

ENTRE O IGARAPÉ E A ESCOLA: FAZERES INFANTIS DE CRIANÇAS GAVIÃO IKOLEN COM E NA NATUREZA

Laudinéa de Souza Rodrigues (SEDUC/MT – SEMED/Roo) – laudineasouza@hotmail.com

Marina dos Santos Batista (SEMED/Roo) – marinnapazebem@hotmail.com

GT 4: EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS

Resumo:

Na natureza estão os elementos que ofertam base para a vida lúdica das crianças. Nela se aprende a criar, observar, escutar, experimentar, errar, respeitar, conectar-se. Assim, é possível inferir que crianças indígenas que moram em suas aldeias são privilegiadas por sua íntima conexão com a natureza. Este trabalho pretende apresentar reflexões acerca da presença da natureza enquanto elemento estrutural no cotidiano de crianças indígenas pertencentes ao Povo Gavião Ikolen, situados na Aldeia Igarapé Lourdes em Ji-Paraná, Rondônia. Os dados que sustentam a proposta deste trabalho foram coletados a partir de observações do cotidiano das crianças Ikolen. Por meio da reflexão sobre os dados da investigação, considera-se que a natureza ofertava recursos para a construção de brinquedos e lugares para brincar, além de instigar, desafiar e acolher os corpos infantis Ikolen. A natureza, para qualquer e toda criança, pode ser uma fonte inesgotável de recursos brincantes.

Palavras-chave: Crianças Gavião Ikolen. Natureza. Escola. Brincar.

1 Introdução

As crianças desde muito cedo têm uma relação curiosa e investigativa com a natureza. Árvores pequenas ou frondosas convidam as meninas e meninos a enxergarem o mundo a partir de outros ângulos. Insetos mortos encontrados pelo chão despertam sentimentos de inquietação e deslumbramento. Folhas e gravetos desafiam o imaginário infantil para que sejam transformados e façam parte de algum enredo brincante. Na natureza estão os elementos que ofertam base para a vida lúdica das crianças. Nela se aprende a criar, observar, escutar, experimentar, errar, respeitar, conectar-se. Neste contexto, é possível inferir que as crianças indígenas que moram em suas aldeias são privilegiadas por sua íntima conexão com a natureza.

Em pesquisas da área da Antropologia da Criança, nota-se que as crianças indígenas desfrutam de grande liberdade no que diz respeito à exploração de diversos espaços da aldeia. Como consequência, constroem suas brincadeiras ou realizam seus trabalhos sempre vinculados aos elementos da natureza. Sabe-se que a relação que os povos indígenas têm com a natureza nem de longe se aproxima daquela estabelecida pela sociedade abrangente e capitalista. É provável que esta relação seja muito semelhante da que as crianças, indígenas ou não, estabelecem com a natureza – a de veneração, respeito e intimidade.

Neste trabalho, considera-se a natureza e seus elementos para além de ser apenas mais um lugar para a realização de brincadeiras direcionadas por professoras e professores. Ultrapassa os conceitos de Educação Ambiental para crianças. Não se resume a momentos em que as crianças podem lamear-se nos quintais das instituições de Educação Infantil ou fazer bolinhas de sabão para vê-las perder-se no céu.

Aqui, busca-se compreender e considerar a natureza e seus elementos – Fogo, Ar, Água e Terra – como recursos/objetos brincantes que alimentam os mananciais imaginativos das crianças em suas culturas lúdicas. Entende-se aqui que o brincar na e com os elementos da natureza pode ser para as meninas e meninos um lugar de entrega total de seus corpos, pois, a natureza exige que elas e eles, busquem e descubram em seus sentidos e em suas formas mais primitivas, que acessem suas memórias mais antigas, aquelas da segurança e conforto do útero, jeitos de brincar “matriciado pela imaginação vital dos elementos da natureza” (PIORSKI, 2016, p.16).

Diante disso, neste texto pretende-se refletir acerca da presença da natureza no cotidiano de crianças Gavião Ikolen numa tentativa de construir um contraponto entre os espaços da sala de aula e nos lugares externos da Aldeia. Considerando a natureza como elemento fundamental no processo de educação do corpo daquelas meninas e meninos.

2 Desenvolvimento

Neste tópico serão apresentados alguns dados acerca do Povo Ikolen, bem como sobre as crianças indígenas pertencentes a este Povo considerando o contexto escolar que viviam na ocasião da pesquisa e ainda os modos que desenvolviam algumas brincadeiras observadas. Por fim, serão traçadas também algumas considerações acerca da relação da criança Ikolen com a natureza em seu cotidiano.

