

## **Brincadeiras de crianças Mbyá-Guarani no urbano: reflexões acerca da Antropologia e da Psicologia da Educação<sup>1</sup>**

Suzana Cavalheiro de Jesus\*

### **Resumo**

O presente texto é composto por resultados parciais de uma pesquisa de campo etnográfica, realizada junto a um grupo Mbyá-Guarani no urbano de Santa Maria, Rio Grande do Sul, e apresenta reflexões acerca de algumas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças Guarani em seu território, um acampamento indígena, e também no centro da cidade, onde acompanham a venda de artesanato. Assim, objetiva-se, por meio desse trabalho, estabelecer relações entre o ato de brincar e a constituição dos modos de ser indígena, bem como compreender as práticas de educação não escolar presentes nessas brincadeiras. Nesse sentido, busca-se evidenciar vínculos entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Antropologia Social, enquanto disciplinas que procuram compreender e explicar os processos de ensino e aprendizagem dos grupos sociais. Para tanto, faz-se necessário salientar que não se pretende, nesse texto, discutir sobre a interdependência epistêmica que a educação tem com outras áreas do conhecimento (GOERGEN, 2005), como, no caso aqui, a Psicologia e a Antropologia. A intenção é descrever, sob a ótica destas disciplinas, algumas brincadeiras que foram vivenciadas em observação participante e analisadas através de uma abordagem interpretativa da cultura, nos termos de Geertz (1989).

**Palavras-chave:** Brincadeiras. Cultura. Modos de ser Guarani Mbyá.

### **Games of children Mbyá-Guarani in the town: reflections about anthropology and psychology of education**

### **Abstract**

This text is composed by partial results from an ethnographic fieldwork made with a Mbyá-Guarani group in the urban part of Santa Maria city, Rio Grande do Sul state, Brazil. It presents reflections about some games performed by Guarani children in their territory, a Native Brazilian camp and also downtown, where those kids follow handicraft sale. Thus, with this work, it aims at establishing relations between playing act and the constitution of Native Brazilian ways of being, as well as comprehending non-scholar education practices in those games.

\* Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Gestão Educacional (UFSM) e estudante do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais – Mestrado, também na UFSM. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Suzana C. de Jesus

In that sense, it intends to make clear links between Developmental Psychology and Social Anthropology, as disciplines that search to understand and explain teaching and learning processes of social groups. In order to do that, it is necessary to emphasize that this text does not intend to discuss the epistemic interdependence that education has with fields of scientific knowledge (GOERGEN, 2005), as, in the case here, Psychology and Anthropology. The intention is describing, under those disciplines, some games that were lived in participative observation and analyzed through an interpretative approach of culture, in Geertz terms (1989).

**Keywords:** Games. Culture. Guarani-Mbyá ways of being.

### **O cotidiano Mbyá-Guarani no urbano de Santa Maria: em busca de um diálogo entre a Antropologia e a Psicologia da Educação**

No universo infantil, as brincadeiras configuram-se em ricos objetos de análise acerca do processo educacional e das significações produzidas pelas crianças, nas diferentes culturas. Nesse sentido, conforme Cohn (2002), cada vez mais a Antropologia tem-se voltado para a criança como tema, percebendo-a como sujeito de análise, com base na construção de um universo que lhe é próprio, qualitativamente diferenciado do mundo adulto. Da mesma forma, a Psicologia do Desenvolvimento possibilita compreender os processos de aprendizagem inerentes a cada etapa vivida pelo ser humano. Assim, na esfera antropológica a infância é vista como capaz de construir uma apreensão importante e diferenciada da sociedade (COHN, 2002), enquanto no âmbito da Psicologia, percebe-se a possibilidade de se conhecer as peculiaridades existentes no processo de apropriação de símbolos e comportamentos.

A Antropologia da Educação é, conforme Wulf (2005), caracterizada pelo pluralismo e pela diversidade, centrando-se na produção humana, analisando e tomando consciência dos limites biológicos, sociais e culturais dos sujeitos. Da mesma forma, ao prefaciá-las as formulações de Wulf, Goergen (2005, p. 13) diz que a Antropologia da Educação é um “projeto de reflexão sistemática” sobre fenômenos culturais contemporâneos que, ao longo do tempo, vêm sendo analisados isoladamente por diversas teorias.

