI Erikbaktsa, no município de Brasnorte, no noroeste de Mato Grosso, as quais foram observadas e analisadas no período de julho de 2013 a outubro de 2014.

As fotografias, porém, foram tiradas em todas as visitas efetuadas por esta pesquisadora, almejando evidenciar situações corriqueiras e mais diversas do cotidiano destas crianças. Todos os pais e responsáveis foram devidamente informados e esclarecidos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado, autorizando a pesquisa e as imagens.

As entrevistas se deram com professores, caciques, mulheres e alguns idosos da etnia Rikbaktsa, das referidas aldeias. Foram gravados e transcritos os dados colhidos nas entrevistas que objetivou compreender qual a concepção de infância para esta etnia? Até que idade um indivíduo é considerado criança? Existe diferença entre meninos e meninas? O que lhes é ensinado? Há tarefas e afazeres específicos para essa fase da vida?

Quanto à preparação dos entrevistados, estes foram avisados antecipadamente sobre a realização da entrevista.

Para o processo de construção da entrevista, realizou-se a primeira entrevista, também chamada de entrevista piloto, buscando conhecer as seguintes informações (Ver apêndice B):

- Identificação Pessoal;
- Identificação Social;
- Costumes ensinados;
- Faixa etária que compreende a infância para a etnia;
- Como ocorre a passagem das fases da vida do indivíduo;
- Como a infância é compreendida pela cultura Rikbaktsa;
- Nas brincadeiras e nos afazeres domésticos há separação de gênero;
- Atividades que somente os adolescentes podem realizar;
- Ensinos que se diferem entre gêneros;
- A importância das brincadeiras no desenvolvimento do indivíduo;
- Brincadeiras preferidas atualmente das crianças.

A entrevista piloto se deu com indivíduos que possuíam eloquência verbal, maior domínio bilíngue, fale Português e Rikbaktsa, para que pudéssemos minimizar possíveis dificuldades na interpretação e entendimento das perguntas efetuadas.

Foi realizada com moradores das aldeias analisadas, no intuito de testar a compreensão das perguntas realizadas na entrevista, objetivando que os sujeitos da pesquisa tivessem um melhor entendimento do sentido das perguntas. Os entrevistados deveriam ser casados ou mesmo já ter filhos.

Foram aplicadas duas entrevistas, com moradores de aldeias diferentes, Aldeia Primavera e Segurança, porém com toda ética e compromisso que um estudo desta proporção exige.

Após a aplicação da entrevista piloto, observou-se a necessidade de se alterar as perguntas 3, 7, 9, 12 e 13 para uma melhor compreensão dos entrevistados. Houve ainda uma adequação na estrutura da entrevista, visando obter as informações pertinentes à pesquisa realizada.

Desta maneira, as perguntas passaram a abordar os seguintes assuntos (Ver apêndice C):

- Os costumes da cultura ensinados aos filhos;
- As diferenças de gênero existentes nas brincadeiras infantis;
- Atividades realizadas pelos adultos que não são permitidos aos adolescentes;
- A utilidade da brincadeira na vida das crianças;
- O auxílio proveniente das brincadeiras na vida adulta.

Esta entrevista assim objetivou conhecer o que se entende por infância, e suas características, uma vez que, pouco se tem de material acerca desta época na vida dos Rikbaktsa.

3.1.4 Delimitação da Pesquisa

A origem desta pesquisa decorreu da busca em aprofundar os estudos da Psicologia e Comunidades Indígenas. *A priori* se percebeu a deficiência da Psicologia nas pesquisas nesta área. Fato este compreendido pela sua origem, isto é, em decorrência de suas bases teóricas que são provenientes de cultura ocidental europeia e concepção de sujeito, a partir da sociedade moderna, os povos indígenas não constituíam um público para a atenção em saúde mental, e foi por muito tempo, o motivo da desconsideração da realidade indígena.

Esse panorama, porém, se transforma em 2007, com a aprovação pela ONU da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas foi homologada pelo Ministério da Saúde em outubro, a Portaria nº 2.759/07 que determina as Diretrizes para o Atendimento em Saúde Mental às Populações Indígenas; que passaram a ser acometidos por sofrimentos distintos daqueles da vida tradicional.

Além disso, esse trabalho propõe um olhar interdisciplinar à infância indígena sob a égide da Antropologia, Sociologia e Psicologia, pois a infância se faz a base de toda e qualquer cultura, e para tanto, se constitui através do contexto que

ela está inserida, do mundo que está ao seu redor. Dessa forma, um importante mecanismo de observação, apreensão e compreensão dessas práticas é o brincar.

Assim, este trabalho estudará os fenômenos comportamentais e aspectos socioculturais das crianças da etnia Rikbaktsa, da Amazônia brasileira. Nele, procuraremos identificar a infância na concepção deste povo, em consonância com o mundo social e com as relações ali estabelecidas, construídos pelo sujeito, ou seja, pela criança indígena, ao longo de seu desenvolvimento infante.

A pesquisa realizou-se com 52 crianças ao longo de dezesseis meses. No estudo, a pesquisadora participou como parte integrante das atividades do grupo ou organização, já que a eminente presença desta possibilitou que pudesse “ver as coisas de dentro”.

Deste modo, os aspectos da infância Rikbaktsa, a influência da cultura na subjetividade destas crianças, conhecer e analisar as práticas culturais da etnia Rikbaktsa, partindo de uma perspectiva contextualizada, a qual considera o meio socioambiental, ideológico, cultural e político manifestos nas brincadeiras, as quais implicam na constituição das identidades étnicas, níveis de consciência, identificação, pertinência, autoestima, autorrepresentação e autoprojeção.

3.1.5 Coleta dos Dados

Visando não misturar/confundir a visão do pesquisador com a da etnia Rikbaktsa quanto sua compreensão da infância (da faixa idade que o indivíduo é considerado criança, das diferenças de gênero, dos ensinamentos, das tarefas e afazeres presentes nesta fase); é que utilizamos a entrevista e estudo etnográfico; para identificar qual a representação social da infância existente nesta etnia.

Desse modo, todo o processo para a obtenção das informações foi guiado pela consciência e exercido pela disciplina de não atribuir ou considerar fatos, situações e acontecimentos através da visão desta pesquisadora.

Assim, entendemos que para a obtenção de informações

é preciso sempre ter em mente que sua subjetividade precisa ser “incorporada ao processo de conhecimento desencadeado”, o que não significa abrir mão do compromisso com a obtenção de um conhecimento

mais ou menos objetivo, mas buscar as formas mais adequadas de lidar com o objeto de pesquisa (VELHO, 1986 *apud* DUARTE, 2002, p. 148).

Diante disto, a formulação do problema e identificação das relações, influíram no modo de realizar o levantamento dos dados, a qual se constitui numa fase extremamente importante, onde “[...] o trabalho de investigação assume o caráter de um sistema coordenado e coerente de conceitos e proposições”, afirma Gil (2012, p. 49). Desta forma, o delineamento da pesquisa assume um caráter planejado com dimensões amplas que possibilitam a diagramação, previsão e interpretação dos dados, considerando aspectos que envolvem o ambiente que é estudado, como o “[...] controle das variáveis envolvidas” (IDEM, p. 49).

O procedimento a ser utilizado, para a realização da pesquisa, se organiza, como outro elemento indispensável à obtenção das informações, pois, o procedimento adotado implicará na forma de manusear e obter esse conhecimento. Do mesmo modo, este se define em dois grupos: o primeiro diz respeito à pesquisa oriunda das fontes de “papel” e o outro, proveniente dos dados fornecidos por pessoas (GIL, 2012).

Em virtude disto, o presente trabalho teve a aquisição das informações alicerçadas em etapas, as quais se organizaram na obtenção das informações secundários, levantamento bibliográfico, e coleta de dados primários, aplicação de entrevista, estudo etnográfico, levantamento dos desenhos infantis e registro fotográfico.

A primeira etapa ocorreu por meio da entrevista (Apêndice C), que conforme Gil (2012, p. 109) é “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

O estudo etnográfico, que permite analisar os comportamentos dos indivíduos em seu habitat, o que possibilita compreender em profundidade os hábitos e costumes dos pesquisados (HAMMERSLEY, 1990).

O registro fotográfico, que se faz como uma solução de compreensão da subjetividade, pois torna possível vislumbrar aspectos do psiquismo que são inerentes à pessoa humana (JUSTOS; VASCONCELOS, 2009), vem coadunar para legitimar as informações.

Para esta entrevista houve um planejamento prévio das questões a serem perguntadas, adequações na sequência de perguntas e adaptação na linguagem, uma vez que esbarramos na dificuldade da compreensão, pelo fato de alguns entrevistados falarem outra língua.

As entrevistas foram realizadas com professores, caciques, mulheres e alguns idosos da etnia Rikbaktsa, nas aldeias da Segunda, Segurança e Beira Rio. Estes indivíduos foram avisados antecipadamente sobre a realização da entrevista; sendo pedida a autorização para gravar e transcrever os dados colhidos. Cada entrevista teve duração média de vinte minutos que foram estendidos de acordo com a eloquência do entrevistado, pois estes estavam livres para discorrer assuntos que complementavam o tema das perguntas.

A primeira entrevista realizada foi com o idoso, no dia dois de novembro do ano em curso, na aldeia Beira Rio no período vespertino. A entrevista ocorreu na casa do entrevistado e houve a necessidade de auxílio de uma de suas filhas, a mulher do cacique e a mãe²³ desta pesquisadora na tradução para o Rikbaktsa das perguntas contidas na entrevista.

Pode-se perceber a dificuldade de compreensão das perguntas, uma vez que este idoso fala pouco a Língua Portuguesa. Em contrapartida, foi possível vislumbrar a concepção de infância para aqueles indivíduos que não foram levados para o internato Utiariti.

A entrevista teve trinta minutos de duração e, em vários momentos o entrevistado se remetia a sua infância na Maloca antes do contato com os não índios e a diferença que atualmente se tem.

A segunda entrevista ocorreu com o professor no mesmo dia da entrevista já citada, na casa do terceiro entrevistado, também no período vespertino, com duração de vinte e sete minutos e quarenta e cinco segundos.

Este entrevistado demonstrou mais facilidade em responder as perguntas, tendo, entretanto dificuldade, já evidenciada em outras entrevistas, no conceito de infância.

²³ Licenciada em LETRAS com habilitação em Português, Espanhol e Respectivas Literaturas.

O senhor nº 2 tem uma peculiaridade, este é casado com duas mulheres, e no momento da entrevista estava acompanhado de uma das esposas.

O senhor nº 3, um pai, foi, de todas as entrevistas realizadas, o que não teve nenhuma dificuldade de compreensão das perguntas realizadas. A entrevista foi efetuada em sua casa e este se encontrava só.

Em vários momentos da entrevista, este se referiu a sua infância no internato Utiariti, apresentando a diferença da criança Rikbaktsa hoje e na sua época.

Tratou de questões, como a feitiçaria e o conhecimento de plantas medicinais, que estão se perdendo com a morte dos mais velhos. Sua entrevista teve duração de vinte e nove minutos e trinta e dois segundos.

A quarta entrevista foi realizada com uma mãe, da aldeia Segurança que se encontrava internada na CASAI. Esta entrevista ocorreu no período matutino, no dia quatro de novembro do ano em curso. Teve duração média de vinte e um minutos e treze segundos.

A entrevistada foi bastante solícita e comentou sobre a importância de estudos voltados ao Rikbaktsa, porém que a produção tenha retorno para a comunidade.

Contudo, os elementos de análise foram colhidos ao longo de quinze meses; de julho de 2013 a novembro de 2014, todos os finais de semanas, os quais evidenciaram as mais diversas situações passadas e percebidas por esta pesquisadora.

CAPÍTULO IV

Este capítulo apresentará a análise e os resultados desta pesquisa. A princípio traremos como ocorre a obtenção dos dados aqui analisados, em seguida apresentaremos e comentaremos as imagens, das produções culturais e brincadeiras infantis, colhidas ao longo dessa pesquisa, e por fim, a discussão e resultados das entrevistas realizadas com sujeitos de diferentes funções na aldeia Rikbaktsa.

4.1 Obtenção das Informações

Norteadada pela inquietação de se aprofundar nas pesquisas em Psicologia, tendo como objeto dessa pesquisa comunidades indígenas, esse trabalho surge com uma postura teórica relevante neste campo ainda pouco explorado pela Saúde Mental.

Diante do exposto, Guanaes (2006) postula, a partir do construcionismo social que, pesquisas que tenham seu foco em produções sociais, não precisam

de certo modo, buscar pela pureza conceitual e por uma delimitação rígida desses campos de investigação, pois acaba contribuindo mais com o fechamento de possibilidades de diálogo do que com a troca de conhecimento entre grupos que têm, na maioria das vezes, interesses comuns (p. 24).

Desta maneira, a obtenção dos resultados da pesquisa ocorreu em etapas, sendo elas: 1) seleção dos participantes, 2) duração da pesquisa e o seu local de realização, 3) elaboração do roteiro de pesquisa, 4) registro fotográfico, 5) condução das entrevistas, 6) registro da entrevista e 7) análise dos dados.