2.1 Um pouco sobre o Povo Ikolen

O Povo Gavião, também conhecido como Gavião de Rondônia, autodenomina-se *Ikólóéhj* (Ikolen), que quer dizer “gavião” em sua língua. Esta pertence ao tronco linguístico Tupi, que possui maior concentração entre os povos localizados no Estado de Rondônia. A família linguística é a Mondé, assim como de outros povos indígenas da região, entre eles, os Suruí (*Paiter*) e os Cinta Larga.

Os Gavião Ikolen habitam a Terra Indígena (T. I.) Igarapé Lourdes, localizada na bacia do Igarapé Lourdes, um dos afluentes do Rio Machado, no Município de Ji-Paraná, região leste do Estado de Rondônia, e faz divisa com Mato Grosso. Com 185.533,5768 hectares (cento e oitenta e cinco mil, quinhentos e trinta e três hectares, cinquenta e sete ares e sessenta e oito centiares) e o perímetro de 270, 583 km (CARDOZO; JÚNIOR, 2012).

Sua demarcação foi realizada em 1977 e homologada pelo Decreto Nº 88.609, de 9 de agosto de 1983 (MINDLIN, 2001). A terra é dividida com o Povo Arara, que se autodenomina *Karo Rap*, falantes da família Ramarama, do tronco Tupi. Os primeiros registros de contato com os Gavião são de 1940.

Entre as aldeias da etnia Gavião – Ikolen, Cacoal, Nova Esperança, Castanheira e Ingazeira – encontrava-se a Igarapé Lourdes, com distância média de Ji-Paraná de 100 km por terra pela estrada que corta a área indígena, ou 130km por água, via Rio Machado. Na época da pesquisa, a população era de aproximadamente quinhentas e vinte (520) pessoas (CARDOZO; JÚNIOR, 2012).

2.2 Quando, onde e como foi a pesquisa

Este trabalho e suas reflexões advém de uma pesquisa de campo realizada durante o curso de Mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso – Campus de Rondonópolis – entre os anos de 2012 a 2014. Vale ressaltar que não foi uma pesquisa com crianças indígenas, pois, objetivava-se compreender como os professores indígenas Ikolen da Aldeia Igarapé Lourdes conceituavam a infância na ocasião da pesquisa.

Contudo, diante do contínuo fluxo de crianças brincando – portanto produzindo culturas – nos matagais, igarapé e entorno da escola, cresceu também o interesse de conhecer um pouco mais sobre elas. Observando suas maneiras de brincar, os objetos que usavam nestes momentos, os espaços escolhidos, os grupos formados e o tempo que dispensavam para suas atividades infantis.

As crianças, na ocasião da pesquisa, não foram entrevistadas visto que o ponto central do trabalho se restringia a ouvir o que os professores tinham a dizer. Além disso, de acordo com os docentes, as crianças só falavam sua língua materna. Deste modo, os dados aqui apresentados são excertos de registros das observações da pesquisadora em seu caderno de campo que se respaldava ainda naquilo que os professores entrevistados afirmavam sobre o que é ser uma criança Ikolen.

A observação enquanto instrumento na investigação respalda-se nos teóricos que tratam da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, entre eles, Bogdan e Biklen (1994), cuja ideia é a de que o pesquisador deve considerar que nada é trivial no universo de uma pesquisa e que tudo pode ser uma possibilidade que oferta ajuda para entender o objeto de estudo da investigação.

2.3 Escola na Aldeia: a criança indígena torna-se aluna

Na Aldeia Igarapé Lourdes, a Escola *Xinepuabah*, funcionava em um antigo depósito construído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Possuía quatro cômodos: um maior, destinado à sala de aula para os alunos de 4º e 5º anos; outra sala de aula com metade do tamanho, para as turmas de 1º, 2º e 3º anos; com o mesmo tamanho que essa, havia outro espaço onde ficava armazenada a merenda escolar e demais utensílios; a cozinha era no quarto cômodo onde havia um fogão industrial a gás.

Dentro das salas de aula havia cadeiras e mesas em ótimo estado de conservação, cartazes elaborados pelos alunos e professores, mapas, números e alfabeto, armário contendo livros e quadro branco. Essa escola, como muitas outras no Estado, não possuía turmas de Educação Infantil, na época da pesquisa. Esta instituição fez parte da história da educação escolar indígena dos Ikolen que se iniciou na década de 1960 com o trabalho de evangelização de missionários da Missão Novas Tribos do Brasil.