É importante salientar que estou abordando a Antropologia e a Psicologia como duas disciplinas que fundamentam a área da educação. Porém, para que estas ciências possam, de fato, dialogar no processo educacional, é fundamental que se conheça os grupos sociais e as produções culturais de suas crianças. Dessa forma, destaco a pesquisa etnográfica como a possibilidade de conhecer esses elementos através de uma análise teórica e metodológica que parte do cotidiano daquelas pessoas.

### **Brincadeiras de crianças Mbyá-Guarani no urbano: reflexões acerca da Antropologia e da Psicologia da Educação**

Assim, no decorrer deste texto, estarei analisando dados etnográficos à luz da Antropologia e da Psicologia. Segundo Bahia e colaboradores. (2001, p. 97), a Psicologia do Desenvolvimento volta-se para aspectos “físicomotor, intelectual, afetivo-emocional e social” na faixa de vida que vai do nascimento até a maturidade. Dentre os autores mais renomados da Psicologia do Desenvolvimento, amplamente estudados no campo educacional, estão Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky. O primeiro dedicou-se à elaboração da idéia de que o desenvolvimento psíquico, assim como o crescimento orgânico, orienta-se para o equilíbrio, elencando seis estágios de desenvolvimento<sup>2</sup> nos quais o ser humano aprende agindo sob objetos (PIAGET, 1972). E o segundo elaborou seus estudos acerca do conceito de funções psicológicas superiores, destacando o papel da cultura e da mediação simbólica no desenvolvimento desses processos mentais e da aprendizagem (VYGOTSKY, 1991a).

Nessa perspectiva, procurei desenvolver, ao longo dessa escrita, uma interface entre a Psicologia e a Antropologia Educacional. É uma proposta construída através de reflexões sobre minhas observações com crianças Guarani Mbyá no urbano do município de Santa Maria, na qual destacando suas brincadeiras e algumas considerações sobre este universo infantil e os modos de ser indígena.

O grupo ao qual estas crianças pertencem adotou como território as margens da BR 392, em Santa Maria, local pertencente ao Departamento Nacional de Infra-Estrutura de Transportes (DNIT), bastante afastado do centro da cidade. O grupo não manifesta razão específica para ter instalado-se ali, porém, a distância da BR, a extensão e o fato de haver uma vertente próxima dali podem ser indicadores dos motivos que os levaram a viver nesse espaço. Também é importante dizer que, apesar de algumas famílias circularem por Caçapava do Sul, Salto do Jacuí e Porto Alegre, o lugar nunca fica totalmente abandonado, pois sempre há pessoas que ficam cuidando do território.

Trata-se de um pequeno e íngreme terreno, com barracas de lona preta, construídas uma ao lado da outra. O local é bem alto em relação à Rodovia e tem algumas árvores espalhadas, mas não possui possibilidades de instalação de água ou energia elétrica, posto que se trata de um acampamento e não uma área indígena oficial. Há apenas uma vertente, como já havia mencionado, do outro lado da Rodovia, onde buscam água para beber e cozinhar.

Além de configurar-se em pequena dimensão espacial, o solo é arenoso, irregular e com muitas pedras, fatores que dificultam a agricultura de subsistência. Esses Guarani plantam milho, mandioca, melancia e batata-doce mas não dispõem de muito espaço para isso, nem de equipamentos, a não ser enxadas, algumas doadas ao grupo por um projeto de extensão do qual participei.<sup>3</sup> Criam galinhas caipiras e eventualmente conseguem caçar com armadilhas. Ainda assim, sobrevivem com auxílio da assistência social e doações, logo, a principal atividade acaba sendo a produção e venda de artesanato.

Suzana C. de Jesus

Assim, mulheres e crianças se deslocam quase que diariamente para comercializar artesanato no centro da cidade, enquanto os homens cuidam do território e produzem as esculturas de madeira. Elas levam as peças artesanais de ônibus, pela parte da manhã, e permanecem até o final da tarde no Calçadão de Santa Maria.