A seleção dos participantes da pesquisa ocorreu *a priori* levando em consideração as necessidades de informação do estudo. Em seguida, a etnia que houvesse maior disponibilidade de acesso para a pesquisadora, no que se refere, às aldeias e à população, e ainda, por esta etnia ser encontrada somente, até o presente momento, na região Noroeste de Mato Grosso.

Atendendo a especificidade da pesquisa, o estudo se deu com crianças, e a faixa etária dos pesquisados foi determinada pela compreensão de infância para a etnia analisada.

A duração da pesquisa foi de dezoito meses, aos finais de semana, entre os anos de 2013 a 2014. As visitas ocorreram nos períodos matutinos e vespertinos e em algumas ocasiões a noite no ambiente pesquisado.

O local de realização da pesquisa foi as aldeias pertencentes ao município de Brasnorte, sendo elas: Segunda, Segurança e Beira Rio. A escolha dessas aldeias se deu pelo fácil acesso da pesquisadora a elas e por serem aldeias que estão mais afastadas do Distrito de Fontanillas em Juína (MT); pois acredita-se que elas estarão com a cultura Rikbaktsa mais preservada e conseqüentemente de melhor análise das práticas culturais.

A elaboração do roteiro da pesquisa teve por alvo a construção de um esboço contendo o tema, objetivo, metodologia, tipo de estudo da pesquisa, bem como, o perfil e a preparação necessária às entrevistas, o qual possibilitou acesso mais fácil ao objetivo, assim como, ao desenvolvimento e à fluidez da investigação, pois o roteiro forneceu à pesquisadora base para que ela pudesse explorar, investigar e realizar perguntas, sempre mantendo o foco das discussões e observações. A sua utilização permitiu abarcar mais questões e dados, tornando sua coleta mais eficiente.

O registro fotográfico ocorreu na maioria das visitas realizadas, buscando evidenciar as produções e manifestações subjetivas da cultura Rikbaktsa, expressas nas brincadeiras das crianças, uma vez que esta técnica se faz como um recurso que contribui para a compreensão da subjetividade e um importante instrumento para pesquisas no âmbito da Psicologia.

A condução das entrevistas foi realizada no ambiente natural do entrevistado, em muitas delas em suas próprias casas.

A entrevista proporcionou aos entrevistados liberdade para que eles discorressem sobre temas, além do conteúdo contido na entrevista. Tal escolha se deu pela vantagem de coletar dados que tendem a fluir naturalmente à medida que as questões se efetivaram.

As perguntas foram abertas no intuito de instigar o entrevistado, a relatar todo o seu conhecimento sobre a pergunta feita, já que, as perguntas abertas permitem que os participantes contem suas histórias e experiências acerca do tema.

O registro das informações foi efetuado através de gravações e transcrições posteriores, sendo anotado pela pesquisadora os comportamentos, expressões e dificuldades em responder as perguntas realizadas.

Por fim, a análise dos resultados, se deu através da consideração das informações obtidas nas entrevistas, no estudo etnográfico e nos registros fotográficos das brincadeiras infantis Rikbaktsa, buscando compreender a expressão da cultura nas brincadeiras.

4.2 Apresentação Dos Dados

4.2.1 Registros De Campo E Fotográficos Das Observações Das Brincadeiras Nas Aldeias

A cada visita realizada nas aldeias analisadas, teve-se a preocupação de, além de fotografar as brincadeiras das crianças, seu momento de lazer, trabalho e diversão, e tomou-se notas dessas ocasiões, visando ter maior consistência e veracidade das produções culturais.

As fotos utilizadas nesta pesquisa foram tiradas em vários períodos, buscando obter um leque ampliado de informações e brincadeiras realizadas pelas crianças Rikbaktsa.

Nos parágrafos a seguir, retrataremos como foram os momentos e os detalhes desta pesquisa.

Figura 2: Brincando de pular cipó.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2013.

No dia sete de julho de 2013, ao chegarmos à aldeia Beira Rio encontramos as crianças todas reunidas, de idades variadas, brincando de pular corda.

Ao nos aproximarmos percebemos um fato curioso, o instrumento usado por eles como corda, se tratava de um cipó colhido há pouco tempo, pelas crianças maiores, em um córrego próximo.

Cada criança tinha a sua vez de pular e a ordem era estabelecida como algo natural, ou seja, a criança pulava e ao errar se dirigia automaticamente para o fim da fila, sem precisar de nenhuma intervenção.

Outro fato interessante foi em relação às crianças menores. Percebi que elas não sabiam pular, mas mesmo assim elas ficavam observando e em alguns momentos tentavam dar alguns pulos, sendo sempre orientadas pelos maiores.

Alguns pais e idosos observavam de perto a brincadeira das crianças, como se estivessem zelando, cuidando e orientando. Ao perceber algo errado, interviam, caso elas mesmas, (as crianças) não conseguissem resolver. Mas sempre a autonomia e a capacidade de discernir a melhor ação para o episódio era resguardada.

Figura 3: Brincando de pular cipó.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2013.

Tempos depois, me juntei às crianças na brincadeira, não muito diferente da brincadeira que eu conhecia, pude ver de dentro como ocorria a dinâmica da brincadeira, agora como parte integrante e não apenas espectadora. Assim notei mais algumas peculiaridades:

- As diferenças de idades, em alguns casos, eram significativas, pois havia crianças de 4 e 5 anos brincando igualmente com outras de 12 anos, numa relação totalmente harmônica;
- Todos respeitavam a sua vez, sem discutir ou brigar;
- Os maiores ajudavam e auxiliavam os menores instruindo como deveriam pular;
- Adultos, idosos e adolescentes observavam as brincadeiras e se divertiam com ela também, mesmo estando de fora. Eram evidentes a torcida e o apoio dos pais;
- A autonomia e a liberdade para as crianças apresentaram-se como algo natural e vivido cotidianamente;
- As crianças sempre brincam em grupos, independentemente de serem pequenos ou grandes, sempre estavam juntas;

- E o aprendizado e a descontração ocorrem juntos, isto é, na aldeia se aprende brincando.

Dias depois, no dia quatorze de setembro de 2013, ao chegarmos à aldeia da Segunda Cachoeira, fomos recebidos por várias crianças que estavam tomando banho no rio.

Havia não apenas crianças que moram na aldeia da Segunda, mas também da Segurança, pois esta se localiza muito próximo da aldeia citada e por isso, a maioria das brincadeiras das crianças são realizadas conjuntamente.

Não há uma ordem sequenciada para as ações, uns nadam, outros mergulham e desafiam os outros a irem mais longe até um ponto geográfico estabelecido, como uma pequena ilha do ponto onde eles estão, ou atravessar a corredeira (cachoeira), ou ficar mais tempo submerso. Ainda alguns, com uma casca de palmeira nativa, simulam canoas e remam com os braços, apostando peixinhos para quem chegasse primeiro. O rio, neste momento, é um palco de aprendizado, pois os envolvidos são crianças de 2, 3, 4, 6, 10, 12 anos e alguns adolescentes. Sem a presença de adultos.

Figura 4: Brincando no rio.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2013.

Podemos observar na imagem acima que há várias crianças de idades diferentes brincando juntas no rio. Deste modo, ressaltamos que desde muito cedo, por volta dos dois anos, as crianças Rikbaktsa são estimuladas a nadar e conhecer

o rio, desenvolvendo técnicas ao brincar, que subsidiarão o enfrentamento de possíveis perigos no Juruena, berço das suas vivências.

Aprendem ainda, a manusear a canoa, tornando-os futuramente exímios remadores. Tal habilidade é reconhecida através da expressão “canoeiros”, como é conhecida popularmente esta etnia.

Observei ainda que uma parte significativa desta aldeia é composta por crianças e que elas são livres para desbravar seus limites, construir conhecimentos, desvendar mistérios e compreender, a partir da corporeidade o mundo que a cerca, os perigos para nós não indígenas, são fontes de aprendizado natural para as crianças Rikbaktsa.

Brincadeiras como estas, preparam estas crianças para desenvolverem competências futuras que as auxiliarão na construção de um adulto autônomo.

Ao mesmo tempo em que brincavam, algumas meninas também realizavam afazeres domésticos. Prática ensinada às meninas desde cedo, como podemos observar na imagem a seguir:

Figura 5: A brincadeira X afazeres domésticos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2013.

As meninas alternam a brincadeira com as tarefas domésticas. Elas ficam incumbidas do auxílio à mãe, o cuidado da casa e dos irmãos menores; atividades estas que as prepararam para as responsabilidades futuras: casa, marido e filhos.

Estas práticas são percebidas pelas meninas como algo comum e natural, sendo realizadas como atividades rotineiras, portanto, responsabilidade assumida, sem enftretamentos.

No dia vinte e três de novembro de 2013, foi realizada na aldeia Beira Rio, com a participação de outras aldeias, uma confraternização regada de várias atividades para crianças explorando suas habilidades aquáticas.

As atividades consistiam em corrida de canoa, masculino e feminino, natação por categorias, de 6 a 8 anos, de 9 a 12 anos, de 13 a 16 anos e de 17 anos acima.

Enquanto eram disputadas as provas de canoagem, as crianças menores se banhavam e se divertiam às margens do rio Juruena, como podemos observar na imagem 06, a seguir:

Figura 6: Confraternização da Aldeia.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Júina, ano 2013.

Os participantes eram orientados pelos pais, que gritavam palavras de estímulos, no idioma e em português, para fazerem o trajeto o mais rápido possível. Todos da comunidade participavam desse momento.

As crianças, separadas em duas equipes, competiam dando tudo de si para conseguir a vitória, mas em momento algum se via deslealdade ou mesmo

provocação, ao contrário, realizavam as provas com honestidade, considerando mais a diversão do que a competição em si.

Porém, quando os Rikbaktsa se tornam jovens e adultos, a competição é um fato bastante praticado entre eles, qualquer objeto pode ser colocado na disputa: um animal apreendido por meio da caça, dinheiro, refrigerante, colar de coco, pulseira de coco ou miçanga, peixe, e etc. Entretanto, quando ainda são crianças, essa prática não ocorre com frequência.

As atividades do dia foram encerradas com a apresentação de uma dança cultural dos adultos, que tinha o intuito de demonstrar e ensinar as crianças sobre as práticas das danças culturais do povo Rikbaktsa.

Neste momento, as crianças são estimuladas a acompanharem suas mães, nas rodas para dançar e as genitoras por sua vez, as orientam no conduzir dos passos, na apreensão dos instrumentos, na pintura da pele e no uso dos ornamentos, como: colares, chocalhos, cocares e outros.

Figura 7: Dança de encerramento da confraternização da Aldeia.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2013.

Já em 2014, ao chegar à aldeia, encontrei as crianças brincando com um objeto diferente. À primeira vista, pareceu-me um pião, porém o brinquedo apitava ao desenvolver sua trajetória.

Curiosa, aproximei-me para ver mais de perto como era o brinquedo. Admirei ao notar que era um brinquedo construído com materiais retirados da mata: bambu, semente de marmelo verde e uma corda feita de siriva²⁴.

Figura 8: Criança Rikbaktsa com seu brinquedo.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2014.

O brinquedo havia algumas peculiaridades, este possuía dois pequenos furos, opostos, na extremidade superior que também era oca. Para seu lançamento, usavam-se dois pedaços pequenos de bambu, o qual um sustentava a base do brinquedo e o outro o lançava.

A força depositada para o seu lançamento permitia que o brinquedo girasse mais forte e conseqüentemente produzisse o som, potencializado pela ação do ar que entrava e saía por meio dos orifícios. Esse fenômeno fascinava tanto as crianças quanto nós adultos. A fonte de atração em si não era o pião, mas, sim, o som que este produzia. Então, todos se envolveram na brincadeira, inclusive nós.

²⁴ Palmeira nativa, que proporciona a convecção de cordas da fibra de suas folhas.

Figura 9: Crianças Rikbaktsa observando o brinquedo.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2014.

O meu entusiasmo frente ao brinquedo chamou a atenção de toda a aldeia que veio ver o que estava acontecendo, mães, pais, jovens e outras crianças passaram a vivenciar este momento conosco. Ríamos e nos surpreendíamos tentando fazer o brinquedo “cantar”, como eles disseram.

A cada tentativa nossa de colocar o brinquedo para girar, era-nos explicado como foi construído o brinquedo. O pai de uma das crianças fez o brinquedo para os filhos, brinquedo este que ele usava em sua infância.

Com a semente do marmelo ainda verde, é retirada a massa que tem dentro por uma pequena fissura, após limpo e lavado coloca-se um pedaço de bambu no buraco, este bambu será a base, que servirá de sustentação para que o objeto gire em uma superfície plana, neste caso o chão, depois se faz dois pequenos orifícios nas extremidades superiores para liberar o som. Em seguida, faz-se o dispositivo que aciona o brinquedo, este é composto por uma linha de pescar ou com corda de siriva, sustentada por dois pedaços de bambu, o da base amarrado e o outro solto para poder ativar o pião.

O pai me disse que fez e ensinou os seus filhos a fazerem o pião para que eles pudessem brincar, conhecer e passar para seus filhos o brinquedo que seu pai o ensinou.

Pude perceber que a tradição, cultura, conceitos e, crenças dos Rikbaktsa são transmitidas às crianças através da oralidade e a construção do seu saber, são mediadas pela prática.