A respeito da educação escolar indígena, Tassinari (2001), ao discorrer sobre a temática, considera que a escola não pode ser ponderada como algo alheio ao grupo, tampouco completamente indígena, mas, como um espaço de “fronteira” onde há o contato e interação entre as populações. Lugar onde “conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas” (TASSINARI, 2001, p. 68).

Tassinari (2009) utiliza ainda, a título de ilustração, sociedades indígenas para defender a existência de escolas em contextos não “escolarizados” em que a liberdade e autonomia que as crianças desfrutam possibilitam “situações específicas de interação e aprendizagem” (TASSINARI, 2009, p. 9). Quando podem percorrer os diferentes espaços da aldeia, quando ensinam às mais novas habilidades como nadar, pescar ou lavar a roupa, estão proporcionando situações de aprendizagem, elas são não apenas aquelas que aprendem com seus professores, mas também aquelas que ensinam seus pares. A Escola *Xinepuabah*, na Aldeia Igarapé

Lourdes, era também um espaço de trocas e, portanto, de aprendizado na comunidade. Contudo, mesmo com o objetivo de ser diferenciada, levava às crianças um formato muito similar das instituições escolares da sociedade ocidental.

As crianças, que em outros momentos estão brincando no rio, agora estão enfileiradas, em mesas individuais feitas para o tamanho de um adulto. No quadro havia o nome dos dias da semana em letra de fôrma maiúscula e em língua portuguesa. A sala pequena, apertada e apenas com uma janela, comportava naquele momento treze (13) crianças, seis meninos e sete meninas. Havia muitas carteiras vazias ocupando espaço na pequena sala. Nas paredes, já com uma velha tinta branca, não havia cartazes além de números de 0 a 11 dispostos em ordem crescente. Devido à falta de mais salas, no dia em que os professores não indígenas estavam trabalhando na escola com as turmas de 6º ao 9º anos, os professores indígenas trabalhavam com uma carga horária reduzida com as crianças do 1º ao 5º anos. (RODRIGUES, 2014, p.90)

O espaço físico e sua organização não se diferenciavam em muitos aspectos. Os alunos eram organizados em fila ou um ao lado do outro. Na sala de 1º e 2º anos, onde as crianças eram menores, a mobília era inadequada por ser grande para elas. Apesar desses problemas, os professores conseguiam realizar seus trabalhos adaptando os recursos possíveis para a realidade. Os colaboradores da pesquisa relataram também como devia ser o comportamento do aluno em sala de aula:

O aluno tem que prestar atenção na sala de aula, na hora que ele fica na sala né, aí, pra ele aprender a ler, a leitura da letra no dia que o professor passa leitura né, aí ele tem que prestar atenção. Aquela criança que não presta atenção ele não vai conhecer alguma coisa lá na sala de aula. Algum faz assim também na minha sala de aula né, outro brinca, outro sai. Acompanha né, quando na hora que eu vou fazer a leitura outro acompanha aí outro sai, outro brinca, assim. Eu não brigo, só converso. Conversar né “não pode fazer isso, assim não é pra aprender não” eu falo pra ele. Aí fica quietinho lá, aí outro não quer estudar também né aí eu vou só dar folha pra ele desenhar lá. (RODRIGUES, 2014, p.91)

A criança, que antes compartilhava com os adultos os mesmos espaços e atividades, e assim, era educada, desde o fim do século XIX encontra-se em tendência progressiva de ser separada do universo dos adultos. Sua nova posição na sociedade consiste também na assiduidade em uma instituição que se responsabiliza por sua aprendizagem escolar e seu cuidado. De acordo com Pereira e Souza (1998, p. 37) “começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos, que se estende até os nossos dias, e que vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial”.

Apesar de os autores aqui utilizados não tratarem especificamente da criança indígena, seus estudos são pertinentes por revelarem o modo como a instituição escolar passa a ocupar espaços na vida das crianças, sejam indígenas ou não. Mesmo tendo a finalidade de levar às crianças conhecimentos também referentes à sua própria cultura, ela as separava por algumas

horas da família, dos mais velhos e das atividades rotineiras tradicionais, ainda que assumida como algo da comunidade – uma escola indígena.