O Calçadão, pode-se dizer, é o núcleo do comércio santa-mariense, reunindo lojas de roupas, calçados, livrarias, bazares, mercado, cafeterias, sorveterias, restaurantes, lotéricas e agências bancárias. Uma longa e larga calçada, cujo centro é ornado com canteiros de flores, rodeados por bancos, postes de jardim e placas indicando locais importantes do centro da cidade. Em um dos extremos vislumbra-se a praça Saldanha Marinho, em outro a rua Floriano Peixoto, e nas laterais os prédios onde funcionam os estabelecimentos comerciais. Onde ficam os indígenas? Em frente às lojas, às vezes ao lado das vitrines, sentados em degraus ou no chão: chegam, estendem um lençol ou outro tecido e expõem o artesanato na calçada. Além das peças que produzem para a venda, chama a atenção uma cestinha colocada ao lado para receber alguma moeda.<sup>4</sup>

Mais recentemente o grupo criou um coral, com o qual se apresenta no calçadão, cantando e dançando músicas que tratam da religiosidade Guarani. Algo que chamou bastante minha atenção foi o quanto as crianças estavam empenhadas nas canções e coreografias. Dançavam e pareciam orgulhosas da platéia conquistada, sabiam da importância daquelas apresentações que faziam com que, em pleno Calçadão, pessoas estranhas quisessem parar e apreciar a música e o artesanato.

Quando não há apresentação do coral, enquanto as mulheres vendem, as crianças permanecem junto às mães, saindo às vezes para brincar ou com uma cestinha em mãos para pedir dinheiro, mas logo retornam. Ao longo do dia, acontecem diversas brincadeiras, sendo que as crianças sempre carregam consigo alguns brinquedos. Também no território do grupo é possível perceber vários brinquedos espalhados pelo terreno, muitos doados aos pequenos, inclusive por crianças não-índias que passam pelo Calçadão com seus pais. Assim, tanto o Calçadão quanto o território do grupo são locais onde essas crianças Guarani vivenciam atividades lúdicas, o que possibilita a quem observa, perceber as mais diferentes formas do ato de brincar.

Dessa forma, pretendo abordar essas práticas de maneira interpretativa (GEERTZ, 1989), trazendo autores da Antropologia Social e da Psicologia do Desenvolvimento. Ao mesmo tempo, procuro, por meio das produções infantis, refletir sobre as aprendizagens não escolares e tecer considerações acerca da construção da identidade étnica e dos modos de ser Mbyá-Guarani no urbano.

### O brincar e os modos de ser Guarani Mbyá no urbano: desenvolvimento cognitivo e produções culturais

A partir de observações efetuadas no Calçadão de Santa Maria, destaco, inicialmente, dois momentos importantes para pensar acerca de jogos simbólicos e suas implicações *psicoantropológicas*. O primeiro diz respeito a uma brincadeira de dois irmãos Guarani de seis e cinco anos, com bonecos do desenho animado *Dragon Ball GT*. Sentados em frente a uma vitrine, colocavam os bonecos a lutar, até que um caísse no chão. Perguntei ao mais velho qual o nome do seu boneco e ele respondeu que era *Jackie Chan*, questionei se era o mesmo da televisão e ele respondeu que sim. Pergunto então sobre o nome do outro e ele disse *Jade*, a sobrinha do herói japonês no desenho animado.

De repente, um dos meninos gritou, apontado para a vitrine de uma loja de eletrodomésticos: olha, o Homem-Aranha! Olhei e estavam passando nas televisões expostas, trechos do filme Homem-Aranha 3, perguntei se ele gostava e ele, rindo, sem tirar os olhos da enorme TV de plasma, balançou a cabeça dizendo que sim. Quando as imagens do filme pararam de passar na tela, os meninos voltaram a brincar com seus bonecos: era “iá” para lá “iô” para cá, praticamente a materialização de um desenho animado japonês.

Outra observação que julgo importante expressar neste texto é relativa a uma apresentação do coral criado pelos Mbyá-Guarani de Santa Maria. Era uma sexta-feira pela manhã, as crianças cantavam e dançavam juntamente com duas mulheres adultas, enquanto um homem tocava violão. Percebi que um menino de aproximadamente três anos de idade estava um tanto impaciente para realizar a apresentação. Todos se apresentavam de mãos dadas e ele, de tempos em tempos, tentava largar da mão da sua mãe e sair correndo, porém ela o trazia novamente para a coreografia, até que julgou melhor deixá-lo sair. Liberado do compromisso do coral, o menininho começou a correr pelo calçadão com um *origami* de um avião, feito com um folheto de propaganda de uma das lojas do centro da cidade.