Meses depois, em outra visita a aldeia; antes mesmo de chegar ao porto, observo duas crianças no meio do rio dentro de um tambor de duzentos litros cortado, descendo o rio. Usavam como remo as próprias mãos e se revezavam para retirar a água que entrava no tambor.

Figura 10: Crianças Rikbaktsa brincando no rio com seu barquinho.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2014.

Diminuímos a velocidade do barco em que estávamos com medo de que a onda provocada por ele virasse o “barco” dos meninos. Enquanto os acompanhava, podíamos ouvir as suas risadas e ver os seus esforços para chegarem primeiro do que nós a margem da aldeia.

Quando atracamos, nós que estávamos de barco e os meninos, perguntei-lhes onde tinham conseguido o “barco” (tambor) e para onde iriam. Responderam-me que pegaram o tambor que estava na beira do rio, tambor este usado por suas mães para deixar roupa de molho, e estavam tentando atravessar o rio para a outra margem.

Indagados sobre a possibilidade do “barco” afundar, uma vez que nele entrava bastante água, disseram-me que “*se afundar a gente nada para voltar*”. Logo em seguida, eles saíram novamente para mostrar-me como faziam para atravessar.

Figura 11: Crianças Rikbaktsa brincando de atravessar o rio com seu barquinho.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Júina, ano 2014.

Felizmente durante esta travessia o “barco” não afundou. Ao retornarem estavam com sorrisos de satisfação em virtude do seu desempenho.

A partir desta imagem e relato, podemos compreender quão próximo é a relação dos Rikbaktsa, que se inicia desde muito pequeno, com o rio e como ele se faz presente auxiliando em seu desenvolvimento bio-psico-sócio-cultural.

Dias depois, em outra aldeia analisada pudemos vislumbrar este mesmo episódio com outros meninos brincando alegremente com seu barquinho nas margens do rio Juruena.

Dessa vez o brinquedo era uma pequena canoa construída pelos pais das crianças com auxílio deles. A figura 12 representa o primeiro teste da canoa.

Figura 12: Crianças Rikbaktsa descendo o rio com seu barquinho.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2014.

A canoa não possuía remo e, para a sua locomoção era utilizado as duas mãos juntamente com a correnteza do rio. Desciam alegremente e, de longe, pude ouvir suas risadas, que se intensificaram com a minha aproximação.

Logo abaixo, de onde os avistei, eles pararam a sua canoa, permitindo que pudesse ver com mais nitidez seus rostos. Ao me aproximar percebi que se tratava de crianças ainda mais novas do que as avistadas por mim anteriormente.

A cada brincadeira, a cada aventura, a cada descoberta, as crianças Rikbaktsa vão desenvolvendo novas habilidades para agir e interagir com o universo no qual estão inseridos, sendo, portanto, competências que os subsidiarão por toda sua vida, na aldeia, fortalecendo sua identidade de povo da floresta.

No fim do mês de julho e início do mês de agosto realiza-se a festa do início da seca, festa esta que comemora o início da queimada e fazem a coivara para o plantio depois da primeira chuva, no começo de outubro.

Figura 13: Festa do início da seca.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2014.

Para celebrar esse momento, homens e mulheres se enfeitam e dançam para festejar o início da preparação da terra e para a colheita que está por vir. Trata-se de um momento em que a presença viva da cultura se enraíza nas relações entre os mais novos e os mais velhos, celebrando a manutenção da vida do povo, na floresta e no mundo.

O “dono da festa” era o cacique da aldeia Segunda Cachoeira e contou com a presença de pessoas de outras aldeias, tais como: Aldeia Segurança, Beira Rio, Curvinha, Areia Branca, Laranjal e Curva. Divididos em gêneros e clãs, as rodas de danças ocorriam, sendo realizada primeira a dança dos homens, a cada parada é servida a chicha, que nessa festa era de batata, e em seguida, a dança a das mulheres.

Na festa tradicional, cada clã é responsável por uma parte na construção da mesma, isto é, um clã se responsabiliza pelas flautas; outro pela chicha, cujo teor de açúcar será determinado pelo clã; quem estará à frente e puxará a dança, bem como as demais configurações que se articulam num enredo solene e místico que permeiam todo o simbolismo da cultura deste povo.

Após os homens terem terminado de dançar, as mulheres iniciam. Dirigidas pelo indivíduo mais velho do Clã dos Cabeçudos, que usa um instrumento como se

fosse um diapasão, na marcação do ritmo da dança. É permitido, tanto para homens quanto para mulheres, acompanhar a dança segurando no braço do(a) parceiro(a). Os casados seguram no braço dos seus maridos e esposas, e os mais jovens no braço de amigos ou pretendentes. Contudo, não se pode segurar no braço do mesmo clã. Isso é falha gravíssima e sinal de desconhecimento da cultura, por isso, as mães tem a incumbência de orientar os filhos desde pequenos, quem são do seu clã, para que eles não falhem.

Como recompensa por terem segurado, os homens devem presentear a mulher com algum presente escolhido por ela, peixe ou caça, e como retribuição a mulher lhe oferecerá chicha, o sabor da mesma será escolhido pelo homem.

Nesta festa ocorreram fatos diferentes do comum, uma criança (imagem 13) era ensinada como servir a bebida na festa, o pai desta menina era o dono da festa e cacique da aldeia, bem como, a inserção das crianças na dança (imagem 14), este fato normalmente não ocorre por acreditarem que as crianças não estão “prontas”, isto é, estão em desenvolvimento e por isso vão por último.

Figura 14: Crianças participam da dança na festa do início da seca.



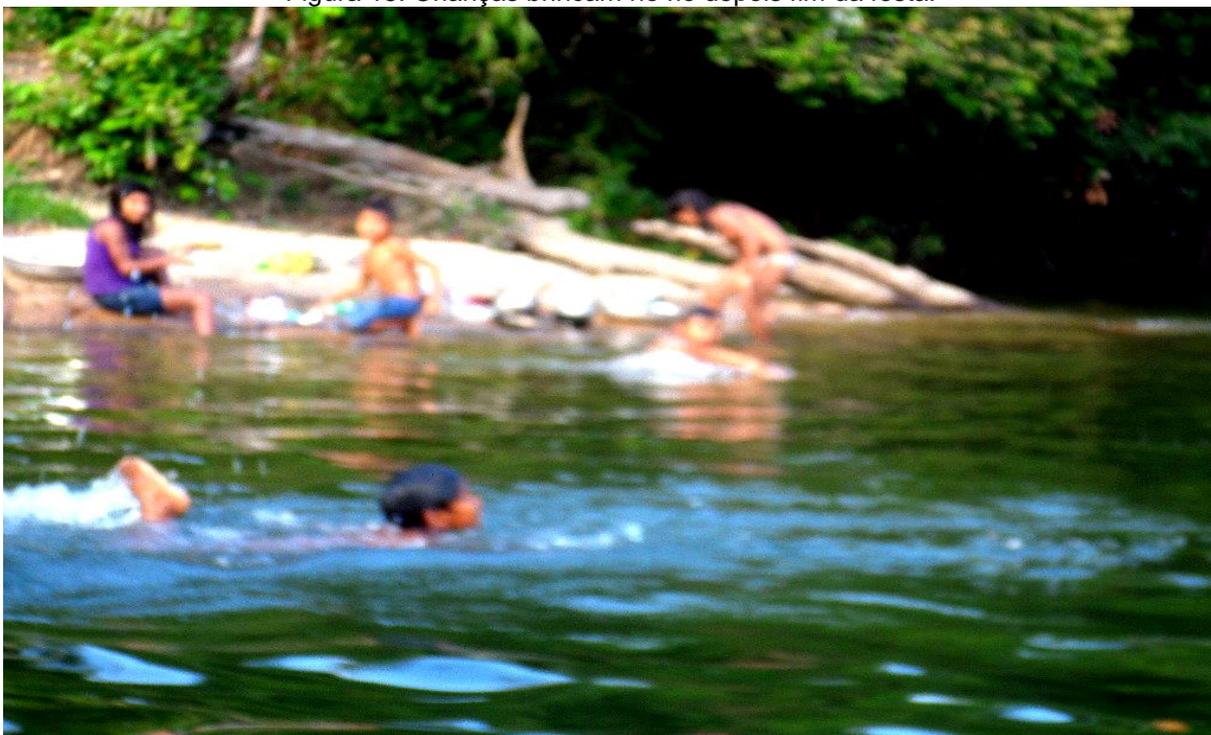
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Júina, ano 2014.

Ainda que não estivessem ritmados pode-se observar que as crianças já possuem compreensão de como devem agir na dança, já que a mesma acontece com uma sequência melódica que une flautas, de diferentes timbres, e, um bater

compassado de pés, que levam chocalhos para a produção de som e marcação do ritmo.

Ao fim deste dia de festa, desci para o rio a fim de ir embora, mais fui surpreendida pelas crianças que se encontravam tomando banho no rio, lavando suas roupas e alguns dos copos usados para servir a chicha na festa que acabara.

Figura 15: Crianças brincam no rio depois fim da festa.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2014.

As crianças se divertiam no fim de tarde ensolarada, brincando de apostar quem nadava mais rápido juntamente com as tarefas domésticas. Sem dúvida alguma, o rio é um palco de constantes brincadeiras, cenário de muita diversão e aprendizados.

No mês de setembro do ano em curso, ao atracar no porto da aldeia Beira Rio, vejo uma canoa descendo o rio. Porém, ao se aproximarem mais do porto em que estava estávamos, percebi que na canoa havia apenas crianças, cena comum entre os pequenos aprendizes, como mostrado na imagem a seguir:

Figura 16: Crianças chegando pesca.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2014.

Ao aportarem, disseram-me que acabaram de chegar da pescaria. Esta ocorreu num córrego próximo que desemboca no rio Juruena. Todos que estavam na canoa tinham entre oito e dez anos.

Disseram ainda que foram “matar peixinho” de arco e flecha nesse córrego para poderem treinar a pescaria submersa, prática dos adultos Rikbaktsa realizada somente por homens.

Figura 17: Crianças chegando pesca.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2014.

Porém, entre os meninos havia uma menina, esta é irmã da criança com o arco e flecha, que seguiu o irmão e os demais porque estavam brincando todos juntos.

Da pescaria infelizmente não trouxeram nada, apenas mais uma aventura realizada na imensa selva amazônica e conhecimentos que jamais poderão ser descritos.

Em minha última visita as aldeias analisadas, já no mês de outubro, fui agraciada com uma situação extraordinária. Dois irmãos de quatro e seis anos chegaram a sua casa, onde eu estava. Vindos do rio com um tracajá²⁵ que tinham pescado horas antes e estavam limpando-o.

Figura 18: Irmãos com o tracajá.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora/ Juína, ano 2014.

²⁵ Espécie de tartaruga comum na Amazônia, possuindo ampla distribuição geográfica ocorrendo em rios e florestas inundadas das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil.

Os meninos, juntamente com sua mãe, disseram-me que o animal foi pescado pelas crianças, no mesmo dia mais cedo, haviam saído para pescar e retornaram com o animal.

Relataram ainda que o tracajá fora pescado próximo da aldeia e que fizeram tudo sozinhos. Podia perceber o orgulho que estavam por tal feito e com um grande sorriso disseram-me que mais à noite iriam, a mãe, preparar e comer o animal.

Diante dos dados apresentados através desses registros e imagens podemos perceber como a cultura, práticas, concepções e costumes se refletem nas brincadeiras das crianças analisadas, numa perspectiva de elaborar e ressignificar as informações transmitidas no contexto da aldeia.

Portanto, a cada evento, a cada situação era possível compreender cada vez melhor a fascinante percepção que as crianças têm de sua cultura e como esse fato se reflete na constituição de suas identidades. Assim, além dos acervos fotográficos e de campo, aqui relatados, temos, em virtude dos 16 meses acompanhando esta etnia, materiais que não são contemplados pelos objetivos dessa pesquisa, entretanto, são arquivos que poderão ser usados para posterior trabalho nesse campo.

Assim sendo, a infância indígena e as brincadeiras das crianças Rikbaktsa demonstram-se como construtora das situações criadas e por elas experienciadas, isto é, são processos de articulação entre o vivido e o novo, remodelando-se mediante características por ele vivenciadas e incrementadas, com doses de fantasia.

4.2.2 Descrição e Análise Das Entrevistas

Buscando compreender a construção social da infância existente na etnia Rikbaktsa, buscamos entender até que idade um indivíduo é considerado criança? Se há diferença entre meninos e meninas? O que lhes é ensinado nessa fase? Quais são as tarefas e afazeres específicos para esse período? E, que importância os adultos concedem às brincadeiras das crianças? Para obter tais respostas, usamos a entrevista semiestruturada, pois permite ao entrevistado discorrer sobre

questões além do contido na entrevista. Possibilitando ainda, ao pesquisador compreender o mundo do entrevistado sob a realidade do grupo estudado.

Dessa forma, serão descritos a seguir as respostas dos indivíduos; idoso, professor, pai, mãe e cacique, a entrevista realizada nas aldeias pertencentes ao Município de Brasnorte, Estado de Mato Grosso.

A primeira pergunta da entrevista refere-se à identificação pessoal dos entrevistados, a saber:

Tabela 3: Identificação Pessoal.