2.4 Brinquedos e brincadeiras das crianças Ikolen

Na Aldeia Igarapé Lourdes foi possível realizar observações das crianças em diversos momentos em que utilizavam o Igarapé ou o pátio da Aldeia para desenvolver suas brincadeiras e também para a realização de tarefas domésticas como lavar a louça e roupas. O trecho do registro de campo ilustra um pouco isso:

Sobem do Igarapé duas crianças, uma menina de talvez cinco ou seis anos e um menino de três ou quatro anos; ambos não pareciam ter entrado no rio. Cada um carregava uma varinha pequena e, na ponta do anzol, dois ou três peixinhos, ainda “sem tamanho”. Ambos de calção, camiseta, sem chinelo ou sandália, caminhavam pelo chão de terra, passaram pela escola e observaram seus peixinhos soltando gargalhadas. Seguiram rumo às casas correndo e sorrindo, até que um dos peixes do menino caiu. Pararam, voltaram e a menina ajudou o pequeno a pegar o peixinho novamente. Voltaram a correr com suas varinhas gritando algo em sua língua [...]. (RODRIGUES, 2014, p.74-75)

Melià (1979), sem especificar uma etnia, expõe que em certo momento da vida a criança passa a imitar o adulto em seu trabalho e demais atividades por meio do jogo. Para o autor, a criança das sociedades indígenas “aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho [...]” (1979, p. 14).

Entre as crianças Ikolen não havia muitas diferenças. Utilizavam brinquedos que imitam instrumentos de trabalho, bem como, aqueles que seriam aproveitados apenas durante as brincadeiras. Os meninos brincavam com arco e flecha, “espingarda” confeccionada com madeira, carrinho de plástico, estilingue, bola de gude, pipa e *düj-düj*. Em relação às meninas, se divertiam com bonecas industrializadas, brincavam de cozinhar ou transformavam em brincadeira o trabalho que deviam fazer. Existia momentos em que as brincadeiras permitiam a interação das meninas e meninos como a natação, pega-pega, futebol e vôlei.

*Menina brinca de boneca. Tem carrinho hoje que vem da cidade que alguma criança brinca também. Tem **espingarda que faz com pedaço de madeira**, o menino brinca disso aí. [...] Criança **brinca de cozinhar** alguma coisa. A mulher **faz chicha** de brincadeira. Acho que elas brincam assim pra aprender alguma coisa. [...] Os meninos brincam de **carrinho e flecha** também. Outra criança consegue **matar passarinho com estilingue**. A criança usa isso aí até hoje e mata passarinho. **No rio brinca de pular**.*

*A criança Gavião brinca com **arco e flecha, natação, brincadeira na água e no mato**, pega-pega correndo. As **meninas fazem aquelas atividades de casa**. Lavar roupa, aquelas pequenas quantidades de panelas, pratos, talheres, essas coisas. Com criança homem, ele já **vai pro rio pegar sua linhada ou flechinha** pra tentar*

pegar os peixinhos. Nessa aldeia mesmo tem uma criança pequena de quatro anos, três anos já pode ir no rio pegar aqueles peixinhos pequenos como lambarizinho. Vão com irmão mais velho e irmã. (RODRIGUES, 2014, p.77-78)

Nos excertos acima nota-se que há uma fusão entre os brinquedos e brincadeiras típicos de sociedades nativas com aqueles produzidos por não indígenas, eles partilham os mesmos espaços e dividem a atenção dos sujeitos. No entanto, os brinquedos industrializados não substituem aqueles cuja finalidade é similar ao trabalho adulto tradicional do Povo Gavião, como o arco e flecha e o *düj-düj*.

Outro brinquedo bastante utilizado pelos meninos nos momentos da coleta de dados era um barquinho feito de madeira. Em sua parte frontal, amarrava-se uma linha ou barbante que tinha a ponta presa a uma vara para ser puxado. A chuva que frequentemente caía na Aldeia parecia ser um convite para que alguns meninos fossem para o pátio puxar seus barquinhos nos lugares de forte enxurrada.

Assim, diante da visibilidade que o brinquedo possuía nas atividades cotidianas das crianças da Aldeia Igarapé Lourdes, não seria possível tratá-lo neste trabalho como um simples objeto vazio de sentido. Para Brougère (2010), ele possui funções sociais que lhe conferem uma razão de ser e são alguns membros da sociedade – neste caso, as crianças – que dão sentido à sua produção e consumo. Sendo rico em significados, o brinquedo se torna, nas mãos da criança, um objeto e uma imagem a ser decodificada por meio da brincadeira.