As pessoas passavam com pressa e acabavam esbarrando nele, porém sem afetar sua atenção para com a brincadeira, pois ele parecia estar totalmente envolvido pelo lúdico. Corria, jogava o *origami* e depois sentava no chão para observar aonde iria parar seu avião. Permaneceu assim durante cerca de meia hora, sua mãe gritava, orientando que não fosse para muito longe. Ele sorria e voltava a correr, parou apenas para olhar a apresentação, balançando a cabeça para frente e para trás, no ritmo da música. Novamente as pessoas passavam em torno daquela criança sentada no meio do Calçadão, sem perceber sua atenção para com a música ou com o avião que segurava na mão. Para quem observava, eram universos paralelos, a imaginação do menino estava muito além da correria das onze horas da manhã, localizava-se numa esfera simbólica muito própria da infância e da cultura a qual pertence.

Esta questão das formulações de faz-de-conta e do universo simbólico foi bastante estudada dentro da Psicologia da Educação e ocupa papel de destaque na teoria sócio-histórica de Vygotsky. Para este pensador, a criança enquanto brinca, envolvendo-se em uma situação imaginária, é capaz de representar simbolicamente, o que é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Vygotsky (1991a), essas são funções eminentemente humanas, como a cognição, por exemplo, que possuem uma composição biológica, mas que são forjadas nas relações sociais.

Piaget (1972) também traz grandes contribuições sobre o jogo simbólico no que tange à racionalidade utilizada pela criança. As brincadeiras que observei eram realizadas por crianças que estavam na primeira e na segunda infância. A primeira infância (de dois a sete anos) é marcada pelo aparecimento da linguagem, que, segundo Piaget, modifica profundamente as condutas no aspecto afetivo e no aspecto intelectual. Nesse período há um egocentrismo inconsciente que se prolonga da fase de recém-nascido.

O autor destaca ainda que, na segunda infância, de sete a doze anos, há uma modificação decisiva no desenvolvimento mental. Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança torna-se capaz de cooperar, pois não confunde seu ponto de vista com o dos outros (PIAGET, 1972). A linguagem egocêntrica desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham a necessidade de conexão entre as idéias e de justaposição lógica.

No primeiro relato, as crianças criam, imaginam e ressignificam personagens que vêem na pequena televisão que funciona com uma bateria. Elas aprendem de forma autônoma e subjetivam elementos que também compõem seu cotidiano, mesmo que na forma de entretenimento. Trata-se então de um momento de diversão, de troca e saudável disputa entre os personagens que os irmãos representam. A mesma dimensão simbólica aparece na observação de vôo do *origami*, no segundo relato, sendo que o pensamento egocêntrico próprio da primeira infância influencia a decisão do menino de querer brincar e não se apresentar com o coral, bem como a impressão de universo paralelo, a qual descrevi.

Em outra situação, quando cheguei ao território do grupo, adultos e crianças riam em torno de um tatu. O animal havia sido encontrado por um menino de doze anos, próximo de onde moram. Todos os pequenos queriam pegar o tatu no colo, divertindo-se quando o colocavam no chão e ele começava a cavar, jogando terra para todos os lados. Eu também não escapei da brincadeira, já que me trouxeram o animal e alcançaram para que afinal eu pudesse segurar. Após ter passado de colo em colo, o menino que o encontrou ainda enrolou o tatu em um pedaço de tecido: virou um bebê para os demais brincarem.

**Brincadeiras de crianças Mbyá-Guarani no urbano: reflexões acerca da Antropologia e da Psicologia da Educação**

No entanto, em pouco tempo o tatu perdeu a graça, menos de uma hora talvez. Isso porque era perto do natal e uma das crianças havia ganhado de presente um velocípede. Assim, começaram a se revezar: um sentava e três empurravam, sendo que nem o terreno íngreme era empecilho para a brincadeira. Evidentemente alguma briguinha para saber quem era o próximo às vezes acontecia, mas bastava uma palavra da mãe para tudo voltar ao normal.

Cabe questionar como pode um tatu, um animal freqüentemente alvo de caça, surpreender tanto um grupo de crianças indígenas. Contudo, acredito que não é comum o fato de elas poderem brincar com o animal, nem tão corriqueira a prática da caça em um grupo indígena no urbano. Aqui também devem ser consideradas as condições ambientais e a noção de propriedade, pois, apesar de estarem próximos à mata, esta se localiza em propriedade particular, não há um livre acesso, exceto com a autorização do proprietário, o que também acontece e permite que por vezes um animal ou outro seja capturado em armadilhas.