1. Identificação Pessoal – Idade.	
Professor 1	49 anos.
Pai 2	58 anos.
Idoso 3	76 anos.
Mãe 4	36 anos.
Cacique²⁶ 5	31 anos.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Podemos perceber que a idade dos entrevistados é totalmente variada, sendo permitido, através das respostas das demais perguntas, considerar a partir da diferença de percepções, acerca da infância. O que nos leva a entender a infância nos dois vieses da cultura Rikbaktsa. Uma, na visão dos indivíduos que foram internos no orfanato da igreja católica, nos anos 60, e a outra na perspectiva daqueles que não vivenciaram este momento.

Outro fator que ficou bastante evidenciado na entrevista, ainda no que tange à identificação pessoal, foi a compreensão dos entrevistados de acordo com a sua escolaridade, pois como observamos na tabela a seguir:

²⁶Segundo cacique. Na cultura Rikbaktsa as aldeias são chefiadas por dois caciques, um novo e um velho. O primeiro fica incumbido de mediar ações com a FUNAI, SESAI, CASAI e etc., sendo preciso este possuir fluência no português. E o segundo ter domínio da cultura e da língua Rikbaktsa.

Tabela 4: Identificação Pessoal.

1. Identificação Pessoal – Escolaridade.	
Professor 1	Curso Superior.
Pai 2	Ensino Médio Completo.
Idoso 3	Não Alfabetizado.
Mãe 4	1º Ano do Ensino Médio.
Cacique 5	Ensino Médio Completo.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Houve uma variação no grau de escolaridade de cada entrevistado. Entretanto, vale ressaltar que o entrevistado nº 2, o pai, foi o sujeito que melhor compreendeu as perguntas efetuadas. Ele é um indivíduo considerado geração pós-Utiariti, o qual participou durante todas as fases de sua vida, da busca pelo resgate da cultura perdida ou amortecida durante o período do internato.

Ainda nessa questão eram-lhes perguntado, a aldeia em que moram, uma vez que através dessa informação conseguiríamos traçar a visão de cada aldeia analisada, na pessoa de seus membros, a compreensão da infância para essa etnia. Diante disto, as aldeias analisadas foram:

Tabela 5: Identificação Pessoal.

1. Identificação Pessoal – Aldeia Que Reside?	
Professor 1	Aldeia Velha.
Pai 2	Aldeia Beira Rio.
Idoso 3	Aldeia Beira Rio.
Mãe 4	Aldeia Segurança.
Cacique 5	Aldeia Segunda.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Fica evidente, contudo, que um dos entrevistados não reside na aldeia em que a pesquisa foi realizada, porém este indivíduo se ofereceu para participar da pesquisa, por acreditar que sendo um profissional da educação, poderia contribuir para esse estudo, bem como no futuro, utilizá-lo como material para suas próprias aulas.

Buscamos ainda caracterizar o perfil social dos entrevistados no intuito de identificar a relação dos papéis desempenhados na aldeia, com a representação da importância social de cada clã.

Iniciamos a questão perguntando sobre o cargo que ocupa na aldeia, assim, a pergunta assumiu a seguinte configuração:

Tabela 6: Identificação Social.

2. Identificação Social - Desempenha alguma função/trabalho na sua aldeia? Qual?	
Professor 1	Sim.
Pai 2	Não.
Idoso 3	Não.
Mãe 4	Não.
Cacique 5	Sim.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Dentre os entrevistados somente o nº 1 e o nº 5 desempenham alguma função social em suas aldeias, sendo elas o primeiro professor e o quinto vice-cacique, pois dentro da cultura Rikbaktsa haverá, na maioria das vezes, dois caciques, um mais velho, que tenha um profundo conhecimento da cultura e outro mais jovem que possua eloquência na Língua Portuguesa, para poder intermediar os interesses da comunidade frente Brasília, FUNAI e CASAI.

Nesta mesma pergunta, ainda procuramos reconhecer qual o clã de cada entrevistado, e se detém a língua materna, na perspectiva, de vislumbrar seu conhecimento e fluência no Rikbaktsa, já que infelizmente ao longo dessa pesquisa foi-nos possível perceber que os mais jovens dessa etnia, pouco falam ou mesmo tem vergonha de falar em seu idioma de origem.

Tabela 7: Identificação Social.

Entrevistados	2. Identificação Social – Qual Seu Clã? Sabe como se fala seu clã na língua?
Professor 1	Arara Amarela – Makwara.
Pai 2	Jenipapo – Zehopytsa.
Idoso 3	Arara Vermelha – Wydataoktsa.
Mãe 4	Coquinho – Tsawaratsa.
Cacique 5	Arara Cabeçada – Não se lembra.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

É interessante ressaltar que as aldeias são constituídas de parentes sanguíneos e/ou parentes de clã, e desde crianças os Rikbaktsa são ensinados quais são os seus parentes, com quem, quando adultos, poderão casar e o respeito para com os mais velhos.

Como pré-requisito para participar dessa entrevista, os entrevistados deveriam ter filhos. Tal condição foi estabelecida na tentativa de que os sujeitos da entrevista pudessem contribuir de modo mais consistente com o que se buscava através desse instrumento.

Desse modo, podemos observar na tabela a seguir essa proposta.

Tabela 8: Identificação Social.

2. Identificação Social – Tem Filhos? Quantos?	
Professor 1	Sim, 17 filhos.
Pai 2	Sim, 15 filhos.
Idoso 3	Sim, 3 filhos.
Mãe 4	Sim, 5 filhos.
Cacique 5	Sim, 5 filhos.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

É possível vislumbrar que os entrevistados nº 1 e nº 2 têm muitos filhos. Neste sentido, devemos ressaltar o incentivo da FUNAI para todos aqueles povos que foram quase exterminados a partir do contato com os “não índios”, o estímulo de que essas populações tivessem muitos filhos para não deixar morrer a etnia. Esse fato fica evidenciado também com os Rikbaktsa, que entre as décadas de 1950 e 1970 quase foram extintos.

Em seguida perguntamos, ainda na identificação social, a idade dos seus filhos, numa tentativa de começar a reconhecer a faixa etária que os Rikbaktsa compreendem por infância.

Tabela 9: Identificação Social.

2. Identificação Social – Qual a idade deles?	
Professor 1	2, 5, 8, 10, 11 anos.
Pai 2	1, 2, 3, 5, 7, 12, 14 anos.
Idoso 3	Todos os filhos adultos.
Mãe 4	13, 11, 06, 03 anos e 4 meses.
Cacique 5	9, 7, 5, 3 anos e 16 dias.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Como observamos nessa tabela, houve uma diferença na quantidade de filhos e idades apresentadas pelos entrevistados nº1 e nº 2, entretanto, isso se justifica pelo fato de que eles preferiram dizer a idade apenas daqueles filhos que eles consideravam crianças. Para tanto, dos 17 filhos do entrevistado nº 1, cinco, para ele são crianças; e do entrevistado nº 2, dos 15 filhos, sete, para ele são crianças.

Para finalizar essa questão, perguntamos quantos de seus filhos são crianças e porque os considera como tal.

Tabela 10: Identificação Social.

2. Identificação Social – Quantos deles são crianças? E porque você considera que eles são crianças?	
Professor 1	Cinco são crianças – As crianças não se comportam como os adultos.
Pai 2	Sete são crianças. Não tem desenvolvimento como um adulto.
Idoso 3	---
Mãe 4	Três são crianças. Porque eles só sabem brincar. Não sabem ainda fazer serviços.
Cacique 5	Todos. Porque não tem profissão para trabalhar e são sustentados pelos pais.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Percebemos nas respostas, a diferença entre o que os “não índios” consideram como criança, pois para os Rikbaktsa, a infância é regida pelo desenvolvimento biológico do sujeito, isto é, eles não estão completamente desenvolvidos, organicamente, e ainda não se comportam e não sabem tudo sobre os costumes e a cultura.

Em outras palavras, o Rikbaktsa sai da infância quando o menino tem a sua primeira ejaculação e a menina a sua menarca. Após esses eventos na vida das crianças eles já são considerados, e, se percebem jovens.

Na pergunta seguinte procuramos conhecer quais são os costumes que os pais e mãe entrevistados ensinam a seus filhos nesse período. Assim, tivemos como resposta as seguintes informações:

Tabela 11: Costumes ensinados.

3. Quais costumes ensinam para os seus filhos?	
Professor 1	Como plantar, preparar o alimento e fazer a comida. Como tecer a linha para fazer artesanato.
Pai 2	Para cada fase é um tipo de desenvolvimento. Como fazer um artesanato: como separar o material, como colorir. Cada clã faz uma atividade diferente.
Idoso 3	Ensinava à culinária Rikbaktsa, comida natural: macaco, mandioca, milho, batata, beiju, moquear porco. Nós não comíamos muitas das coisas que comemos hoje. Ensinava artesanato.
Mãe 4	Falar a língua, coisas das comidas naturais como: chicha de cará, banana, batata doce e frutas.
Cacique 5	Irem a escola, a dança cultural indígena e a falar na língua Rikbaktsa.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Notamos a partir das respostas dos entrevistados que a predominância dos ensinamentos aos filhos refere-se à culinária Rikbaktsa, no que tange como fazer o plantio, selecionar os alimentos e a preparar a comida. O entrevistado nº 3 ainda acrescenta a diferença da sua infância na Maloca e atualmente vivenciada na aldeia.

Ensinam também o artesanato, um elemento indispensável ao Rikbaktsa, pois para eles representa a identidade visual e importância cultural na preservação dessa etnia.

A língua é outro item ensinado pelos pais, que iniciam os ensinamentos com palavras fáceis como objetos, animais, familiares e etc., que vão ficando mais complexas com o passar dos anos.

Na pergunta seguinte buscamos saber qual a faixa etária que compreende a infância para esta etnia, uma vez que na entrevista piloto a compreensão social da idade para um indivíduo ser considerado criança foi diferente do que o entrevistado entendia para os seus filhos.

Dessa forma, essa questão se apresentou como:

Tabela 12: Costumes ensinados.

4. Até que idade uma pessoa é considerada criança? Por quê?	
Professor 1	Até 15 anos – Depois disso, já é rapaz e vai para Mykyry (Rodeio).
Pai 2	Até 15 anos. Porque nessa idade ela já aprendeu tudo sobre o povo e sua cultura.
Idoso 3	1 ou 2 anos – Muskabyiki (porque já está crescendo). Teipykzik – Adolescente, por volta de 10 anos.
Mãe 4	Até 11 anos. Nessa idade a pessoa ainda não desenvolveu trabalho pesado.
Cacique 5	A criança é até 12 anos e o adolescente até 18 porque todos eles são sustentados pelos pais.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Para esses entrevistados, percebemos consonância entre a idade que eles consideram que um indivíduo é criança, no que diz respeito aos seus filhos e para as demais crianças.

Porém, outro aspecto chama-nos a atenção, o que se refere à compreensão da faixa etária que compreende a infância para os indivíduos que foram para o internato, entrevistados nº 1 e 2, diferenciada dos que não foram. Vale ressaltar que a entrevistada nº 4 não era nascida nesse período, mas seu pai não foi interno do Utiariti.

No intuito de compreender como se dá a passagem das fases da vida do Rikbaktsa, procuramos construir uma pergunta que evidenciasse esse acontecimento.

Assim, ela se apresentou da seguinte maneira:

Tabela 13: Como ocorre a passagem das fases da vida do indivíduo.

5. Como ocorre a passagem da infância para adolescência e vida adulta?	
Professor 1	Aos 15 anos vai para a Mykyry, depois passa para o ritual de furar orelha ai já é adulto.
Pai 2	Aos 12 anos passa pelo ritual de furar o nariz. Na fase adulta fura-se a orelha, nesse período o homem não pode se envolver com mulher até cicatrizar.
Idoso 3	A partir de 12 anos fura o nariz e vai para o rodeio aprender as coisas da cultura.
Mãe 4	Com 12 anos já é adolescente e já pode fazer coisas que a mãe faz como: pegar frutas para a mãe e os irmãos, acompanhar os tios na roça, pescar e ir para o mato caçar, extrair frutos e ervas medicinais.
Cacique 5	As crianças são criadas e estão juntas com os pais, e são adultos a partir do momento que tenham um emprego.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Dessa forma, todos os entrevistados evidenciam esse processo de formação do indivíduo com algum ritual, que se difere para o menino e menina. O entrevistado nº 1, bem como os demais, relatam que essa transição ocorre com a entrada do menino no Mykyry e em seguida a furação da orelha. Nesse momento, o menino deverá ficar recluso e sem contato com mulheres até a cicatrização do ferimento, pois caso isso aconteça, os espíritos se revoltarão.

As meninas, porém, ao passar para fase da adolescência, começam com as responsabilidades domésticas, isto é, passam a cuidar mais efetivamente dos irmãos, trabalham nos afazeres da casa, colhem frutos e as culturas plantadas na roça. No passado, passavam pelo ritual da marcação da boca com tatuagem específica. Hoje, no entanto, já não se vê mais tal prática. Tais atividades seguirão a vida da menina pelo resto de sua vida, pois ela deixa de servir aos pais e passa a servir ao seu marido e aos filhos.

Perguntamos também sobre a compreensão dos Rikbaktsa sobre a infância, uma vez que não foi encontrado material que relatassem sobre esse período na vida dessa etnia.

Tabela 14: Como a infância é compreendida pela cultura Rikbaktsa.