De acordo com Brougère (2010), ao utilizar um brinquedo, a criança explora todas as possibilidades dele para lhe dar sentido e função a fim de ser útil na brincadeira. Para o autor, se a brincadeira “[...] não é a única razão de ser do brinquedo, trata-se da situação em que este é mais utilizado.” (BROUGÈRE, 2010, p. 9). Ainda se tratando deste objeto ou recurso utilizado pela criança, este não necessita de uma função específica, pois, é usado livremente conforme o desejo de quem o manuseia.

Manusear um *düj-düj*, verificar todas as suas possibilidades de uso, descobrir o momento certo para atacar o alvo ou conhecer o lugar mais adequado onde encontrar os bichinhos que serviriam de caça para os meninos, todos esses detalhes poderiam ser considerados apenas como um cenário em que um menino brinca com seu brinquedo artesanal e nada mais.

Estilingues utilizados para caçar pequenos pássaros ou ainda as panelas que eram lavadas pelas meninas enquanto também se divertiam no Igarapé, nas mãos das crianças

passam a representar particularidades do contexto social que elas fazem parte e as interações com a sociedade abrangente.

No contexto das crianças Xikrin, Cohn (2000; 2002) assegura que até certa idade não possuem responsabilidades e os trabalhos que desenvolvem referem-se a coisas menores como pegar água, reavivar o fogo ou pegar algo para o adulto. Assim, não são solicitadas a realizar atividades difíceis ou perigosas para sua idade. De acordo com a autora, essas crianças “[...] não participam de modo decisivo das atividades produtivas, não andam sozinhas longas distâncias, não constituem família, não abraçam as responsabilidades dos adultos.” (2000, p. 204).

A atuação da criança em suas próprias brincadeiras e demais atividades se modificam conforme vão crescendo. Cohn (2000) relata que elas podem ir à roça com a mãe, ficar em casa com outras crianças e, caso já seja grande, acompanhar o pai em uma pesca, ou ainda, após certa idade, determinar seu próprio roteiro de ocupações, podendo, com outras crianças, explorar capoeiras, utilizar canoas e fazer pequenas caçadas. Característica similar foi observada entre os meninos da Aldeia Igarapé Lourdes, conforme descrito no trecho do caderno de campo:

Durante a tarde vi que um grupo de cinco ou seis meninos não se separavam, andavam perto da escola e casa de apoio. Às vezes brincavam de luta, davam socos, rolavam agarrados pelo chão. Pouco depois, aqueles que possuíam estilingues esticavam os braços, puxavam a borracha e, ao soltá-la, acertavam a mira (que poderia ser uma mangueira, logo atrás da casa de apoio, ou quadro branco pregado em uma árvore ou simplesmente uma folha dentre muitas). Os meninos brincaram assim por horas. Em um momento todos foram para uma cerca de madeira parecida com um curral onde estava o gado de Daniel. Eu não quis ir até eles, pois, certamente fugiriam, como sempre faziam. No fim da tarde encontrei de perto o grupo de meninos em frente à casa de apoio, entre eles o filho mais novo de José Palahv. Quando me viu, tentou esconder pelas costas algo que havia na mão. Pensei que fosse um peixe. Não havia mais tempo para que guardasse no bernal que carregava em um dos ombros. Me aproximei e, quando ele tentou fugir, conversei, disse que não tiraria foto e pedi para ver. Em sua mão estava um pássaro de aproximadamente 15 cm, de cor cinza claro, com a cabeça machucada pela pedrada, seu corpo mole e sem vida na mão do menino. Logo o grupo se desfez e neste dia não mais os vi juntos. (RODRIGUES, 2014, p.83)

Trabalho e brincadeira confundem-se ao olhar de um pesquisador, contudo, os colaboradores da pesquisa expressaram com clareza suas percepções acerca do que diferenciava as duas atividades.

As meninas ajudam a mãe nas tarefas de casa, como lavar louça e limpar casa. A mãe vai brigar se ela não quiser fazer o trabalho. Isso aí é trabalho mesmo, não é brincadeira. Os meninos brincam fora da casa com os amigos e de corrida no rio. Como o pai caça longe da Aldeia, não costuma levar a criança pra caçar no mato. [...]
Quando o menino pesca no rio, pesca para comer, isso aí não é brincadeira. Mas, quando a criança só brinca no terreiro, isso não é importante.