Quanto ao velocípede, além do simbólico, observa-se a questão da corporalidade, aspecto que também pode ser percebido no ato de correr com o *origami* e simular a “luta dos bonecos”. Nessa perspectiva, a criança também aprende quando comunica pelo corpo e dessa forma cria consciência de si dentro de um grupo (GIRARDI, 1995). A manipulação do brinquedo, o pedalar e o correr empurrando o amigo são formas de conhecer seu próprio corpo e também de estabelecer e reforçar laços, inclusive os sinais diacríticos do grupo. Assim, ao brincar a criança não só cria consciência corporal como também produz significados relativos ao pertencer a uma coletividade. Da mesma forma, cabe falar das técnicas corporais descritas por Mauss (1974), um conceito que diz respeito às maneiras que as sociedades e os seres humanos que as compõem, utilizam seu corpo.

Conforme Mauss (1974), antes das técnicas com instrumentos existem as técnicas corporais. Assim, existe uma adaptação a um fim físico, seguido de atos estruturados no indivíduo por meio da educação e pelo lugar que ocupa na sociedade de que é membro. Nesse contexto, pode-se dizer que o brincar é estruturado por uma forma de educação e pelos sinais diacríticos do grupo.

Isso porque, segundo Mauss (1974, p. 217), o corpo é “o primeiro e o mais natural instrumento do homem” e a técnica é um ato tradicional eficaz, de forma que não se concebe a idéia de técnica e de ensino sem que haja tradição. Nesse sentido, através da expressão dessas técnicas corporais evidencia-se uma série de atitudes, que mostram o que é ou não permitido, se são comportamentos naturais ou não, posturas as quais são atribuídos valores diferentes, conforme as produções culturais dos sujeitos (MAUSS, 1974). Dessa forma, o brincar, enquanto técnica corporal, também representa tradição, carregando

Suzana C. de Jesus

aspectos e regras sociais vivenciadas pelos membros do grupo, como por exemplo, a cooperação.

A corporalidade também é percebida naquela brincadeira que constantemente marca presença em diversos grupos sociais: o futebol. Durante minhas observações, presenciei brincadeiras com bolas de couro, de plástico, de meias e até de sacolas plásticas (como as fabricadas por um menininho de seis anos). Além disso, o futebol não é privilégio só dos meninos, as meninas jogam também, têm mais dificuldades para marcar os gols, mas estão sempre presentes. O lugar do campo de futebol é uma propriedade particular que fica aos fundos do território ocupado pelo grupo. Lá estão as goleiras, sempre montadas a esperar os jogadores. No jogo que presenciei, o menino mais velho (doze anos) comandava e dividia os times. Por ser um pouco maior, foi quem mais cometeu faltas: segurava os menores, lhes tirava a bola e com facilidade chegava ao gol. Como não havia um juiz, o time dele sempre “levava a melhor”, o que causou certa indignação das meninas que não quiseram mais brincar.

Além do caráter de diversão relacionado ao futebol que, conforme Damo (2005), permite que os jogadores possam determinar o tempo de estarem envolvidos no jogo, percebe-se aqui uma relação de gênero, comum dentro do grupo. O homem representa maior autoridade que a mulher, mas esta também opina e é autônoma nas tarefas que lhe competem: educação das crianças e venda de artesanato. Além disso, existe a questão do gênero ligada à prática do futebol, esporte majoritariamente masculino, cujo espaço vem sendo compartilhado com as mulheres de forma lenta, mas com certa equiparação em termos de técnica e preparo.

Schaden (1962) nos falava a respeito do papel da mulher ser distinto do papel do homem, bem como da existência de certa independência por parte das crianças nas sociedades Guarani. Tal situação perdura nos dias atuais, mas como o próprio Schaden já anunciava, nossas relações interétnicas acabam por mudar certos costumes. Nesta perspectiva, percebo que o homem ainda é quem fala com pessoas estranhas, mesmo que estas tenham se dirigido à mulher, porém, nos dias de hoje, a mulher não só produz o artesanato, como vende. O homem agora caça bem menos e, no caso dos Guarani, divide a tarefa de produzir esculturas de madeira com as mulheres, que já não fazem tanta cestaria e não são as únicas responsáveis por atividades agrícolas.

Apesar de efetuar uma análise a partir do contato com esse grupo específico, no urbano, creio que é possível a comparação com o trabalho etnográfico de Schaden (1962) com distintos grupos Guarani, dentre eles os Mbyá. Isso porque muitos traços da cultura mostram-se semelhantes, o que também permite pensar sobre o conceito de tradição e ensino trazido por Mauss (1974) juntamente com as peculiaridades de cada grupo e com o caráter dinâmico da cultura.



### **Brincadeiras de crianças Mbyá-Guarani no urbano: reflexões acerca da Antropologia e da Psicologia da Educação**

Somado a isto, da leitura dos trabalhos de Schaden, percebe-se que o pesquisador descreve com um tanto de desolação o fato de o grupo aceitar os produtos industrializados, bem como de alguns Mbyá produzirem redes apenas para vender. Assim, é fundamental sublinhar que a preocupação de Schaden com o desaparecimento de alguns traços tradicionais advém principalmente da posição teórica adotada, ou seja, dos estudos em aculturação. Tais investigações tendem a enfatizar não uma relação de trocas entre diferentes culturas, mas perdas que uma cultura “mais evoluída” causa à outra, “menos evoluída”. Porém é preciso chamar atenção para o fato de que, atualmente, essa não é preocupação central da etnografia, uma vez que a contínua transformação faz parte da cultura.

Mas enfim: futebol, heróis dos quadrinhos e dos desenhos animados, admiração para com animais... Eis um repertório que nos permite uma pergunta: não há nenhuma brincadeira no cotidiano dessas crianças que lembre as tradições e costumes Guarani? Para responder a esta questão primeiramente é preciso pensar naquele caráter dinâmico da cultura que se dá por meio das significações de seus produtores. Além disso, também se pode citar o que Cardoso de Oliveira (1996) denomina de relações de fricção interétnica, ou seja, relações em que um grupo social dominante provoca modificações de elementos culturais pertencentes à minoria étnica.

Ao mesmo tempo, é preciso dizer que a vida no urbano não afasta as crianças dos modos de ser Guarani. Na caixa onde são guardadas as fitas K7 e, mais recentemente, os CDs, está um CD de um coral Mbyá-Guarani, sendo que, apesar de as crianças também ouvirem bandas de forró, ouvem o coral e dançam ao som das canções, marcando os passos rituais. Esta é uma ação muito particular e diferenciada das apresentações do coral, pois se dá em um momento de diversão e adquire também um contorno lúdico, em meio a risos e comentários das outras crianças, que acompanham a dança.

Diante disso, é possível perceber que os diversos elementos que compõem a vida social no urbano não atenuam a cosmovisão Guarani que está sendo significada por estas crianças. Através da prática da dança, elas significam o que Clastres (1990) diz ser o elemento que mantém os Guarani como grupo: a religiosidade. Há empenho em mostrar que sabem dançar e que acompanham a música, no sentido de evidenciar ao pesquisador não-índio que aquela coreografia compõe os modos de ser Guarani. Por outro lado, a presença da dança em um momento de brincadeira evidencia um comportamento que integra a produção de uma identidade social (CUCHE, 1999), forjada tanto no ambiente urbano, quanto na tradicionalidade Guarani.

Partindo do conceito de identidade social, faz-se necessário pensar em identidade étnica, nos termos de Barth (1998). Segundo este autor, a definição de pessoas ou grupos, como integrantes de grupo étnico, depende do modo como demonstram traços particulares de uma cultura. Assim, a etnicidade diz

Suzana C. de Jesus

respeito às relações sociais, não apenas no interior do grupo, mas também nas fronteiras (BARTH, 1998). Segundo o autor, se um grupo conserva sua identidade, mesmo relacionando-se com outros, é porque existem sinais que os identificam e os fazem sentir a pertença àquela comunidade. Assim, a etnicidade está ligada às formas específicas de ensino e aprendizagem de uma comunidade, inclusive nas relações com outros grupos.

Aqui necessito retomar a noção de técnicas corporais, especialmente quanto à ênfase dada por Mauss (1974) na questão de que cada sociedade possui hábitos que lhe são próprios. Nesse contexto, o brincar adquire contorno de rito, pois envolve uma dimensão simbólica, uma encenação de valores, com comportamentos repetidos, ou seja, o que Claude Rivière (1996) definiu como rito de aprendizagem.

Também segundo Caleffi (2004), às culturas de tradição oral, é fundamental a aprendizagem das normas de conduta das comunidades. A autora afirma que é a partir deste aprendizado que o sujeito consegue compreender e situar-se no mundo, construindo a noção de pertencimento e, conseqüentemente, de identidade.

Esses ensinamentos, conforme a autora, estão presentes em narrativas sagradas, nos mitos da comunidade. De acordo com Caleffi (2004), os mitos são histórias vividas por ancestrais e heróis, cuja veracidade não é questionada e são transmitidas conforme as necessidades do sujeito aprendiz, seguindo critérios de faixa etária e sexo. Ainda segundo a autora, não há idade para cessar a aprendizagem, pois os adultos também devem sempre estar aprendendo para ocupar o lugar dos mais velhos.

Diante disso, percebe-se que, apesar das diversas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem que embasam as práticas educacionais, a cultura e os modos de ser dos diferentes grupos sociais precisam ser considerados e estudados, a fim de compreendermos de maneira mais densa o universo infantil. Da mesma forma, segundo Silva e Pinto (1986), a Psicologia permite a superação do dualismo redutor que opõe sujeito e realidade externa, evidenciando uma articulação entre os processos cognitivos e as demais componentes das condutas.

### **Algumas considerações: a infância e a brincadeira**

As brincadeiras, no interior dos grupos sociais, possuem características que não somente denotam a elaboração de hipóteses e a percepção de si mesmo por meio da consciência corporal, das técnicas corporais e dos jogos simbólicos, mas também o sentimento de pertencimento a este grupo. A convivência com os adultos oferece às crianças Mbyá-Guarani oportunidades de mediação, em que são compartilhados significantes religiosos e sociais, bem como a forma de educar através da oralidade e o conhecimento da língua.

### **Brincadeiras de crianças Mbyá-Guarani no urbano: reflexões acerca da Antropologia e da Psicologia da Educação**

Essa mediação simbólica está intimamente ligada ao que Mauss (1974) denominou de homem total. Ou seja, à consideração do biológico, do sociológico e do psicológico em situações de aprendizagem, inclusive no que tange à imitação, processo pelo qual todos nós passamos. O corpo da criança reproduz ações do adulto, movimentos que denotam elementos sociais, carregados de intencionalidade e isso constitui aprendizagem, a aprendizagem do homem total (MAUSS, 1974).

Esse ato de imitar está presente no jogo simbólico trabalhado por Vygotsky (1991b). Por meio de símbolos, principalmente da linguagem, a criança se apropria da cultura. Trata-se de um processo de aprendizagem que vai formar a personalidade do indivíduo, entendendo que a palavra é o signo que dirige a formação de conceitos da criança e a mediação a atividade que possibilita a constituição dos processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 1991a; 1991b).

Piaget (1972) destaca que todas estas produções estão ligadas a um certo nível de racionalidade e que é agindo sobre os objetos que a criança vai assimilar e acomodar esquemas mentais. São estes esquemas que possibilitam à criança adaptar-se ao meio em que vive, de forma a construir o conhecimento sobre a realidade.

Todas as aprendizagens vivenciadas pelas crianças também influenciam a forma como o grupo significa a educação, pois é a partir de aspectos não escolares que são construídos significados acerca da educação escolar. Assim, o aprender a ser Guarani, apresenta-se como uma tarefa fortemente relacionada às produções culturais infantis, tanto no convívio com adultos como em momentos de brincadeira entre as próprias crianças.

Nessa perspectiva, cabe destacar que, quando se propõe um diálogo entre a Antropologia e a Psicologia ou as demais disciplinas que atravessam o campo educacional, estamos falando da educação como algo dinâmico e abrangente, para além do ensino sistemático, ou seja, abordamos educação como elaborações culturais. Segundo Brandão (2002) esta concepção de educação implica a consideração de que há uma tessitura de saberes, dos mais diversos, que abrangem o cotidiano de sujeitos de ação, mostrando-se através de processos, de produtos, de regras, de criação, de valores, idéias e imaginários, que nos conduzem a uma aprendizagem, a sermos quem somos dentro de determinado contexto sociocultural.

Assim, percebo o quanto a educação apresenta-se como um terreno complexo, o que pode justificar tantas disciplinas (Antropologia, Psicologia, Sociologia, Filosofia e História) estarem interpretando constantemente o pedagógico a fim de dar conta das diferenças que aí habitam. Dessa forma, evidencia-se a seriedade de uma brincadeira, descrita de forma metódica e relacionada à cognição, pela Psicologia, e de forma particular, interpretativa e ligada ao

Suzana C. de Jesus

contexto sociocultural, pela Antropologia. Nesse sentido pensar em diálogos entre as áreas que fundamentam a Educação aparece como tarefa cada vez mais necessária, possibilitando conhecer, não só o comum e o particular ao desenvolvimento infantil, mas a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem de sujeitos pertencentes a grupos distintos, que requerem uma educação que atenda a essa diferença.

## Referências

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFFENART, J. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, A. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

BRANDÃO, C. R. **Educação como Cultura**. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2002.

CALEFFI, P. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O índio e o mundo dos brancos**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. **O trabalho do Antropólogo**. 2. ed. Basília: Paralelo 15; São Paulo Editora UNESP, 2000.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

\_\_\_\_\_. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, A. L. da; NUNES, A.; MACEDO A. V. L. da S. **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada**: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus, 1990.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DAMO, A. S. Senso de jogo. **Esporte e sociedade** – Revista Digital, 2005. Disponível em: <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/espsoc/html/es103.html>: Ano 3 - Número 7 - Nov. 2007/Fev. 2008. Acesso em: 14 ago. 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1989.

GIRARDI, M. J. Brincar de viver o corpo. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). **Educação física escolar**: ser...ou não ter? Editora da Unicamp: Campinas, 1995.

**Brincadeiras de crianças Mbyá-Guarani no urbano: reflexões acerca da Antropologia e da Psicologia da Educação**

GOERGEN, P. L. **Antropologia da educação**. Campinas, 2005. (Prefácio, Pós-fácio/Prefácio).

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. Volume 2. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda; Editora da Universidade de São Paulo, 1974

PIAGET, J. **Seis estudos em psicologia**. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1972.

RAMOS, A. R. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Ática, 1986.

RIVIÈRE, C. **Os ritos profanos**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani – corpo e alma do Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

SILVA, A. S.; PINTO, J. M. Uma Visão Global Sobre as Ciências Sociais. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. 14. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WULF, C. **Antropologia da educação**. Tradução Sidney Reinaldo da Silva. Campinas: Editora Alínea, 2005.

#### **Notas**

<sup>1</sup> Artigo produzido a partir de observações participantes realizadas junto a um grupo Mbyá-Guarani, no município de Santa Maria (RS). São dados de uma pesquisa etnográfica iniciada em maio de 2007 e ainda em andamento. Durante o texto, será seguida uma convenção da Associação Brasileira de Antropologia, na qual se estabelece que o nome dos grupos indígenas deverá ser redigido no singular. Da mesma forma, baseada na concepção de autoridade etnográfica (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000), a escrita foi elaborada na primeira pessoa do singular.

<sup>2</sup> Estágio da inteligência sensório-motora (0-2 anos); do pensamento pré-operacional (2-7 anos); das operações concretas (7-11 anos); das operações formais (11-15 anos ou mais).

<sup>3</sup> *O cotidiano de índios no urbano: discutindo um processo histórico para a elaboração de uma proposta de Antropologia aplicada à Educação Indígena em Santa Maria*. Projeto coordenado pela Profa. Dra. Ceres Karam Brum, do qual participei como bolsista FINEX/UFMS. Registro no GAP/CE n. 020220.

<sup>4</sup> O esmolar, também mencionado em outras pesquisas com Guarani (SCHADEN, 1962), é uma alternativa no caso de não haver vendas.

**Suzana C. de Jesus**

**Correspondência**

**Suzana Cavalheiro de Jesus** – Rua Visconde de Pelotas, 505, ap. 204, CEP 97010-440, Santa Maria (RS).

*E-mail:* suzanacavalheiro@yahoo.com.br

Recebido em 26 de novembro de 2008

Aprovado em 04 de novembro de 2009