6. O que os adultos Rikbaktsa entendem por infância?	
Professor 1	É um período que eles são ensinados, mas não pensam como os adultos. E brincam em grupos.
Pai 2	É a fase quando a pessoa é criança.
Idoso 3	Não conseguiu responder.
Mãe 4	Na nossa infância, os pais não deixam brincar misturados; as meninas não podem usar a rede da mãe e da avó pra ficarem deitadas, elas ficam separadas.
Cacique 5	De 0 a 12 anos são crianças.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Como é possível perceber, a referência feita para compreender a infância é compará-la com a fase adulta. Desse modo, podemos considerar que infância, para o Rikbaktsa é o período em que os indivíduos são entendidos como seres incompletos e em desenvolvimento, e para tanto indivíduos em formação.

Ele então só estará completo quando já puder exercer tarefas, tiver responsabilidades e conhecimento total da cultura.

Propomo-nos, através dessa entrevista, conhecer a diferença entre as brincadeiras dos meninos e meninas, já que como pudemos notar nas outras perguntas da entrevista, tem-se uma nítida separação de gênero entre as tarefas, funções e rituais para essa etnia.

Tabela 15: Nas brincadeiras e nos afazeres domésticos há separação de gênero.

7. Existem separações/diferenças entre brincadeiras dos meninos e brincadeira das meninas? - Quais são as brincadeiras para os meninos?	
Professor 1	Fazem arcos.
Pai 2	Treinamento com arco e flecha – tiro ao alvo.
Idoso 3	Brincava no mato pulando igual macaco, balançando no cipó.
Mãe 4	Balançar na corda, no cipó.
Cacique 5	Brincar de bola.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Esse fato se mostra evidente nessa tabela, pois ao menino é permitido brincar com arco, flecha, no mato, tiro ao alvo, ou seja, atividades preparatórias para a vida adulta.

Para a menina isso não se modifica como veremos a seguir:

Tabela 16: Nas brincadeiras e nos afazeres domésticos há separação de gênero.

7. Existem separações/diferenças entre brincadeiras dos meninos e brincadeira das meninas? - Quais são as brincadeiras para as meninas?	
Professor 1	Fazem tecelagem e bonecas de argila.
Pai 2	Brincadeira de argila e fazem animais de cera, e com mybirê (barro) faziam bonecas.
Idoso 3	Brincava cuidando das crianças menores.
Mãe 4	Brincar com brinquedos por elas produzidos.
Cacique 5	Brincar de boneca, e ainda interfere para que brinquem separados.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

A elas (meninas), as brincadeiras se resumem na preparação para a vida futura, pois suas brincadeiras são cuidar dos irmãos menores, aprender e fazer tecelagem; confecção da linha para os colares de semente e coquinho, e de zamata (espécie de aparador para segurar a criança de colo) e etc., e na fabricação de objetos de argila, como panelas e bonecas.

Entretanto, foi-lhes perguntado se haveria algumas brincadeiras em que meninos e meninas pudessem brincar juntos. Dentre as respostas obtidas, a maioria dos entrevistados afirmou que não, como mostra a tabela nº 17.

Tabela 17: Nas brincadeiras e nos afazeres domésticos há separação de gênero.

7. Existem separações/diferenças entre brincadeiras dos meninos e brincadeira das meninas? - Em quais brincadeiras os meninos e as meninas podem brincar juntos? E nessas brincadeiras, o que fazem ou podem fazer os meninos e meninas?	
Professor 1	Brincam de fazer figuras de animais com cera.
Pai 2	As brincadeiras eram separadas
Idoso 3	Nenhuma brincadeira, juntos. Mas hoje todos brincam juntos.
Mãe 4	Na minha infância os pais não permitiam brincar juntos.
Cacique 5	Em dias de gincana na escola pode brincar juntos, fora isso não.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Pudemos perceber ainda, que as respostas dadas referiam-se a infância dos entrevistados, fato este, que fica evidenciado na resposta do entrevistado nº 3, ao relatar que, atualmente essa prática não é mais realizada, pois todos brincam juntos.

Como na pergunta anterior verificamos a separação que ocorre nas brincadeiras realizadas pelas crianças Rikbaktsa procuramos agora evidenciar a diferença das atividades realizadas por gêneros.

Tabela 18: Nas brincadeiras há separação de gênero.

8. Há atividades que são realizadas somente por meninas? E quais são elas?	
Professor 1	Tecer linha de algodão, colar de semente, zamata – muspi, rede de tralha.
Pai 2	Somente os artesanatos. Pulseiras, colares, redes; confeccionavam peças de algodão, zamata.
Idoso 3	Aprenderam fazer colar.
Mãe 4	Lavar louça e ajudar buscar as coisas da roça.
Cacique 5	Ajudam a mãe em casa a lavar louça.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Percebemos que as tarefas desempenhadas pelas meninas são as mesmas relatadas como sendo as brincadeiras mais frequentes por elas efetivadas.

Para o menino este fato não é diferente, como observamos a seguir:

Tabela 19: Nas brincadeiras há separação de gênero.

Entrevistados	8. Há atividades que são realizadas somente por meninos? E quais são elas?
Professor 1	No artesanato: Cocar, braçadeira, brinco, arco-flecha, lança, borduna, peneira.
Pai 2	Somente os artesanatos. Arco e flecha; flecha de três pontas.
Idoso 3	Fazer artesanato, enfeite, flecha.
Mãe 4	Buscar um galão com roupa, rachar lenha, pegar balde de água.
Cacique 5	Ajudam o pai com as coisas de casa, como ajudar a carpir o terreiro e acompanhar para tirar tabua.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

O que difere das brincadeiras é apenas, para as meninas o cuidado doméstico, como lavar louça, e o menino buscar água, rachar lenha e buscar a roupa lavada no rio.

Para tanto, percebemos que os papéis sociais atribuídos as crianças, são construídos ao longo da história da etnia, a partir da construção da organização social que esta possui, e dessa forma partilhar as atividades que são desempenhadas na aldeia faz parte do seu aprendizado social.

Depois foram questionados sobre as tarefas realizadas por adultos que os indivíduos ainda na sua infância, não são permitidas. Assim observamos:

Tabela 20: Atividades que somente os adolescentes podem realizar.

9. Quais atividades são realizadas pelos adultos que os adolescentes não podem fazer ou não é permitido fazer?	
Professor 1	Feitiçaria não é permitida para o adolescente.
Pai 2	Canoa, remo, construção de casas, myhaza (capacete), fazer roça.
Idoso 3	Fazer flecha e bordar a flecha.
Mãe 4	Carregar bastante peso; na comida o adolescente não pode comer a rapa da panela, pois a menina quando crescer o parto será difícil e o menino demorará a engravidar a sua esposa.
Cacique 5	Não trabalham em coisa pesada.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Vemos que entre as atividades não permitidas aos adolescentes, as tarefas que necessitam de uma maior força física são proibidas a eles, bem como o aprendizado e realização de feitiçaria.

A todo o momento, os entrevistados reforçam a concepção de desenvolvimento para explicar o motivo das proibições acima citadas, uma vez que para essa etnia, bem como, as demais, as experiências compartilhadas e ensinamentos passados no decorrer das tarefas por meio dos mitos são transmitidos pelos mais velhos, a fim de se desenvolverem satisfatoriamente e não terem problemas futuros.

Assim como nas brincadeiras e nos afazeres, os ensinamentos passados, também sofrem influências da separação de gênero. A saber:

Tabela 21: Ensinaamentos que se diferem entre gêneros.

10. Existe alguma diferença nos ensinamentos que você dá para os filhos meninos e filhas meninas? Quais?	
Professor 1	Confecção de rede de linha, as meninas. Os meninos aprendem feitiçaria, confeccionar myhara, cocar, enfeite de nariz.
Pai 2	Os artesanatos; a educação. A menina ajuda a mãe com atividades dentro de casa. O menino junto com os pais e com os homens mais velhos aprendem a fazer peneira e outros artesanatos.
Idoso 3	O menino aprendeu a bater capacete, cocar e braçadeira. As meninas aprenderam fazer colar.
Mãe 4	Ao menino ensino não brincar no meio das meninas, se afastarem até certa idade. A menina, não sair de casa, cuidar dos irmãos e de casa.
Cacique 5	Que todos, meninos e meninas, estudem e se formem.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Os ensinamentos transmitidos pelos entrevistados se diferem entre os filhos do sexo feminino e masculino. Todavia, na infância indígena, é necessário ponderar que a formação na aldeia perpassa os caminhos da aprendizagem familiar e coletiva, já que sua educação é compartilhada por todos os membros que ali residem.

Todos os ensinamentos transmitidos, atividades realizadas brincadeiras desenvolvidas preparam a criança para a vida futura e responsabilidades a serem assumidas na comunidade.

A tabela a seguir representa esta concepção:

Tabela 22: Ensinaamentos que se diferem entre gêneros.

11. Quais ensinamentos da cultura as meninas recebem diferente dos meninos?	
Professor 1	Manipular as ervas ambos aprendem; retirada de mel.
Pai 2	A manipulação das ervas medicinais para combater doenças é ensinada diferente para meninos e meninas.
Idoso 3	Aprender a fazer colar; beiju; chicha; mingau de macaco.
Mãe 4	Na hora da dança, na festa, a menina dança com a mãe e o menino com o pai. Também a menina não dança no braço do primo.
Cacique 5	Não podem estar juntos, já que na cultura os rapazes têm seus conselhos e as meninas os seus.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Em seguida temos qual a importância das brincadeiras, que os entrevistados consideram para o desenvolvimento do indivíduo. Buscamos com essa pergunta vislumbrar se os entrevistados avaliam a brincadeira como parte importante na formação da criança. As respostas que tivemos frente a essa indagação foi:

Tabela 23: Ensinaamentos que se diferem entre gêneros.

12. Em sua opinião, para que servem a brincadeira na vida das crianças?	
Professor 1	Ajuda para ficar animado, nas danças, nas atividades teatrais – imitar hitsazabobo (lagarto).
Pai 2	A criança precisa aprender a correr, nadar e movimentar-se para manter a saúde.
Idoso 3	Se ficar brincando quando crescer não mata bicho.
Mãe 4	Para desenvolver, para ela ter mais conhecimento da brincadeira e não ficar triste.
Cacique 5	A brincadeira é boa quando há interferência e orientação dos pais, e na maioria das vezes voltada à escola.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

A partir dessas respostas é possível considerar que, para a maioria dos entrevistados, a brincadeira é parte fundamental ao desenvolvimento físico, social, cultural, emocional e subjetivo.

Mas há ainda aquele, entrevistado nº 3, que acredita na ineficácia da brincadeira como parte imprescindível da formação humana.

Na próxima questão, ainda relacionada com a anterior, indagamos sobre o auxílio que eles observam que a brincadeira promoveu em sua vida, agora que estão adultos. As respostas foram:

Tabela 24: O auxílio proveniente das brincadeiras na vida adulta.

13. Em sua opinião, as brincadeiras de criança o ajudaram na sua vida adulta? Como?	
Professor 1	Quando a criança aprende a fazer pinturas, artesanato brincando e agora adulto já aprendi.
Pai 2	As brincadeiras de crianças ajudaram adquirir resistência no corpo.
Idoso 3	Não.
Mãe 4	Conhecer as questões da cultura, nadar, brincar nos galhos de árvore.
Cacique 5	Ajuda, porque eu aprendi muito, porque o conhecimento permite que não sejamos desprezados.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Observamos que as respostas das tabelas nº 23 e 24 se complementam, pois as atividades descritas como sendo úteis para as crianças, no que se refere conhecer a cultura, elevar à autoestima, entender o meio social, agora são consideradas como fatores que contribuíram para o desenvolvimento dos entrevistados.

Por fim, questionamos quais são as brincadeiras que eles percebem como sendo as mais executadas por seus filhos. Como respostas surgiram, para os meninos:

Tabela 25: Brincadeiras preferidas atualmente das crianças.

14. Atualmente, quais são as brincadeiras preferidas dos seus filhos, meninos?	
Professor 1	Natação, brincadeira na água e canoagem.
Pai 2	Natação e mergulho.
Idoso 3	Brincar de fazer flecha.
Mãe 4	Nadar, brincar no porto (no rio), jogar bola de gude (<i>bulita</i>) com coquinho, brincar com bola e carrinho.
Cacique 5	Sempre colocado para estudar, mas brinca de bola.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Para as meninas as seguintes:

Tabela 26: Brincadeiras preferidas atualmente das crianças.

14. Atualmente, quais são as brincadeiras preferidas dos seus filhos, meninas?	
Professor 1	Natação – brincadeira na água e canoagem.
Pai 2	Natação e mergulho.
Idoso 3	Fazer colar.
Mãe 4	Brincar de correr.
Cacique 5	Brinca de boneca.

Fonte: Entrevista aplicada/ Juína, ano 2014.

Por meio dessas respostas podemos considerar que mesmo com a influência dos “não índios” alterando alguns elementos da cultura Rikbaktsa, as crianças ainda absorvem, apreendem e seguem o ciclo vivido por muitas gerações dessa etnia.

Contudo, notamos segundo as respostas dessa entrevista, que a criança Rikbaktsa se constitui a partir do contexto que ela está inserida, do mundo que está ao seu redor, e para isso não podemos conceber infância para esta etnia sem compreender o lugar que estas ocupam na sociedade.