Têm muitas crianças que ajudam a mãe. Lava alguma coisa que tem na casa, a roupa, o prato, pega água. O menino ajuda pegar água quando a mãe manda ele. Tem algum que vai pescar no rio pra ajudar a mãe, pra ele alimentar, pra comer.
(RODRIGUES, 2014, p.83-84)

É perceptível a ideia de que o trabalho consiste naquilo que a criança faz porque a mãe ou o pai solicitou, cuja finalidade ultrapassa o simples prazer e que também colabore com a providência de alimento para a família, visto que, a “mãe vai brigar se ela [a menina] não quiser fazer o trabalho”. Assim, brincar de carrinho ou pipa pode não apresentar qualquer contribuição para a comunidade já que não representa ligação com o trabalho tradicionalmente necessário à sobrevivência.

Nesse contexto, as atividades realizadas pelas crianças na Aldeia eram similares às aquelas executadas pelos adultos. Contudo, não se tratavam apenas de uma imitação ou um preparo para o futuro, mas, o viver de um presente, de um agora com as possibilidades de prazer e aprendizado. Mesmo em momentos em que meninas desempenhavam atividades domésticas, não se pode afirmar que ali não havia a brincadeira, pois, visivelmente os utensílios que lavavam no Igarapé muitas vezes incorporavam outro sentido em suas ações. Painéis, talheres, canecas plásticas e bacias entravam no “faz de conta” que só os grupos de meninas conheciam e compreendiam, por serem as inventoras dele. Mesmo realizando um trabalho que tinha por finalidade a limpeza dos utensílios da escola ou da própria casa, as meninas mergulhavam na ficção para elaborar suas brincadeiras nos momentos de labor.

Nesse cenário fantasioso criado pela criança é que ela se relaciona com os objetos e também com as representações e significados que eles possuem. Ao apropriar-se dos objetos/brinquedos, a criança o insere na cultura lúdica disponível que é autônoma, por um lado, e, por outro, interdependente da cultura global. É da cultura global que são retirados “[...] elementos do repertório de imagens que representa a sociedade no seu conjunto” (BROUGÈRE, 2010, p. 56).

Assim, quando as meninas e meninos da Aldeia Igarapé Lourdes realizavam suas atividades em grupos ou sozinhas, além de deleitar-se nas sensações que o brinquedo e a brincadeira proporcionavam, também manipulavam, apropriavam-se e ressignificavam os elementos culturais do seu Povo. Ao brincar, entravam numa cultura particular que existia naquele momento entre os Ikolen e a relacionava com sua própria cultura.

2.5 A escola, a natureza e a criança Ikolen

A relação das crianças com a natureza mudou radicalmente nos últimos tempos. É cada vez mais raro se ver crianças tomando banho de chuva na rua em dias quentes. A maioria das casas em grandes cidades não possui mais um espaçoso quintal repleto de plantas ou árvores frutíferas. O chão de terra perdeu a vez para os pisos cimentados e acinzentados. Ainda que todos os dias se tenha uma enxurrada de informações e alertas sobre o aquecimento global e as mudanças climáticas enquanto consequências da exploração irresponsável dos recursos naturais, as experiências íntimas e significativas com o ambiente natural diminuem drasticamente. É possível que uma criança aprenda e saiba falar sobre a floresta amazônica, mas não sobre quando explorou uma trilha sozinha ou observou as nuvens do céu (LOUV, 2016).

O termo Transtorno do déficit de natureza, cunhado pelo jornalista e pesquisador Richard Louv (2016), define algumas questões físicas e mentais relacionadas de algum modo a uma vida desconectada de vivências com e na natureza. Para ele, quanto mais avançamos nas tecnologias, mais precisamos de natureza. Louv (2016) afirma ainda que um ambiente digital exige muita energia para que haja concentração em uma tela de celular, por exemplo, bloqueando a atenção de tudo o que pode estar no entorno.

Quando o ambiente natural, o rio ou o céu se tornam estrangeiros no nosso cotidiano, nós corremos o risco de não reconhecer o fluxo que nos une à natureza e os presentes ofertados por ela. E se não há reconhecimento, podemos sofrer um embrutecimento na nossa forma de interagir com o ambiente natural e com o nosso semelhante. Corremos o risco de agir como se a natureza fosse desvinculada de nós mesmos. (ZANON, 2018, p. 15)

A natureza não pode tornar-se uma estrangeira para as crianças, pois elas são natureza. Precisam da natureza tanto quanto a natureza precisa delas. Contudo, o que se vê é que grande parte das instituições escolares não levam essa premissa em conta quando são construídas, quando elaboram seu currículo, quando pensam as formações para professores e professoras, quando organizam os tempos e espaços para que as crianças construam novos saberes.

Nesse sentido, a Escola *Xinepuabah* ainda que situada dentro da Aldeia, com professores da própria comunidade que lecionavam suas aulas falando na língua materna, apresentava características que tinham por finalidade o controle dos corpos infantis e, como consequência, seu distanciamento da natureza. No período em que a pesquisa de campo foi realizada, não houve atividade nas áreas externas da escola. As crianças ficavam sempre dentro das salas nos horários de aula.

Nota-se que a escola indígena naquela Aldeia, na ocasião da pesquisa, apresentava uma dinâmica muito parecida com escolas não indígenas. Entre os aspectos observados estão:

as organizações das crianças dentro da sala, pois, ocupavam mesas individuais com um tamanho inadequado para a idade, organizadas em filas, cartazes elaborados pelo professor, ter que prestar atenção no que o professor estava dizendo, não poder brincar durante a aula e ter que ficar quieto.

Ora, se sabemos que as crianças aprendem brincando e aprendem com o corpo – um corpo em movimento – não há motivo para as organizarmos da maneira como organizamos, além da necessidade que se tem de controlar seus corpos como uma maneira de cisão entre mente e corpo. A escola esquece que toda pessoa aprende com seu corpo inteiro, aprende com seus sentidos, aprende com a pele, com o cheiro, com a cor e sabor das coisas. Sabemos que o modelo de escola que os povos indígenas têm é este que tentamos a duras penas tornar melhor, deste modo, torna-se mais difícil pensar e construir novas formas de concretização da educação escolar indígena.

Se por um lado na escola as crianças Ikolen limitavam seus corpos a espaços diminutos nas salas de aula, por outro, estes mesmos corpos tornavam-se livres no Igarapé Lourdes, no pátio e nos arredores das casas da Aldeia. Nestes lugares é que as crianças se entregavam com afinco a todos os elementos da natureza, viviam no corpo todos os aprendizados que a natureza pode ofertar. Isso ocorre porque a natureza “tem o potencial de construir uma passagem direta até o coração” (ZANON, 2018, p. 15).

Para Piorski (2016), os elementos da natureza são o amálgama de tudo. Eles fazem parte da constituição das relações que estabelecemos com o mundo, portanto, é fundamental que as crianças construam um movimento de intimidade com estes elementos – o ar, o fogo, a água e a terra. Mas, para isso as crianças precisam de tempo e constância. Precisam fluir, investigar, experimentar e criar com os quatro elementos, conectando-se a eles.

Entre os fazeres infantis observados na Aldeia Igarapé Lourdes destacam-se os que se sustentavam no Igarapé. A pesca era uma atividade cotidiana para meninos e meninas de diferentes idades, para isso utilizavam tanto linha e anzol quanto arco e flecha, este último utilizado apenas pelos meninos. Pescar era também um modo de contribuir com o sustento da família daquela criança. O Igarapé também alimentava brincadeiras de pega-pega, de natação, brincadeiras nas canoas e com panelas de casa ou da escola quando deviam ser higienizadas pelas meninas.

As árvores às margens do Igarapé ofereciam às crianças diferentes maneiras de se movimentar, se pendurar e pular na água. O barranco servia de escorregador ou de trampolim.

A lama ali formada pelo contato da terra com a água cobria os pequenos corpos. Trazia para a pele das crianças novas sensações, novas descobertas e possibilidades de sentir em seu próprio corpo.

As crianças da Aldeia Igarapé Lourdes tinham acesso a brinquedos industrializados, mas, também fabricavam alguns a partir de recursos da natureza. Espingarda, carrinhos, arco e flecha, estilingue e canoas eram produzidos com ganhos de árvores ou com talo de bananeira. Todos estes brinquedos faziam parte do cotidiano de subsistência do Povo Gavião, pois, serviam para caça, pesca e deslocamento para a realização de tais atividades.

A possibilidade de produzir seu próprio brinquedo é extremamente rica e desafiadora para a criança. Planejar, tentar, errar, acertar, pensar sobre o brinquedo que quer fabricar dá a ela a liberdade e o aparato para construir diversos conhecimentos e desenvolver habilidades que serão necessárias ao longo da vida. Além dos instrumentos de caça, a natureza ofertava também os recursos necessários para as brincadeiras de cozinha. Geralmente realizadas pelas meninas, faziam a chicha que é uma bebida feita com a mandioca fermentada e consumida com muita frequência na Aldeia.