4.3 ANÁLISE E RESULTADOS

Os dados coletados por meio da entrevista, registro fotográfico e de campo, como já apresentados nos itens 3.2.1 e 3.2.2, permiti-nos tecer algumas considerações sobre a compreensão de infância e a representação da criança para a etnia Rikbaktsa.

Os indivíduos e as aldeias participantes desta pesquisa foram escolhidos pela possibilidade de acesso às aldeias, receptividades dos analisados, e, a probabilidade de observarmos as práticas culturais Rikbaktsa, mais preservadas, em virtude de suas distâncias, da comunidade não indígena mais próxima.

As entrevistas realizadas tiveram o objetivo de entender a compreensão de infância e criança para os Rikbaktsa. Diante disto, a escolha dos participantes desta entrevista visava construir uma visão ampliada sobre este período na vida dos “canoeiros”, através das diferentes concepções dos mais variados agentes sociais, que atuam nas aldeias analisadas.

A princípio houve a necessidade de se construir um panorama geral dos entrevistados, iniciado pela identificação pessoal, a qual contém como uma das perguntas, a sua idade. Tal cuidado foi necessário em virtude dos dois momentos situacionais, vividos por esta etnia, durante sua colonização.

O primeiro descrito por Pacini, como um processo civilizatório dos jesuítas que buscavam através do internato Utiariti, “[...] encorajar os indígenas a assumir uma identidade de ‘índio genérico,’ transformando-os em ‘civilizados’” (1992, p. 182), com concepções e crenças “não indígenas”. Isto é, são homens e mulheres que foram tirados do convívio de seus pares, proibidos e punidos de falar na língua materna e que, como consequência, não puderam experienciar a aprendizagem tradicional de sua comunidade (ARRUDA, 1992).

E o segundo refere-se à compreensão de mundo daqueles Rikbaktsa que não foram para este internato, que viveu, aprendeu e percebe as situações sociais sob o ponto de vista intrínseco da cultura Rikbaktsa. As quais ao longo da entrevista puderam ser nitidamente observadas tais diferenças.

Em seguida foi indagado sobre a identificação social dos entrevistados. Dentre as perguntas que compõe esta questão temos: Qual seu clã? Esta pergunta

se faz pertinente, pois, os princípios sociais e culturais da etnia Rikbaktsa são regidos pela assimilação desta concepção.

Para Ferreira, entende-se como clã, uma “[...] unidade social formada por indivíduos que são ou se presumem descendentes de ancestrais comuns” (2001, p. 166), esta visão cosmológica contextualizará as manifestações e representações identitárias, intrínsecas ao indivíduo, pertencente a cada clã, a qual influenciará em sua subjetividade e identidade no grupo.

Diante disto, é possível compreender que cada aldeia possui características e identidade distintas. Esse fato se dá em decorrência da “[...] multiplicidade de suas metades” (MAYBURY-LEWIS, 1984, p.362), ou seja, cada aldeia se organizará e disporá de atributos sociais de acordo com os clãs que ali vivem.

Esse evento é claramente demonstrado no item 3.2.1 na figura nº 13, que relata a festa do início da seca, a qual explica este fenômeno, ao ressaltar que nas festas tradicionais, cada clã é responsável por uma parte da construção da festa, isto é, um clã se responsabiliza pelas flautas; outro pela chicha, o qual o teor de açúcar será determinado pelo clã; quem estará à frente e puxará a dança, e etc.

Questionou-se ainda, ao entrevistado, quantos dos seus filhos são crianças, e porque eles os consideram dessa maneira. A maioria acredita que um indivíduo é criança porque ainda está em desenvolvimento, traçando um paralelo constante entre o desenvolvimento e comportamento que um adulto deve ter, dentre os parâmetros desta etnia. Nas palavras do entrevistado nº 1 “*as crianças não se comportam como os adultos*” e nº 2 “*não tem desenvolvimento como um adulto*”, este fato se evidencia.

Essa concepção pode ser facilmente entendida, pois, para os indígenas a criança ou mesmo a infância, os remete imediatamente a seres incompletos e em desenvolvimento, e para tanto, indivíduos em formação (COHN, 2005). E ainda indivíduos que irão se relacionar e participar com todos os membros da aldeia dos acontecimentos e processos para se formarem completamente, isto é, as crianças não estão ligadas diretamente aos eventos, mas, apreendem, observam, ressignificam e elaboram, os quais contribuirão, com o passar dos anos, para a incorporação de seus papéis sociais futuros (LIMA; NASCIMENTO, 2004).

Diante do exposto, podemos observar esta afirmação ao nos remetermos à figura nº 14 que expõe a percepção das crianças do universo social, no qual estão inseridos, pois na festa tradicional do início da seca as crianças foram inseridas na dança, algo totalmente novo em virtude da sua pouca formação, porém vimos que elas já compreendiam como deveriam agir na dança, uma vez que a mesma acontece com uma sequência melódica que une flautas de diferentes timbres e um bater compassado de pés.

Buscamos compreender através dessa entrevista quais são os costumes da cultura Rikbaktsa, ensinados aos filhos dos entrevistados. Desta forma, pudemos observar que a maioria dos entrevistados ensina a seus filhos, costumes como: os hábitos culinários, a confecção de artesanatos, a produção da roça, a língua materna e a dança cultural. Cada uma dessas tradições transmitidas reforça a cultura da etnia, uma vez que, a construção social está calcada nas relações estabelecidas pelos sujeitos, dentro do seu habitat, o qual constitui valores e crenças que norteiam o indivíduo (IBÁÑEZ, 2004).

Deste modo, apresentado no relato da figura nº 9 percebemos que a tradição, cultura, conceitos e crenças dos Rikbaktsa são transmitidos às crianças através da oralidade e da construção do seu saber. Estas são mediadas pela prática. Considerando assim, que a linguagem é o “[...] intercâmbio onde as articulações do poder e do saber se manifestam” (IÑIGUEZ, 2004; FOULCAULT, 1977 *apud* TABORDA, 2011, p. 2).

Outro fator preponderante, para a nossa compreensão, sobre infância Rikbaktsa refere-se a faixa etária que compreende a infância, para esta etnia. Dentro das conversas e informações colhidas, ao longo da pesquisa foi possível entender que o Rikbaktsa não atribui uma idade específica para essa fase, como vemos nas respostas dos entrevistados nº 1 e 2 “até 15 anos”, nº 3 “por volta de 10 anos”, nº 4 “até 11 anos” e nº 5 “até 12 anos”.

Tal fenômeno é esclarecido pela concepção que o Rikbaktsa tem da fase. Para eles, a faixa etária indígena que compreende infância é orientada pelo desenvolvimento biológico da criança; isto é, a criança só entrará na adolescência quando tiverem sua primeira ejaculação, no caso do menino, e menarca, no caso da

menina, juntamente com o conjunto de todo aprendizado que é orquestrado durante a fase infante, referente a constituição do adulto Rikbaktsa.

No entanto, os papéis sociais atribuídos às crianças, são construídos ao longo da história da etnia, a partir da construção da organização social que esta possui. Assim, a percepção da infância se dá de maneira diversificada mediante suas relações no tempo e espaço (FARIA, 1997).

Ao serem questionados sobre como ocorre a passagem das fases da vida do Rikbaktsa, a maioria respondeu (entrevistados nº 1, 2, 3) que ela acontece através de rituais como no relato dos entrevistados nº 1 e 2 “*o ritual de furar orelha*”, os entrevistados nº 2 e 3 “*furar o nariz*” e, para os entrevistados nº 1 e 3 o ingresso na Mykyry (rodeio ou casa dos homens).

Arruda (2007) comenta sobre este período ao dizer que esse percurso, e os papéis sociais que nele serão assumidos, é percorrido em conjunto com outras pessoas do mesmo sexo que, por passarem conjuntamente pelos rituais que marcam sua entrada na vida adulta, constituem um grupo de idade.

Para construir a concepção que engloba o período da infância, indagamos aos entrevistados como a infância é compreendida pela cultura Rikbaktsa.

Ao analisar as respostas, podemos compreender que o período da infância, para eles, constitui uma fase em que tanto o desenvolvimento biológico, quanto o social ainda não estão completamente formados.

De acordo com o entrevistado nº 1, a infância “*é um período que eles são ensinados, mas não pensam como os adultos*”, pois não estão prontos para exercer tarefas que exijam responsabilidade e conhecimento. No que tange essa questão, o mesmo entrevistado acrescenta que nesta fase as crianças “*brincam em grupos*”, podendo ser observado este fato na figura nº 3, pois, na aldeia, as crianças sempre brincam em grupos, independentemente de serem pequenos ou grandes, sempre estão juntos.

Portanto, a partir dessas demonstrações vislumbramos que nessa comunidade indígena, assim como nas demais, as crianças aprendem e brincam juntas, alicerçadas no princípio da união, não sendo possível observar a formação de grupinhos, ao contrário “[...] todos se tratam como se fossem irmãos ou, como eles mesmos dizem, como parentes” afirmam Zoia e Peripolli (2010, p. 22).

No que se refere às diferenças de gêneros existentes nas brincadeiras infantis, podemos observar que por unanimidade, todos os entrevistados afirmam que há separação. Porém, atualmente essa proibição vem se modificando como relata o entrevistado nº 3 “*nenhuma brincadeira juntos. Mas, hoje todos brincam juntos*”.

Evidenciamos este fato mais visivelmente na figura nº 4, na qual há várias crianças de idades e gêneros diferentes brincando juntas no rio, pois a posição que o indivíduo ocupa na sociedade Rikbaktsa se dá por meio do grupo de idade, sexo e clã. Isto é, na divisão por sexo, o indivíduo é compreendido segundo as disposições do trabalho e a definição das tarefas que serão assumidas ao longo de sua vida (ARRUDA, 2007).

Entretanto, mesmo que atualmente as crianças brinquem juntas, ainda pequenas elas vão incorporando a separação entre os gêneros, pois, na própria denominação que o Rikbaktsa faz para diferenciar as crianças já demonstra essa diferença, já que na língua não há uma palavra para designar criança de ambos os sexos, ao contrário, para eles a criança do sexo masculino é chamada de *jabitsa* e criança do sexo feminino de *jabiza*.

Reforçando essa concepção, Silva (2002) afirma que criança é iniciada na vida cotidiana da aldeia, isto é, ela vai sendo moldada dentro dos costumes e hábitos dessa etnia. Além disso, em sua educação existem diferenças entre meninos e meninas, uma vez que são bem presentes esta separação na vida adulta, sendo este fato possível de se evidenciar principalmente em festas tradicionais.

Quando questionado sobre as tarefas realizadas por meninos e meninas, boa parte dos entrevistados (nº 1, 2 e 3) relaciona este fato com a confecção de artesanatos, “*lavar louça e ajudar buscar as coisas da roça*” (meninas) e, “*somente os artesanatos. Arco e flecha; flecha de três pontas*” (meninos).

Na figura nº 5 e 15, vemos como este fato se apresenta em relação as meninas, que desde cedo alternam a brincadeira com as tarefas de casa. Elas ficam incumbidas do auxílio à mãe, do cuidado da casa e irmãos; atividades estas que as prepararam para as responsabilidades futuras; casa, marido e filhos.

Diante disto, todas as atividades desempenhadas quando crianças representam os passos que os sujeitos Rikbaktsa devem traçar para se prepararem

à vida futura, pois como descreve Povo Rikbaktsa (2003), cada processo que estas crianças vivenciam em seu habitat, gera maior apropriação da cultura e conseqüentemente assimilação dos acontecimentos que permeiam a rotina da aldeia. Contudo, a educação indígena se faz a todo o momento e se constrói mediante a transmissão de conhecimentos, histórias, costumes e tradições, isto é, o compartilhamento de sabedorias.

No que tange às atividades realizadas pelos adultos, nas quais não são permitidos aos adolescentes, houve um maior número de informação a esse respeito, uma vez que para os entrevistados nº 4 e 5 as atividades não permitidas se relacionam com o carregar excesso de peso, já os demais pontuaram fazer e praticar feitiçaria, fazer canoa, remo, roça, myhaza (capacete) fazer e bordar flecha e a construção de casa.

Todas essas atividades são exercidas apenas por adultos, ressaltando que a pouca formação: física, social e cultural; são empecilhos para desenvolverem estas atividades, pois com o avançar da idade, os indivíduos passam a assumir posições mais importantes e centrais na organização da vida social, demonstrando que, ao se tornarem mais velhos, seu nível de respeitabilidade aumenta (ARRUDA, 2007).

Já quando indagados sobre os ensinamentos da/na cultura que diferem entre os gêneros, os entrevistados apontam os artesanatos, a educação, o cuidar dos irmãos e da casa, manipular ervas, costumes, alimentação tradicional e estudarem.

Então, conseguimos observar por meio dessas respostas que as comunidades indígenas a qual é a prática de transmitir às crianças seus conhecimentos e histórias tradicionais e, desde muito cedo, as crianças vão entrando em contato com conceitos e heranças que são significativos para o povo, saberes que vão se perpetuando por gerações (COHN, 1999).

Entendemos que este fato é demonstrado nas figuras nº 16, 17 e 18 ao retratarem a expressão e compreensão da cultura manifestada nesses momentos de brincadeiras.

A importância das brincadeiras no desenvolvimento do indivíduo foi outra pergunta realizada visando identificar como os Rikbaktsa percebem a brincadeira e seus benefícios para a formação da criança.

Como respostas trouxeram “*ajuda para ficar animado*” (entrevistado nº 1); “*criança precisa aprender a correr, nadar e movimentar-se para manter a saúde*” (entrevistado nº 2); “*para desenvolver, para ela ter mais conhecimento da brincadeira e não ficar triste*” (entrevistado nº 4). Entretanto, para o entrevistado nº 3 o fato de brincar impede que a criança desenvolva suas habilidades e aprenda a cultura, pois para ele “*se ficar brincando quando crescer não mata bicho*”.

Esta relação bastante distanciada dos afazeres e práticas sociais para os indivíduos que não foram para o internato Utiariti é compreendida, pois para eles a distração exercida pelas brincadeiras os impossibilitará de dedicar a devida atenção ao que realmente produzirá subsistência para ele e sua família, já que as crianças desde muito pequenas acompanham os pais, auxiliando-os em seus afazeres cotidianos, aprendendo a conhecer a floresta, seus recursos e segredos (ARRUDA, 2007).

E ainda ao ser indagado sobre o auxílio proveniente das brincadeiras na vida adulta dos Rikbaktsa, o entrevistado igualmente na questão anterior, acredita que “*não*” (entrevistado nº 3) lhe propiciou ajuda alguma. Já os demais demonstram que quando crianças ao brincarem de fazer pinturas, artesanato, nadar, brincar nos galhos permitiram criar resistências físicas e sociais (caso do entrevistado nº 5), que os ajudam atualmente.

Dentre as brincadeiras relatadas realizadas em suas infâncias, a figura nº 6 apresenta várias atividades que foram desenvolvidas para as crianças explorando suas habilidades, dentre elas, aquáticas, demonstrando assim, por meio das respostas dos entrevistados, o benefício da brincadeira na infância, já que ela ressignifica a cultura através da imaginação, criação e fantasia (KRAMER, 2007) sendo-lhes permitidos apreender mais significativamente a cultura Rikbaktsa.

Por fim, a última pergunta realizada aos entrevistados diz respeito às brincadeiras preferidas atualmente pelas crianças. Eles apresentaram como sendo as brincadeiras mais frequentes a brincadeira na água, canoagem, brincar de fazer flecha, jogar bola de gude (*bulita*), brincar com bola e carrinho, no caso dos meninos, já as meninas brincar na água, fazer colar, correr, brincar de boneca e canoagem.

Algumas destas brincadeiras podem ser observadas nos relatos e registros fotográficos realizados a partir das visitas nas aldeias (figura nº 4, 6, 10, 11, 12, 15, 16 e 17), pois, de acordo com Faria (2012) a criança tem no brincar o seu mecanismo de apreensão da realidade, a qual está inserida, é a partir da imaginação, fantasia e realidade que se unem, permitindo a ela associar, interagir, compreender, expressar-se, elaborar e ressignificar todas as situações manifesta no seu dia a dia, isto é, estabelecer relações sociais com outras crianças e adultos.

Todos os dados levantados através da pesquisa sobre as práticas culturais das crianças Rikbaktsa e a concepção de infância e criança, para esta etnia, permite-nos compreender que para eles, a infância é uma fase de preparação, desenvolvimento e conhecimento da cultura sendo interpretada, mesmo com as interferências sofridas, em seu processo civilizatório, que este período se faz imprescindível.

Contudo, todos os dados aqui apresentados e analisados reforçam a concepção de que a brincadeira corrobora para a “reinterpretação do mundo, e, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas” (BORBA, 2006 *apud* RODRIGUES, 2009, p. 19), sendo dessa forma um dispositivo usado pela criança para entender as regras sociais, propiciando o confronto entre o princípio do prazer e da realidade, na perspectiva de desenvolver mecanismos que irão possibilitar o seu entendimento do ambiente, a qual está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, os quais foram: entrevista, observação participante, registro fotográfico e de campo. Os mesmos permitiram-nos observar nas rotinas das crianças analisadas, a importância do rio, da mata, do convívio social e cultural em seu desenvolvimento, uma vez que, como prática das comunidades indígenas, as crianças desde muito cedo aprendem a (re) conhecer os aspectos da cultura, já que eles participam com todos os membros da aldeia, dos acontecimentos e processos vividos.

Diante disto, a problemática desta pesquisa visou reconhecer a expressão da cultura Rikbaktsa, manifestadas nas brincadeiras das crianças, bem como, investigou o papel e a representação da criança, os aspectos, rotinas e vivências expressas nas atividades lúdicas. As representações verbais que designam a infância nesta etnia, a descrição das brincadeiras como demonstração de aprendizagem e socialização, como também, relacionar as características das brincadeiras com a cultura.

Como resposta as indagações apresentadas observamos que a expressão da cultura Rikbaktsa manifestada nas brincadeiras das crianças evidencia, através do brincar, como as crianças da etnia lidam com seu meio educacional, cultural, familiar, ambiental, no qual, estão inseridos, constituindo assim, seus processos identitários diferenciados.

Outro aspecto encontrado por esta pesquisa refere-se à investigação dos papéis e a representação da criança para a etnia, uma vez que, para eles a infância é considerada como um período de preparação, desenvolvimento e conhecimento dos aspectos da cultura que serão levados para a vida futura.

No que tange os aspectos, rotinas e vivências expressas nas atividades lúdicas, às particularidades desse fenômeno são possíveis de serem observadas mais claramente nos registros fotográficos e de campo, os quais apresentam as produções culturais contidas nas brincadeiras das crianças, pois, demonstram como as brincadeiras reproduzem as situações criadas e vivenciadas no cotidiano da aldeia. Ou seja, é normal observar as crianças brincarem no rio, de canoagem, de

fazer e usar arco e flecha, de boneca, e etc., como reflexo das produções culturais características desta etnia.

Ao referir sobre as representações verbais que designam infância na etnia, pudemos evidenciar que o Rikbaktsa denomina criança por palavras diferentes de acordo com o gênero, ou seja, *jabiza* para criança do sexo masculino e *jabitsa* para criança do sexo feminino. Todavia, não foi encontrada uma palavra única que denominasse crianças no geral, reforçando assim, a concepção de separação de gêneros muito forte e presente desde os primeiros anos de vida da criança.

Na descrição das brincadeiras como demonstração de aprendizagem e socialização foi possível perceber que a representação dos conhecimentos, a integração social, e o convívio cultural são mediados pela brincadeira das crianças e, como pudemos elucidar na entrevista, a brincadeira é parte fundamental do desenvolvimento físico, social, cultural, emocional e subjetivo.

Para tanto, as características das brincadeiras ficaram claramente explicitada ao longo de toda esta pesquisa, pois até mesmo para os Rikbaktsa, a brincadeira se configura com mecanismo de associação, interação, compreensão, expressão e elaboração das situações vividas no contexto social, propiciando o estabelecimento de relações sociais com outras crianças e adultos.

Sabe-se que por se tratar de um trabalho pioneiro várias frentes e indagações surgiram ao longo desta pesquisa dando subsídio para que se desenvolvam mais trabalhos contendo a etnia Rikbaktsa, ou mesmo outras etnias, como protagonistas da pesquisa.

Assim sendo, cada um dos resultados explicitados reforçam a concepção de que as manifestações identitárias expressas no brincar são construções das influências históricas, culturais, étnicas, níveis de consciência, autoprojeção, autoidentificação que influenciam nas formas de ver e interpretar a realidade.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Valentim Rodrigues. **O Objeto da Psicologia Social. Análise Comparativa de Dez Definições de Psicologia Social.** Psicologia Social I & II Disponível em <<http://gaius.fpce.uc.pt/niips/novoplano/ps1/documentos/definicoesps.pdf>> Acesso em 22 de set. de 2014.

ALMEIDA, P. N. de. **Educação Lúdica: Técnicas Pedagógicas.** São Paulo: Loyola, 1990.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 2ª ed., 2006.

ARRUDA, Rinaldo S. V. Ministério da Justiça. **Povos Indígenas.** Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJA63EBC0EITEMIDADA5A7D472FF408B9216EB53D7593333PTBRIE.htm>> Acesso em 01 nov. de 2013.

_____. **Mitos Rikbaktsa: história, sociedade e natureza.** Margem, São Paulo : Educ, n. 5, p. 31-58, 1996.

ASSIS, Cássia Lobão. **Estudos Contemporâneos De Cultura.** / Cássia Lobão Assis, Cristiane Maria Nepomuceno. – Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008.15 fasc. – (Curso de Licenciatura em Geografia – EaD) 236 p.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Hucitec, 1987. 178p.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.* Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. nov. 2009.

CARVALHO, Alisson .. [et al.], organizadores. **Brincar(es).** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CASTAÑON, Gustavo Arja. **Construcionismo Social: Uma Crítica Epistemológica.** Temas psicol. vol.12 no.1 Ribeirão Preto jun. 2004.

CARVALHO, João Eduardo Coin de. **As Representações Sociais e o Conhecimento do Cotidiano: Uma crítica metodológica a Partir da Filosofia da Linguagem.** REVISTA NEUROCIÊNCIAS V13 N3 - JUL/SET, 2005 (145 – 151).

CAPELLE, M.C.A. **Pesquisa-ação: uma proposta metodológica para investigação e intervenção nas organizações.** Anais do XXVI ENANPAD, Salvador, 22-25/9/2002, ANPAD: Salvador, 2002, Anais...2002, cd-rom.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória Do Severino e A História da Severina: Um Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo : Brasiliense, 2005.

COELHO, Juliana. **Grupos Étnicas e Suas Fronteiras – Fredrik Barth**. 2010. Disponível em <http://www.academia.edu/4080024/Apresentacao_Barth_-_Grupos_eticos_e_suas_fronteras> Acesso em 20 de ago. 2014.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. **Língua, Cultura e Identidade: Conceitos intrínsecos e interdependentes**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013 (ISSN 2179-3948 – online).Disponível em <http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/02_l%C3%ADngua,_cultura_e_identidade....pdf> Acesso em 15 de ago. de 2014.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**. 3. ed. São Paulo: FAPESP/ Iluminuras, 2004.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005, p. 58.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008

DUARTE, ROSÁLIA. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115>> Acesso em 10 de dezembro de 2014.

DUBAR, C. (1997). **Para Uma Teoria Sociológica Da Identidade. Em A Socialização**. Porto: Porto Editora.

EDWARDS, D. **Psicologia Discursiva: Teoria da Ligação e método como um exemplo**. In: IÑIGUEZ, L. **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis, Vozes, 2004.

FARIA, Sonimar C. de. História e política da educação infantil. In: FAZOLO, Eliane, CARVALHO, Maria C. M. P. de, LEITE, Maria Isabel & KRAMER, Sônia. **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravel, p. 9-37, 1997

FERREIRA, Maria Cristina. **A Psicologia Social Contemporânea: Principais Tendências e Perspectivas Nacionais e Internacionais**. Psicologia: Teoria e Pesquisa 2010, Vol. 26 n. especial, pp. 51-64.

FERREIRA; Aurélio Buarque de Holanda. O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3ª. edição, 1ª. impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI. ©2004 by Regis Ltda.GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. – 6. ed. – 5. reimpr. – São Paulo : Atlas, 2012.

GODOY, A. S. **A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.35, n.4, p.65-71, jul/ago 1995b.

_____. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai/jun 1995a.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A Retórica Da Perda: Os Discursos Do Patrimônio Cultural No Brasil.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1996.

GUANAES, C. **A Construção Da Mudança Em Terapia De Grupo: Um Enfoque Construcionista Social.** São Paulo, VETOR. (2006).

HAMMERSLEY, M. (1990). **Reading Ethnographic Research: A Critical Guide.** London: Longman.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis, Vozes, 1987. 163p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Psicologia Social, Saber, Comunidades e Cultura.** Psicologia & Sociedade; 16 (2): 20-31; maio/ago.2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: Seleção e Articulação de Conteúdos em Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. – Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko (org.) **O Brincar E Suas Teorias.** São Paulo: Editora Thomson, 1998.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança.** Edições Loyola, 2003
MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros.** Disponível em < <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>
Acesso em 13 de set. de 2014.

MARRA, Adriana Ventola; BRITO, Valéria da Glória Pereira. **Construcionismo Social e Análise do Discurso: Uma Possibilidade Teórico-Metodológica.** 2011.

Disponível em <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ380.pdf>> Acesso em 03 nov. 2014.

MARTINS, Joel [et. al.]. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos**. 5ª ed. São Paulo: Centuuro, 2005.

MAZZOTI, Alda Judith Alves. **Representações Sociais. Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. 20 ed. São Paulo: Malheiros editores, 2006.

MYERS, M. D. **Qualitative Research in Information Systems**. MIS Quarterly (21:2), June 1997, pp. 241-242. MISQ Discovery, archival version, June 1997. Disponível em: <www.misq.org/misqd961/isworld/>. Acesso em: 01 nov. 2013.

O'BRIEN, R. **Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação**. In: Roberto Richardson (Ed.), Teoria e Prática da Pesquisa Ação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. 2001. Disponível em: <<http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>>. Acessado em 01 nov. 2013.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa de. **Identidade Cultural**. Dicionário de Direitos Humanos, 2010. Disponível em <<http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Identidade+cultural>> Acesso em 13 de ago. 2014.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. **Representações Sociais e Sociedades: A Contribuição de Serge Moscovici**. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n55/a14v1955>> Acesso em 23 de set. 2014.