Pela natureza as crianças também conheciam a morte. Insetos, peixes e passarinhos eram alvos nas brincadeiras das meninas e meninos. Por curiosidade ou para alimentar-se, os bichinhos mortos pelas crianças eram também objeto de investigação delas. A morte faz parte da vida e os ciclos da natureza evidenciam isso constantemente.

Andar descalço, banhar-se no rio, subir em árvores, tomar banho de chuva, caminhar em meio ao mato, cozinhar, caçar, nadar, lampear-se, poder escolher entre brincar com o brinquedo comprado e fabricar seu próprio brinquedo, aprender sobre seu povo e construir cultura deveria ser um direito vivido por todas as crianças em todos os lugares. A escola é um dos lugares onde infâncias são vividas, corpos são educados, saberes são construídos e por isso deveria ser um lugar onde se encontra a felicidade.

De acordo com Beleni Grando, para os povos indígenas “ser livre e ser feliz é um princípio fundamental” (2021¹). É difícil pensar em liberdade e felicidade sem pensar também em natureza e na consciência que ela nos dá de que estamos todos conectados com ela e um com o outro. Para Grando, “a natureza educa esses corpos para viver uma relação de

¹ Palestra proferida sob o tema: Dos afetos com/pela vida: discussões culturais e ambientais para pensar a educação na contemporaneidade. Em 10 de agosto de 2021, no XIII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO – SED: O afeto da/na educação: perspectivas contemporâneas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jXEWzWgLe8g&t=8596s&ab_channel=Semin%C3%A1riodeEduca%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 de Agosto de 2021.

reciprocidade, de complementaridade em que nenhum corpo está desconectado do outro [...] Nós somos completude de um mundo só”. (2021).

As meninas e meninos Ikolen nos ensinam que todos e todas – pessoas pequenas e grandes – precisamos de natureza. Precisamos da fluidez da água, da leveza do ar, do poder de transformação do fogo e da densidade da terra. Estas são as forças criadoras que nos sustentam, que alimentam nosso imaginário e nosso corpo, que nos ensinam a lidar com as asperezas da vida, que nos humanizam.

3 Considerações finais

Por meio da reflexão sobre os dados da pesquisa, considera-se que a conexão e respeito que as meninas e meninos daquele lugar tinham com a natureza demonstrava que ela era o elemento que sustentava as culturas infantis daqueles grupos. A natureza ofertava recursos para a construção de brinquedos e lugares para brincar, além de instigar, desafiar e acolher os corpos infantis Ikolen.

A natureza, para qualquer e toda criança, pode ser uma fonte inesgotável de recursos brincantes. Cada cantinho dela pode ser um espaço que instiga novas descobertas para meninas e meninos de qualquer idade. Deste modo, considera-se neste trabalho que é urgente que a natureza e seus elementos façam parte do cotidiano infantil dentro e fora dos espaços escolares.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARDOZO, Ivaneide Bandeira; JÚNIOR, Israel Correa Vale. (orgs.). **Diagnóstico etnoambiental participativo, etnozoneamento e plano de gestão Terra Indígena Igarapé Lourdes**. Porto Velho - RO: Kanindé, 2012.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, vol. 43, n. 2, p. 195-222. São Paulo: USP, 2000.

_____. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva Macedo. (orgs). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002, p. 117-149.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MINDLIN, Betty. **Couro dos espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião-Ikolen de Rondônia**. São Paulo: Editora SENAC; Editora Terceiro Nome, 2001.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 25-42.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RODRIGUES, Laudinéa de Souza. **Xíxihra Ikólóéhj: a criança na perspectiva da formação de professores indígenas Gavião**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2014.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana. Kawal Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. – 2, ed. – São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

_____. **Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra a Escola**. 33º Encontro Anual da Anpocs. GT 16: do ponto de vista das crianças: pesquisas recentes em ciências sociais. 26 a 30 de outubro de 2009. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1935&Itemid=229.

ZANON, Sibélia. **Educando na natureza** / Sibélia Zanon; [organização Instituto Ecofuturo; coordenação Michele Martins; ilustração Paloma de Farias Portela]. – 1. ed. – São Paulo: Ecofuturo, 2018. [livro eletrônico]