PACINI, Aloir. **Pacificar: relações interétnicas e territorialização dos Rikbaktsa**. 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

PATRIOTA, Lúcia Maria. **Cultura, Identidade cultural e globalização**. João Pessoa, ago. 2002. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/numero4/04patriota.pdf>> Acesso em 15 de ago. 2014.

PEDROSO, Crislaine de Andrade; BARRETO, Jaqueline Muniz et al. **O Papel do Brinquedo no Desenvolvimento Infantil**. Disponível em <<http://scelisul.com.br/cursos/graduacao/PD/artigo2.pdf>> Acesso em 18 de ago. 2014.

PIRES, Paula Wolthers de Lorena. **Rikbaktsa: Um Estudo de Parentesco e Organização Social**. – São Paulo: Humanitas, 2012. 170 p. - - (Produção Acadêmica Premiada).

PITTA, Guilherme Benjamin Brandão; CASTRO, Aldemar Araújo. **A pesquisa Científica**. J Vasc Bras 2006, Vol. 5, Nº4. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/jvb/v5n4/v5n4a01.pdf>> Acesso em 14 de set. de 2014.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade: Seguimento de Grupos Étnicos e Suas Fronteiras de Fredrik Barth**. Trad. Elcio Fernandes. 2ª ed. – São Paulo: Ed. Unesp, 2011. 250p.

PRADO, Patrícia Dias.; **Quer brincar comigo**. In **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com criança**. DEMATINI, Zeila de Brito Fabri, FARIA, Ana Lúcia Golart de,. São Paulo: Autores associadas, 2002.

POVO RIKBAK TSA. **Currículo Rikbaktsa**. Currículo Escolar Rikbaktsa. Juína, 2003.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. **Representações Sociais: Teoria, procedimentos metodológicos e Educação Ambiental**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

RODRIGUES, Luzia Maria. **A criança e o brincar**. Monografia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, 2009.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica**. 2007. Disponível em <http://www.unisc.br/porta1/upload/com_arquivo/metodologia_cientifica.pdf> Acesso em 14 de set. de 2014.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: DIFEL, 1979. P. 569.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996, p. 48.

SANTOS, Marcos Eduardo dos. **Da Observação Participante a Pesquisa-Ação: uma Comparação Epistemológica para Estudos em Administração**. Disponível em: <http://www.angelfire.com/ms/tecnologia/pessoal/facef_pesq.pdf> Acesso em 01 de nov. de 2013.

SERVA, M.; JAIME JR, P. **Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.35, n.1, p.64-79, mai/jun 1995.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.) **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. 280p. (Coleção Antropologia e Educação).

SILVA, Margareth Araújo e. **A Identidade Étnica Da Criança Guató Da Aldeia Uberaba, Região Do Pantanal (Corumbá-Mato Grosso Do Sul)**. Tese, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Universidade de São Paulo Museu de Arqueologia e Etnologia. Disponível em: <[Http://www.Mae.Usp.Br/Biblioteca/](http://www.Mae.Usp.Br/Biblioteca/)> Acesso em 18 de nov. de 2013.

SKINNER, B.F. (1976). **Ciência e comportamento Humano**. (J.P. Todorov Trad.) São Paulo: EDART. (Originalmente publicado em 1953).

SPINK, M. J. **Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TABORDA, Jeferson Camargo. **A perspectiva do Construcionismo Social**. 2011. Disponível em <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/psicologia/a-perspectiva-do-construcionismo-social-8399/artigo/#.VGFHLPnF9qU>> Acesso em 03 de nov. de 2014.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos E Relatórios De Pesquisa Em Administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar J. **Infância Indígena e Outras Infâncias**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



AJES – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA BACHAREL EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

Exige-se que o esclarecimento dos sujeitos se faça em linguagem acessível e que inclua necessariamente os seguintes aspectos:

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa na área de Psicologia intitulada **“A CULTURA RIKBAKTA E SUA EXPRESSÃO NAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS.”** Este estudo está sendo conduzida pela graduanda em Psicologia da AJES de Juína/MT, Melissa Anjos Lobato, portadora do RG 12852000-04 SSP-BA, orientada pelo Profº. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez.

Esta pesquisa tem como objetivo geral, Identificar nas brincadeiras das crianças Rikbaktsa as mais diversas peculiaridades (manifestações subjetivas) e singularidade (manifestações identitárias) da cultura expressas no brincar.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, o senhor (a) estará também autorizando a pesquisadora a publicar os seus resultados, por meio de veículos impressos, apresentação em eventos acadêmicos ou outros meios de divulgação científica, sem nenhum tipo de ressarcimento, garantindo a sua privacidade em todo o processo.

EU _____,
portador do RG _____ SSP/_____ declaro que fui informado e
devidamente esclarecido do projeto de pesquisa intitulado “**A Cultura Rikbaktsa E
Sua Expressão Nas Brincadeiras Das Crianças**” desenvolvido pela acadêmica
Melissa Anjos Lobato, devidamente matriculada no curso de Psicologia da AJES,
quanto aos itens da resolução 196/96.

Declaro que após ser esclarecido pelo pesquisador a respeito da pesquisa, consinto
voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do pesquisado

Juína, ___ de _____ de 2014

Declaração do pesquisador

Declaro, para fins da realização da pesquisa, que cumprirei todas as exigências
acima, na qual obtive de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e
esclarecido do declarante acima, qualificado para a realização desta pesquisa.

Melissa Anjos Lobato

APÊNDICE B – Roteiro de Observação



AJES – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA BACHAREL EM PSICOLOGIA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data: ____/____/____

1. Observar a disposição da aldeia.

- ✓ Em quais locais da aldeia as crianças estão brincando?
- ✓ Descreva como brincam, quais instrumentos e brinquedos utilizam.

2. Além da brincadeira, observe quais agentes sociais estão presentes nas brincadeiras (representação da cultura na brincadeira).

3. No que se refere às brincadeiras, observe:

- ✓ Tipo de brincadeira;
- ✓ Há diferença/separação de gênero e idade?
- ✓ Há atividades realizadas separadamente?
- ✓ Nas brincadeiras as crianças trazem elementos do meio social que estão inseridas?

4. Quanto às crianças, observe:

- ✓ Como brincam?
- ✓ Como é a relação com os adultos;
- ✓ Os instrumentos e/ou brinquedos são por eles construídos? De onde provêm os materiais (do rio, da mata, da cidade)?
- ✓ Alguém os ajuda a confeccionar ou constroem sozinhos?

5. Em relação aos pais, verifique:

- ✓ Quais ensinamentos dão aos filhos?
- ✓ Como é a relação de pais e filhos (São protetores? Dão liberdade? São presentes ou ausentes?);
- ✓ Quem participa da educação das crianças?

6. Observe:

- ✓ Como a aldeia percebe a criança e a fase da infância;
- ✓ Qual a importância que os adultos dão as brincadeiras;
- ✓ Quais brincadeiras as crianças mais brincam?

APÊNDICE C – Roteiro de Pesquisa



AJES – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA BACHAREL EM PSICOLOGIA

ROTEIRO DE PESQUISA

TEMA: “A Cultura Rikbaktsa e sua Expressão nas Brincadeiras das Crianças.”

OBJETIVO: Identificar nas brincadeiras das crianças Rikbaktsa as mais diversas peculiaridades (manifestações subjetivas) e singularidade (manifestações identitárias) da cultura expressas no brincar. Por meio da pesquisa ainda, buscamos compreender a construção social da infância existente nesta etnia (até que idade um indivíduo é considerado criança; se há diferença entre meninos e meninas; o que lhes é ensinado nessa fase; quais são as tarefas e afazeres específicos para essa fase; e, que importância os adultos concedem às brincadeiras das crianças).

METODOLOGIA DE PESQUISA: Voltada para a busca de uma compreensão global acerca do tema proposto, munidos de técnicas e métodos da pesquisa qualitativa sócio cultural e humana.

Esta pesquisa se dará através da observação participante, porque observou *in loco* o cotidiano da criança Rikbaktsa, suas relações com as demais crianças, adultos e adolescentes, suas brincadeiras e formas de lazer. Desse modo, ela permite ao observador encontrar-se face a face com o observado; e, a coleta de dados acontece no ambiente de origem dos observados (SERVA E JÚNIOR, 1995).

A pesquisa é de tipo exploratório, pois segundo Gil (1999, p. 43) “visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo.” E dessa forma, por ser um estudo inovador, já que pouco se sabe e/ou tem conhecimento de pesquisas relacionadas à Psicologia e Comunidades indígenas tendo como protagonistas os índios da etnia Rikbaktsa, este trabalho se caracteriza como exploratória.

TIPO DE ESTUDO: Pautados no método da observação participante, onde o pesquisador se integra aos hábitos e compartilha os papéis do grupo levando-o observar atitudes, situações e fatos da maneira mais real que elas ocorrem; é que se

escolheu esta pesquisa, por permite ao observador ver o mundo mediante ao prisma do grupo estudado.

Foi utilizada também a entrevista semiestruturada, uma vez que esse tipo de entrevista se dá por meio de um roteiro preparado, porém da liberdade ao entrevistado a discorrer sobre questões além do perguntado.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Os indivíduos entrevistados para esta pesquisa serão professores, caciques, mulheres e alguns idosos da etnia Rikbaktsa, nas aldeias Segunda Cachoeira, Segurança e Beira Rio.

PREPARAÇÃO DOS ENTREVISTADOS: Os entrevistados foram avisados antecipadamente sobre a realização da entrevista; foi pedida autorização para gravar e transcrever os dados da entrevista.

APÊNDICE D – Entrevista Piloto



AJES – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA BACHAREL EM PSICOLOGIA

ENTREVISTA

Nº _____

1. Identificação Pessoal

Idade:

Escolaridade:

Aldeia que reside:

2. Identificação Social

Desempenha alguma função/trabalho na sua aldeia?

() Sim.

() Não

Se sim, qual?

Qual seu clã?

Tem filhos?

() Sim.

() Não

Se sim, quantos?

Quantos deles são crianças?

3. Ensina sobre os costumes para seus filhos? Quais?

4. Até que idade uma pessoa é considerada criança? Por quê?

5. Como ocorre a passagem da infância para adolescência e vida adulta?

6. O que a cultura Rikbaktsa entende por infância (PROFESSORES)?

7. Existe a separação entre brincadeiras de meninos e brincadeira de meninas?

8. Há atividades que são realizadas somente por meninos e atividades somente por meninas?

Sim () Não ()

Se sim, quais?

E, nas brincadeiras?

9. Tem atividades realizadas por adolescentes que jovens não fazem?

Sim ()

Não ()

Se sim, quais?

10. Existe alguma diferença nos ensinamentos que você dá para os filhos meninos e filhas meninas?

Sim ()

Não ()

Se sim, quais?

11. Quais ensinamentos da cultura as meninas recebem diferente dos meninos?

12. Para que servem as brincadeiras?

13. As brincadeiras de criança podem ajudar na sua vida adulta?

Sim () Não ()

Por quê?

14. Atualmente, quais são as brincadeiras preferidas (**Perguntar também as crianças**).

A) Dos meninos:

B) Das meninas

APÊNDICE E - Entrevista**AJES – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA
BACHAREL EM PSICOLOGIA****ENTREVISTA**

Nº _____

1. Identificação Pessoal

Idade:

Escolaridade:

Aldeia que reside:

2. Identificação Social

Desempenha alguma função/trabalho na sua aldeia?

 Sim. Não

Se sim, qual?

Qual seu clã?

Sabe como se fala seu clã na língua?

Tem filhos?

 Sim. Não

Se sim, quantos?

Qual a idade deles?

Quantos deles são crianças? E porque você considera que eles são crianças?

3. Quais costumes ensinam para os seus filhos?**4. Até que idade uma pessoa é considerada criança? Por quê?****5. Como ocorre a passagem da infância para adolescência e vida adulta?****6. O que os adultos Rikbaktsa entendem por infância?**

7. Existem separações/diferenças entre brincadeiras dos meninos e brincadeira das meninas?

Sim ()

Não ()

Quais são as brincadeiras para os meninos?

Quais são as brincadeiras para as meninas?

Em quais brincadeiras os meninos e as meninas podem brincar juntos? E nessas brincadeiras, o que fazem ou podem fazer os meninos e meninas?

8. Há atividades que são realizadas somente por meninos e atividades somente por meninas?

E quais são elas?

9. Quais atividades são realizadas pelos adultos que os adolescentes não podem fazer ou não é permitido fazer?

10. Existe alguma diferença nos ensinamentos que você dá para os filhos meninos e filhas meninas?

Sim ()

Não ()

Se sim, quais?

11. Quais ensinamentos da cultura as meninas recebem diferente dos meninos?

12. Em sua opinião, para que servem a brincadeira na vida das crianças?

13. Em sua opinião, as brincadeiras de criança o ajudaram na sua vida adulta?

Sim ()

Não ()

Como?

14. Atualmente, quais são as brincadeiras preferidas dos seus filhos, meninos e meninas. (**Perguntar também as crianças**).

A) Dos meninos:

B) Das meninas:

