

## Ser Criança Tremembé: Significações da Infância no Contexto Indígena

## Be a Child Tremembé: Meaning of Childhood in the Indigenous Context

**Deyseane Maria Araújo Lima**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará

Email: [deyseanelima@yahoo.com.br](mailto:deyseanelima@yahoo.com.br)

**João Batista de Albuquerque Figueiredo**

Doutor em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos

Email: [joaofigueiredo@hotmail.com](mailto:joaofigueiredo@hotmail.com)

**Endereço: Deyseane Maria Araújo Lima**

Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,  
Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Rua  
Waldery Uchôa, 01, Benfica. 60200-110 - Fortaleza, CE –  
Brasil.

**Endereço: João Batista de Albuquerque Figueiredo**

Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,  
Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Rua  
Waldery Uchôa, 01, Benfica. 60200-110 - Fortaleza, CE –  
Brasil.

**Editor Científico: Tonny Kerley de Alencar Rodrigues**

**Artigo recebido em 08/06/2017. Última versão  
recebida em 24/07/2017. Aprovado em 25/07/2017.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review  
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review  
(avaliação cega por dois avaliadores da área).**

**Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação**

## RESUMO

O objetivo foi abordar os significados das infâncias para os educadores indígenas Tremembé e apresentar observações realizadas com as crianças na sala Ariapú da Escola Maria Venância/Almofala/CE. A metodologia empregada foi de abordagem qualitativa e na pesquisa intervenção com um enfoque na observação participante e na entrevista semiestruturada com os educadores. Na Psicologia do Desenvolvimento, a infância é um período de grandes aquisições no aspecto cognitivo, afetivo, social e psicomotor, que ocorre de maneira distinta em cada sujeito a partir de suas experiências e de sua relação com o meio social. Identificamos que os lugares da escola indígena propiciam novas reflexões sobre as crianças Tremembé, pois vivendo numa cidade do interior, observam seus pais pescarem, tomam banho de mar, brincam com os animais na praia. Escutam histórias do seu povo, participam de rituais, dançam o Torém, têm contato com os animais, observam os seus familiares ensinando e participam dos festejos na comunidade. Em relação às crianças indígenas, a singularidade ocorre pelo fato de nascerem na comunidade indígena e reconhecerem-se em uma etnia que modifica a forma de compreender a realidade, pois estão envolvidos em uma dinâmica comunitária e familiar, havendo a presença de rituais, lendas e histórias dos antepassados.

**Palavras-chave:** Educação Indígena. Psicologia do Desenvolvimento. Infância. Família. Comunidade.

## ABSTRACT

The goal was to address the meanings of childhoods for the teachers as indigenous “Tremembé” and present observations with children in “Ariapú” room of the School “Maria Venância/Almofala-CE”. The methodology was qualitative approach and intervention research with a focus on participant observation and semi-structured interview with the (as) teachers (as). In developmental psychology, childhood is a period of major acquisitions in the cognitive aspect, affective, social and psychomotor, which occurs differently in each subject from their experience and their relationship with the social environment. We found that the places of the indigenous school provide further reflections on “Tremembé” children because they live in a country town, observe their parents to fish, take a swim, play with the animals on the beach. Hear stories of its people, participate in rituals, the “Torém” dance, have contact with the animals, observe their teaching family and participate in the festivities in the community. With regard to indigenous children, the uniqueness is the fact of being born in the indigenous community and to recognize in an ethnic group that modifies the way of understanding reality, as they are involved in a community and family dynamics, with the presence of rituals, legends and stories of ancestors.

**Keywords:** Indigenous Education. Developmental Psychology. Childhood. Family. Community.

## 1 INTRODUÇÃO

Os Tremembé de Almofala localizam-se no distrito próximo à cidade de Itarema, situando-se no litoral oeste, entre os rios Aracati Mirim e Aracati Anaçu, na região do Vale do Acaraú no Ceará. É um povo que demonstra fortaleza, que influencia a sua relação com a espiritualidade e a luta política, sendo respeitado por outras etnias indígenas no Ceará e no Brasil. São sujeitos históricos, sociais, étnicos, ambientais e culturais, que apresentam multiplicidade de histórias de vida e modos próprios de se relacionar com a natureza a partir dos encantados<sup>1</sup>.

O objetivo do estudo foi de abordar os significados das infâncias para os educadores indígenas Tremembé, e apresentar brevemente as observações realizadas com as crianças na sala de aula Ariapú, referente à Educação Infantil da Escola Maria Venância, na praia de Almofala.

Para o estudo das crianças indígenas, inicialmente, devemos abordar e problematizar os significados das infâncias e de desenvolvimento infantil na atualidade, bem como ressaltar as relações entre a criança e o ambiente físico, social, psicológico e cultural.

Esta investigação foi parte da tese de Doutorado em Educação Brasileira da autora do artigo e também foi proveniente das discussões sobre os saberes ambientais e a descolonialidade no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural e Descolonialidade, Educação e Cultura Popular (GEAD) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Investigamos as práticas educativas em Educação Ambiental Dialógica (EAD) com base na Perspectiva Eco-Relacional (PER) com o povo Tremembé, integrando os saberes ambientais e a amorosidade ao contexto familiar, educacional diferenciado e comunitário. A vinculação afetiva demonstra o compromisso ético e político na transformação da realidade, amenizando a crise ambiental.

Este artigo teve como percurso metodológico a Abordagem Qualitativa e a Pesquisa Intervenção Engajada. Como instrumento de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com os educadores indígenas, oficinas, observação participante na sala de aula da Educação Infantil e pesquisa documental; e, para a análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo. Neste estudo, a proposição foi observar e interagir com as crianças,

---

<sup>1</sup> São espíritos dos indígenas que já faleceram e agora habitam um plano encantado, que podem manter contato e proteger os familiares e a aldeia. Outra explicação para o termo é o contato com entidades sobrenaturais, que lançam um feitiço para algumas pessoas “comuns” por terem determinado ‘dom’ ou ‘merecimento’ (GONDIM, 2011).

considerando-as sujeitos com algo significativo para nos dizer, em relação aos(às) educadores(as), à família e à comunidade.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Desta maneira, foram entrevistados 4 educadores indígenas, ou seja, dois homens e duas mulheres, que serão denominados, neste estudo de: educador indígena 1, educador indígena 2, educadora indígena 1 e educadora indígena 2. As entrevistas foram realizadas, individualmente, a partir de um roteiro pré-estabelecido acerca do objetivo deste artigo, mas com a presença de outras questões provenientes do *locus* de investigação. Tivemos um enfoque na observação participante do cotidiano escolar na sala Ariapú (Educação Infantil), durante o primeiro semestre de 2013. Utilizaremos nomes fictícios para chamar as crianças durante este artigo.

Neste sentido, Silva e Nunes (2002, p. 17) afirmam que “[...] as crianças constituem interlocutores legítimos do pesquisador e que seus pontos de vista, em sua especificidade e variedade, muito têm a ensinar sobre a vida social e a experiência no mundo, mesmo não estando em situações de risco”.

Visamos desconstruir o papel da infância como apenas um período de passagem para outra fase de desenvolvimento ou como etapa passiva de aquisição de conhecimentos repassados por adultos, provenientes do pensamento hegemônico.

A infância parece ser capturada por porta vozes, legitimados pelo saber científico a falar por ela, ajudando a construí-la. É concebida, de fato, uma “infância sob medida”, definida por esses especialistas, avaliada nos testes psicológicos, com o trajeto de desenvolvimento determinado, especificado, no qual alguns caminhos são melhores que outros, construindo uma “infância normatizada”. (MELO, 2012, p. 50).

Neste estudo, as crianças são consideradas sujeitos engajados no compromisso com a comunidade, família e sociedade, sendo agentes promotores de mudanças significativas na realidade, com base na descolonialidade e afetividade. Essas crianças não se constituem um futuro distante, ou seja, a nossa preocupação não é apenas pelo seu crescimento, mas também pelo que podem fazer atualmente para serem educadoras ambientais dialógicas que promovam estratégias de sensibilização dos adultos, convivência amorosa com a natureza, que implica fortalecimento de atividades potencializadoras do humano e da natureza em prol da sustentabilidade da vida.

As crianças Tremembé são protegidas e cuidadas com atenção e com carinho pela comunidade e pela família. No ambiente escolar, notamos que convivem com as influências externas e participam dos rituais e dos movimentos de luta política. Elas aprendem com o seu povo sobre as tradições e os valores provenientes da natureza, que é essencial para o fortalecimento da memória coletiva de sua etnia.

1. “O que é de um é de todos”: Compreensão dos Significados das Infâncias para os Educadores Tremembé.

Criança tem que ter muito carinho nunca ficar sozinha precisa de um aconchego. Ao nascer ela traz sua beleza, e a natureza...Me dê a paz, a paz, me dê a flor, a flor (Trecho da música Criança Tremembé, de autoria de Evandro Tremembé cantada em uma disciplina do Magistério Superior Indígena Tremembé, em dezembro de 2011).

Sobre a infância, há um discurso dominante construído por algumas estruturas midiáticas e uma parcela da população que afirma ser “uma das melhores fases da vida”, em razão da ausência de responsabilidades de adulto e do enfoque em atividades para as crianças, que propiciem a diversão e a ludicidade, a partir da brincadeira e das formas de aprendizagem. É considerada, geralmente, uma fase de inocência, fragilidade e pureza, sem sofrimento.

A ficção universalizante da infância – como também da adultidade – encerra a reificação do conceito de ser criança, através de práticas históricas e culturalmente situadas, como, por exemplo, ser criança é ir para a escola, é brincar, é não ter responsabilidades, é não precisar trabalhar e assim por diante, (CASTRO, 2002, p. 51).

No entanto, sabemos que esta noção padronizada e estereotipada de infância é ilusória, pois existem crianças sofrendo violação dos seus direitos no nosso país, como, por exemplo, sujeitos em situação de rua, e/ou prostituição infantil, e/ou trabalho infantil, e/ou violência (intrafamiliar e extrafamiliar). Também observamos crianças inseridas na lógica do consumo exacerbado e do processo de adultização destes sujeitos. Ou, ainda, percebidas como o futuro do nosso país, como se fossem apenas um vir a ser.

Desta maneira, pontuamos que não há apenas uma concepção de infância na nossa sociedade, pois esta não é estática, nem acabada ou cristalizada, mas existe sim uma multiplicidade de infâncias na atualidade advindas das condições históricas, sociais, políticas, psicológicas, econômicas e culturais (FROTA, 2007).

Segundo Frota (2007, p. 147), “a infância, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo”.

Melo (2012) enfatiza que a infância não deve ser analisada de maneira enquadrada, engessada e naturalizada, ou melhor, não podemos cristalizar a concepção de criança em nossa sociedade. É necessária a abertura de novas possibilidades para encarar esta fase da vida humana, que seja pautada em experiências e significações destes sujeitos.

Devemos ressaltar que a infância é um processo de desenvolvimento com grandes aquisições para os sujeitos no aspecto cognitivo, afetivo, social e psicomotor, que ocorre de maneira distinta em cada sujeito a partir de suas experiências e de sua relação com o meio social e familiar.

Castro (1998) critica a Psicologia do Desenvolvimento (com um enfoque tradicional), que percebe a criança como um sujeito que passa por etapas e por mudanças (no sentido sequencial e crescente) de acordo com períodos etários fixos. É fundamental outro foco para a Psicologia do Desenvolvimento fora do âmbito evolucionista e normativo que vislumbre a criança como ser produzido historicamente com direitos e deveres que devem ser garantidos pelo estado, pela sociedade e pela família. Além disto, são sujeitos que podem participar das relações sociais e expressar as suas opiniões, as suas vontades e os seus desejos.

Para Frota (2007), é necessário, então, compreender a criança pelo seu próprio discurso, pois estes são sujeitos do seu conhecimento que apresentam diversos sentidos e significados sobre as suas infâncias. Concordando com este posicionamento, Castro (2002, p. 52), afirma que:

[...] a infância pode ser vista como uma posição que não só gera saber sobre si própria e, portanto, também concorre para se autodeterminar e se autoconstruir, como também engrossa as perspectivas sobre o mundo social, co-atuando com seus parceiros de gerações antecedentes.

Neste sentido, é fundamental brevemente refletir a historicidade dos direitos e deveres da criança nas últimas décadas no Brasil. Sobre as infâncias no contexto brasileiro, Pinheiro (2006) aponta a situação de exploração e exclusão social que as crianças vivenciam em nosso país em diversos momentos históricos, que refletem as representações sociais da criança como objeto de proteção social (caracterizada por ser um ato de benesse, de favor e de caridade), objeto de controle social e disciplinamento social (preparação da criança para ser o adulto de amanhã, ingresso no mercado de trabalho como mão-de-obra desqualificada e barata), objeto

de repressão social (presença dos menores que cometiam atos infracionais) e, por último, sujeito de direitos e deveres na sociedade (ênfase nas peculiaridades do desenvolvimento das crianças e a garantia de sua cidadania, independentemente da condição social e do contexto familiar).

No Brasil, em 12 de outubro de 1927, foi sancionado o Código de Menores (Decreto nº 17943-A), conhecido como Código Mello Matos. Com o objetivo de ser a primeira legislação para os menores no nosso país, garantia ao Estado assumir a responsabilidade pela tutela da criança órfã, abandonada e delinquente, sendo assim institucionalizada ou submetida a punições. Naquele momento histórico, o termo “menor”, atribuído àquele indivíduo que não apresentava a maioridade penal (tem menos de dezoito anos), é incapaz, desamparado ou, ainda, é “menor em situação irregular”.

O Código de Menores de 1979 propõe a intervenção do Estado sobre a família, colocando em instituições sociais as crianças em situação de pobreza, de abandono ou que tivesse cometido ato infracional, obtendo soluções paliativas e passageiras em relação à desigualdade social, sem haver o foco na prevenção e nem no tratamento das situações de opressão (ARAÚJO; COUTINHO, 2008).

Destacamos que, segundo Pinheiro (2006, p. 72),

[...] refere-se, basicamente, à infância e à adolescência pobres, enquadrando os seus integrantes em uma das seguintes subcategorias: carente, abandonado ou infrator. “Menor” é, portanto, um conceito institucionalizado a partir de uma lei, o Código de Menores, e que institui exclusões e práticas, por meio da criação de instituições e formulação de políticas públicas.

Diante disto, ressaltamos que Pinheiro (2006, p. 24) afirma sobre uma das representações sociais que surge a partir dos anos 70 sobre a criança “[...] como sujeitos sociais, incluindo as diferenciações de inserção social, em termos de classe, raça, local de nascimento, gênero, abrangendo, assim, o universo da infância e da adolescência em sua base comum e em sua heterogeneidade”.

Com a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF 88), houve um grande avanço na forma de encarar a criança e o adolescente no contexto brasileiro, trazendo novas concepções sobre o atendimento educacional e a garantia dos direitos básicos destes sujeitos (BRASIL, 2000). Desta maneira, no Art. 227:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar a criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao

lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2000, p. 120).

A Carta Magna, para Pinheiro (2006), apresenta os direitos assegurados e a concepção de proteção para as crianças e os adolescentes, sendo pautados nos princípios da universalidade, da igualdade e no respeito à diferença.

Neste período, há a criação do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA) com o objetivo de articular uma rede que promove e defende os direitos da criança e do adolescente no nosso país por entidades e sociedade civil (PINHEIRO, 2006).

Em 1989, foi promulgada a Convenção Internacional dos Direitos da Criança com o objetivo de reconhecer no sujeito, até os 18 anos, os direitos e os deveres presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (direitos civis e políticos, econômicos, sociais, políticos, culturais, especiais – proteção), com a fiscalização do Comitê de Direitos da Criança da ONU (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA – Lei 8069/90) foi sancionado pelo ex-presidente Fernando Collor. Desta maneira, o Art. 4º do ECA, baseado no artigo 227 da CF 88 (BRASIL, 2003, p. 14) afirma que,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2003, p. 14).

Foi, então, revogado o Código de Menores em nosso país, constituindo-se para além da substituição do termo “menor” a concepção das crianças como sujeitos de direitos e deveres e a ideia da proteção integral, a base fundamental da cidadania. No ECA, a Doutrina da Proteção Integral contrapõe-se a Doutrina da Situação Irregular, que implica no cuidado e na proteção em referência aos seus direitos fundamentais. Desta maneira, para Jesus (2006, p. 13), o ECA,

[...] institui a doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente, considerando criança a pessoa com até doze anos incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos fixando-lhes o direito e deveres, prevendo medidas aplicáveis àqueles que afrontem os seus preceitos legais. O Estatuto substituiu o antigo Código de Menores e a sua doutrina da situação irregular, mas fundamentalmente foi uma resposta dos movimentos sociais que pediam uma nova política de atendimento às crianças e aos adolescentes que não se baseasse no assistencialismo nem na repressão [...]

O ECA transcende a noção cronológica, normativa e assistencial das infâncias para a garantia a dignidade das crianças no nosso país, em referência ao atendimento, à proteção integral e à prevenção, reconhecendo a importância do Estado, da sociedade e da família.

Desta forma, a criança é um sujeito em ecodesenvolvimento, que pode crescer em uma relação saudável, dialógica, afetiva com o ambiente. Além disto, é necessária a presença de leis que garantem os seus direitos e deveres como sujeito social e político, e o respeito como cidadã.

Na realidade indígena brasileira, percebemos a singularidade de ser criança que ocorre pelo fato de os sujeitos nascerem na comunidade indígena e reconhecerem-se em uma etnia que modifica a forma de compreender a realidade pois, cotidianamente, estão envolvidos em uma dinâmica comunitária e familiar, havendo o contato direto com a natureza e a presença de rituais, lendas e histórias dos antepassados, além de diferenciar a infância dos próprios grupos indígenas, traçando as especificidades de cada etnia (PINHEIRO; FROTA, 2009)<sup>2</sup>.

Para os educadores indígenas, em entrevista realizada na escola Maria Venância, as concepções de infância Tremembé remetem às especificidades inerentes à cultura, que se traduz no seu jeito único de ser. Desta maneira, “ser criança está intimamente relacionado às condições de produção de infâncias, em momentos e espaços socialmente construídos e historicamente marcados.” (MELO, 2012, p. 64). Isso é observado na seguinte fala:

A criança Tremembé é o jeito – eu sinto e vejo - que ela é um jeito de se sentir à vontade. O jeito da maneira dela pensar. O jeito de ela pegar em qualquer objeto, porque ela já tem o jeito. O jeito dela conhecer as coisas materiais, ela é uma criança bem ativa, a criança Tremembé. (Educador indígena 2, entrevista, 2013).

Dentro da realidade Tremembé, verificamos que, a partir das experiências de cada criança em meio familiar, escolar e comunitário, há a constituição da infância como particularizada e única. A partir da convivência com as crianças indígenas Daniela, Lucas, Lucas, Jaime, Nara, Maria, Rafael, Tiago, Marcos Paulo e Daniel, percebemos que são

---

<sup>2</sup> Pinheiro e Frota (2009) realizaram uma pesquisa sobre a compreensão da infância com as crianças Jenipapo-Kanindé, no Ceará. Esse artigo foi importante por aprofundar teoricamente o estudo da temática da infância para os Jenipapo-Kanindé, em que podemos dialogar no nosso estudo, com o povo Tremembé, percebendo, assim, algumas distinções e aproximações que fortalecem os povos indígenas. Sabemos que a infância das crianças Tremembé, das Jenipapo-Kanindé e de outras etnias indígenas não podem ser igualadas, tendo em vista o contexto social, as relações familiares, as experiências, a sua própria subjetividade e a memória coletiva que compartilham.

criativas e espontâneas, pois vivenciam os espaços educativos e comunitários, criando e recriando brincadeiras enquanto aprendem. Sobre a caracterização da criança Tremembé, o educador afirma:

Caracterizar uma criança Tremembé como uma criança alegre, uma criança feliz né, e que ela procura sempre o seu espaço no ambiente onde ela vive. Esse espaço onde ela possa brincar. Onde ela possa, de certa forma, contribuir com a comunidade. E isso é o que a gente vê: as crianças todas felizes. A gente não vê as crianças chegarem na escola chorando. Isso é muito raro. É sempre eles chegam brincando. Brincam com um, brincam com outro. Acho que prova maior são os alunos da educação infantil, que chega e já senta com a professora, fica aquela coisa. (Educador indígena 1, entrevista, 2013).

A infância e as infâncias desenvolvem-se cognitivamente, psicologicamente e ambientalmente, ou seja, reconhecemos a relevância da subjetividade, das experiências, da família, da escola em que estão inseridas, que facilitam e/ou impedem a sustentabilidade. Na interlocução entre Educação Infantil e Educação Ambiental, Figueiredo e Silva (2011, p. 115) ressaltam a necessidade de “incluir a ambientalização nos processos educativos”, que favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Os significados das infâncias Tremembé para os educadores perpassam a vinculação afetiva com o ambiente, vivido como espaço de liberdade e respeito com o meio.

Estes lugares da comunidade e da escola indígena propiciam novas configurações e novas reflexões sobre as crianças Tremembé, pois estas vivem numa cidade do interior do Ceará, apreciam as belezas naturais da Praia de Almofala, observam seus pais pescarem, tomam banho de mar, brincam com os animais na praia. Escutam lendas e histórias do seu povo pelos mais velhos, participam de rituais, dançam o Torém, têm contato com os animais (porcos, bois, cachorros, galinhas) em sua casa e na escola, observam os seus familiares ensinando e participam dos festejos na praça, na escola e na comunidade.

A criança Tremembé, para mim, na minha visão, é aquela criança livre, que está no ar puro. Só que assim: hoje a gente sabe que até para nós aqui não tem como a gente está aquele atrás assim... Vamos botar de 10 anos para trás, que era uma coisa mais natural, que nossa criança podia ir para praia só, correr só. Hoje a gente sabe que não pode fazer isso de deixar. A gente está sempre com a preocupação de estar cuidando, de está orientando, dando palestras nas escolas, com os próprios alunos, não só filho da gente, mas com o filho das outras pessoas, né. Porque a gente sabe que hoje no nosso meio não tem só a gente. Está evoluído. Tem muita gente de fora, muito turista. Então a criança não tem mais aquela liberdade que tinha antes. Está mais um pouquinho presa. (Educador indígena 1, Entrevista, 2013).

Estas questões apresentadas distinguem as crianças Tremembé de outras etnias indígenas, bem como do restante do povo Tremembé, que reside em outras localidades e vivenciam outras experiências.

Há o reconhecimento das transformações presentes na concepção de infância Tremembé, trazendo claramente a noção de que, para Sarmento (2004, p. 10), “a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias”.

Necessitando resgatar o aprendizado sobre o repartir e o partilhar, pode ser analisado por alguns educadores como algo essencial na realidade indígena:

Olha, eu vejo algumas diferenças. Uma das coisas, uma das diferenças que eu vejo da criança Tremembé para outra criança outras já é a questão do compartilhamento. Porque geralmente as outras crianças sempre diz assim: isso é meu e eu não posso compartilhar com ninguém, né. Já as crianças Tremembé- acho que você já deve ter percebido- o que é de um é de todos. Às vezes tem aquela coisa...Mas eles sempre partilham muito as coisas. E eu, no meu ponto de vista, acho que é o que faz a diferença. (Educador Indígena 1, Entrevista, 2013).

Em sua fala, o educador indígena ressalta que “*o que é de um é de todos*”, implica compartilhar os objetos e as experiências de vida em sala de aula. Isso é fundamental na educação diferenciada indígena, em que os aprendizados devem ser pautados na construção de conhecimento por educadores e educandos.

Maturana (1998/2009) afirma a relevância do reconhecimento do ser humano sobre a convivência afetiva com os outros, que só ocorre sem a competição, mas com a percepção do seu semelhante como ser legítimo, em uma lógica cooperativa.

Porém, o educador indígena sinaliza que “*às vezes, tem aquela coisa...*”, que reflete sobre as dificuldades deste modelo educativo, como no momento em que as crianças brigam por um brinquedo na sala de aula, representando os momentos de discussão e de disputa presente neste ambiente, contraditórios com a cooperação e a solidariedade, serão destacados em outro tópico.

Ressaltamos a autonomia e o respeito mútuo na significação das infâncias pelos educadores, que ocorrem quando há abertura para o diálogo e espaços de trocas, proporcionando uma relação afetiva entre os sujeitos e a natureza.

[...] muitas crianças que não são Tremembé eles são diferenciados um pouco, desde o nascimento até a fase de crescimento. Daí ele não tem contato com areia, não tem contato com o chão. Só contato mesmo com os pais e algumas coisas materiais. A criança indígena, desde pequeno, tem contato com a natureza, tem contato com o vento, tem contato com areia, com vários tipos de animais, e daí ele vê qual é o animal ele pode e que não pode. (Educador indígena 2, entrevista, 2013).

Estão inseridas na lógica em que é possível conviver de maneira solidária e afetiva com os outros e com a natureza, minimizando as estruturas competitivas do sistema dominante, havendo uma apreciação positiva das crianças indígenas por parte dos educadores, já que estão implicados nesta realidade com amorosidade.

Biologicamente somos *Homo sapiens amans*, isto é, pertencemos a uma história biológica na qual surgimos primatas bípedes “linguajantes” amorosos, mas não somos o que somos como *Homo sapiens amans* em um sentido essencial, porém sistêmico. Quer dizer, nosso ser biológico, como o ser de todo ser biológico, tem dois aspectos: (a) um estrutural, que é uma estrutura inicial total que especifica o campo do possível no curso do viver do ser vivo, e (b) outro epigênico, que é a realização de um ser particular entre todos os possíveis, o qual surge da transformação da estrutura inicial segundo um curso que se vai gerando momento a momento nas interações do ser vivo com o meio, nas circunstâncias que lhe toca viver. O ser do ser humano é sistêmico, surge no conviver e se conserva no conviver. Somos *Homo sapiens amans* e permaneceremos como tal em nosso devir histórico somente enquanto vivamos como *Homo sapiens amans* entre *Homo sapiens amans*. (MATURANA; REZEPKA, 1995/2000, p. 168).

Diante disto, Maturana e Verden-Zöller (1993/2004) afirmam que é necessário, para o estabelecimento de uma convivência entre os adultos, que justifiquem a aceitação do diferente e o respeito à diversidade, e que as crianças possam ter vivenciado relações de aceitação materna. Para sermos humanos, precisamos unir a racionalidade à emotividade, reconhecendo-nos como *homo sapiens amans*. Isto se refere à coexistência real que requer a aceitação mútua, sem domínio ou competição.

Um momento essencial na investigação foi o conhecimento sobre a infância de alguns educadores pois, a partir da sua vivência infantil em outro período histórico e social diferenciado, percebemos a maneira como concebe a criança na atualidade e possibilita lidar com a mesma no ambiente educativo na sua profissão.

A minha infância foi nesse sentido. Porque, assim, as crianças Tremembé desde pequenas que elas ajudam também os pais, né. Eu tive a minha infância. Eu brinquei a minha infância. A maioria o meu pai não tinha condição de comprar os nossos brinquedos, porque eram muitos filhos. Mas aí a gente produzia. A gente produzia brinquedinhos a partir de latinhas de conserva, né. A gente produzia carrinho. Aqueles frasquinhos de magnésio, a gente também fazia. Fazia barquinho de busca, de isopor. Fazia barquinho de isopor. Aí brincava. E aí, às vezes, era eu e meu irmão - que a gente era eu mais velho que ele, né e aí o meu pai saía para o mar, e a gente dizia né, que a gente brincasse, mas ela deixava o serviço para gente fazer. E foi mais ou menos assim. Era num tempo da minha infância, um período que lá no Mangue Alto era tudo aberto. Então, as dunas era tudo livre. E geralmente, a tardizinha, a gente estava lá brincando. Quase todo tarde a gente estava lá nos morros, brincando. Então a infância foi assim. Mas também não deixava de trabalhar, né pescava nas lagoas, nos córregos, saía, ia para longe arrancar minhoca, que era pra pescar. E foi a infância mais ou menos assim: brincando, mas também trabalhando. (Educador Indígena 1, entrevista, 2013).

A infância do educador foi marcada por diversas brincadeiras e jogos que, geralmente, eram produzidos pelas próprias crianças indígenas. Havia um maior contato com a natureza. Além disto, podemos analisar que foi uma época maravilhosa na vida do educador e inferimos o sentimento de saudade do mesmo. Porém, percebemos que desempenhou atividades relacionadas ao trabalho. Deste modo, algumas crianças indígenas tiveram uma infância difícil, permeada de trabalho, não podendo, assim, estudar, sentindo falta de conhecimentos provenientes da escola, como relata com tristeza e também afirma o educador indígena 2:

Minha infância foi bastante diferente. A minha infância foi diferente e foi complicada, porque na minha infância eu não tive o que muitos alunos têm hoje. Meus próprios filhos. Às vezes eu fico lá em casa pensando. Às vezes eu digo a eles que na época deles agora está fácil. Tem uma infância assim mais avançada. O meu problema de infância, não fui criado pelos meus pais, né. Fui criado com os avós desde 3 anos de idade. Então, fui criado, de uma certa forma assim, sem estudo. Não tinha estudo, não era ligado a estudo. Porque de primeiro, na infância, para gente sair do hospital, eu também não fui nascido em hospital. Nasci em casa mesmo. E não tinha aquela coisa que tem hoje. O hospital está exigindo a criança nasceu e só sai do hospital depois de registrado. Isso eu não tinha. Esse era o meu problema em escola, porque eu não fui criado pelos meus pais, eu não tinha registro. E a escola, naquela época, só se matriculava se tivesse registro. Eu acho que ainda hoje, também. Então meu problema, né. Uma senhora, que era professora, trabalhava pela prefeitura, e aí minha avó pediu para me ensinar, já que eu não podia entrar na escola. A escola mesmo, matriculado, né. E aí eu acho que minha desanimação mais era... desmotivação, não tinha mais motivo para escola por causa disso. E aí faz um certo tempo eu não quis mais saber de aula. Aos 5 anos de idade comecei a pescar. E era só mais, a minha brincadeira era mais fazendo, produzindo barcos de busca de coco, brincando na areia, fazendo os artesanatos mesmo de madeira, de pau, brincando. Quando ia para escola, às vezes, a mãe pedia para amiga dela para estudar no colégio, às vezes eu ia. Não como matriculado, mas só como... para ver se aprendia alguma coisa. E eu ia para escola e não ia, porque quando chegava no meio do caminho, justamente debaixo desse coqueiro que a gente passava, eu escondia o lápis e o caderno debaixo das paia, que era para não ir para escola. E assim, naquela época era muito difícil televisão. Só tinha numa casa. E aí quando ia passar alguma coisa diferente a gente tinha vontade de ver, vontade de assistir, a gente deixava de ir para escola para e assistir algum filme. Aí o tempo foi passando e fui começando a pescar, e me dediquei na pesca. E assim, minha brincadeira... A gente brincava muito à noite, as crianças. Eu fui muito de brincar. Eu aproveitei a minha infância, no meu trabalho e nas minhas brincadeiras. Só que às vezes eu sinto falta. Sinto falta da minha juventude. E fico bastante, às vezes, desmotivado. Fico triste, porque não aprendi a ler e escrever, né. Ai depois eu mesmo fui tirar meu registro. Tirei meus documentos depois de 21 anos. Acho que foi depois de 20. Com 20 anos eu fui tirar o registro, preparar meus documentos. Ai já era dono de mim e aí comecei a vida. Mas a minha infância...Me arrependo de não ter seguido meus estudos. Hoje tô estudando. Não sei bem ler, mas qualquer maneira dá para desenvolver um pouco a leitura. (Educador indígena 2, Entrevista, 2013).

Na sua infância, o educador desempenhava atividades de trabalho, em que já presenciava a responsabilidade e as regras de seu ofício. Hoje em dia, sente falta das

experiências da juventude e do estudo, ao falar em tom de tristeza e lamentação. Embora, faça associação entre os momentos de pesca às brincadeiras das crianças, fazendo um paralelo com a atualidade, as crianças indígenas investigadas não trabalham, pois agora o estudo e o lazer são colocados em primeiro lugar.

Associando a isso, a compreensão da infância dos Jenipapo-Kanindé nos estudos e nas intervenções de Pinheiro e Frota (2009), observamos uma mudança significativa no lugar que ocupa a criança na sociedade, pois os adultos, ao falarem de sua infância, apontam as dificuldades no deslocamento para a escola, a necessidade de trabalhar para ajudar a família e precariedade no serviço de saúde. Neste período, uma das atribuições sociais da criança era o trabalho, havendo pouco tempo para as atividades de lazer e estudo, que se assemelham ao discurso do educador indígena 2 (Tremembé). Na época atual, as crianças Jenipapo Kanindé não trabalham, pois, o foco é nos estudos e no lazer em seu cotidiano.

Desta maneira, analisamos que, antigamente, o trabalho fazia parte da constituição da infância Tremembé como necessidade e obrigação, enquanto, no momento atual, prioriza-se o tempo para brincar e estudar, em detrimento do trabalho, havendo, assim, uma transformação na sociedade que modifica também o lugar que a criança ocupa neste meio.

A partir do brincar e do estudar, de acordo com Castro (2002), não podemos idealizar a criança como um sujeito que se prepara para o futuro, em uma lógica evolucionista e desenvolvimentista (tradicional). No entanto, sabemos que o brincar e o ato de estudar na infância são elementos fundamentais para ser criança na atualidade, gerando interesse, diversão e aprendizagens no momento presente.

Entendemos o brincar como uma ação da criança que possibilita, dentre outras coisas, a transformação da sua realidade, bem como a sua própria transformação. Ao brincar a criança constrói significados acerca da realidade, sendo as situações de brincadeiras facilitadoras de processo de simbolização e elaboração do mundo. (PINHEIRO; FROTA, 2009, p. 749).

Em uma observação em sala de aula, enquanto as crianças brincavam livremente pelo ambiente escolar, o educador indígena 2 comenta que existem crianças indígenas que não sabem mais brincar, pois passam bastante tempo em frente da televisão. Ele fala com tristeza sobre a realidade das crianças indígenas, em especial as Tremembé.

Sobre a temática da não-vivência da infância, a educadora indígena 1 demonstra grande preocupação com as crianças de hoje em dia, que vivem apenas dentro de suas casas, sem convivência com as outras crianças e a comunidade, como destaca na verbalização:

[...] a minha infância foi um pouco diferente. Porque eu assim, eu, com 5 anos, de 4 para 5 anos era assim: livre, andava só de calcinha, corria para casa de um, corria para casa de outro. Onde a gente chega acolhia a gente. Qualquer canto que a gente chegava era recebido com isso. Hoje a gente vê que as crianças é mais cada um nas suas casinhas, no seu cantinho. Não está mais aquela coisa de sai de manhã e só vem umas horas. Que andava na casa do tio, parente. É mais cada um no seu cantinho. Não está muito solto não. Justamente pelo que eu acabei de falar. Está um pouco preocupante nosso meio [...] (educadora indígena 1, Entrevista, 2013).

Sobre as especificidades das crianças Tremembé, sobressaem-se a ludicidade e a brincadeira, ou seja, o compartilhar os jogos, as experiências e a própria dinâmica da vida.

Olha... as brincadeiras... de antigamente, do meu tempo para hoje as coisas são diferentes. Atualmente os meninos gostam muito de brincar de bola (é mais quando eles vão ficando maiorzinhos). Mas quando eles são pequenos gostam muito de correr mesmo. De correr, correr, correr, até... É uma das coisas que eles mais gostam, de ficar correndo atrás dos outros. Tem uns meninos que ainda gostam de brincar muito de barquinho, por conta da realidade de morar perto da praia. Gostam muito de fazer isso. (Educador indígena 1, entrevista, 2013).

Durante as minhas observações, quando chegava à escola antes do horário do começo das aulas, percebia que as crianças brincavam, na maioria das vezes, de corrida e de pegar os outros. Isso também era presente nas brincadeiras no recreio. Notei nas crianças Tremembé agilidade, leveza e rapidez ao correrem pela escola.

Na Educação Infantil, Maturana e Verden-Zöllner (1993/2004) ressaltam que nas experiências do brincar na infância é fundamental a presença da corporalidade. Há prejuízos no desenvolvimento infantil que não prezam pelo lúdico na sua constituição, com a expressão do seu corpo para interagir com brinquedos e outras crianças.

Hoje a brincadeira mais deles, que a gente vê aqui no dia-a-dia é pega-pega, é bola (eles são doidos por uma bola). Antigamente eles gostavam muito de brincar de nadar, mas hoje não tem como também, porque as mães próprias não deixam, tem medo. A gente via menino de 4, 5 anos nadando no mar, e ia pescar com o pai. Hoje em dia a gente não vê isso. Mas eles gostam. Gostam de elástico, também, pula corda. E nós também tem brincadeira aqui na escola, que é da corrida [...]. Várias brincadeiras também que a gente ainda... Cai no poço. Que a gente dê para brincar com eles, no dia que a gente vai fazer as brincadeiras. Justamente para não esquecer aquelas brincadeiras de antigamente. (Educadora indígena 2, Entrevista, 2013).

Os movimentos corporais ainda estão muito presentes na escola diferenciada Tremembé, que reflete sobre a construção do conhecimento que perpassa os saberes corporais das crianças, espontâneos, dinâmicos e repletos de energia.

A corporalidade é a atuação das crianças na tessitura do seu processo educativo, percebido como possibilidade de crescer e aprender com o outro, por meio de experiências que trazem um caráter sensorial e sensitivo, além de propiciar a vivência do contexto, que

remete à inserção na realidade. A linguagem corporal é natural para as crianças Tremembé, ou seja, elas têm uma grande facilidade de expressão de sentimentos, emoções, sensações e conhecimentos a partir do seu corpo e do contato com o corpo do outro.

Na pesquisa, foi essencial conhecer as brincadeiras das crianças indígenas no seu dia a dia, pelas observações realizadas em sala de aula e entrevistas realizadas com os educadores. Os tipos de brincadeiras envolvem jogar bola, correr, brincar de pega-pega, carregar os colegas nas costas, brincar com os animais, subir em árvores, entre outras.

No presente momento, algumas brincadeiras e a maneira de jogar das crianças indígenas diferenciam-se das de crianças não indígenas que, em alguns casos, não têm contato com animais e a natureza. Neste sentido, a brincadeira que mais me chamou atenção foi a chamada “Melancia”.

Esta é uma brincadeira indígena, em que as crianças ficam deitadas no chão, menos uma, chamada de ladrão. As crianças que ficam deitadas devem deixar suas barrigas grandes, pois as maiores barrigas serão escolhidas pelo ladrão, ou seja, a representação da brincadeira é como se houvessem melancias numa horta, desta forma, as barrigas fossem as melancias. O ladrão sonda barriga por barriga, fazendo com que as crianças peguem umas nas outras, fazendo cócegas em algumas. Ele escolhe a maior de todas e carrega a criança com os seus braços, arrastando-a pela dimensão da sala até sua plantação. O ladrão faz isso com todas as crianças. É um momento de grande descontração, que deixa as crianças empolgadas com a brincadeira.

Este conhecimento é explorado por meio da corporalidade, presente na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT). Esta brincadeira se repete em diversos momentos na sala de aula, sendo, várias vezes, sugerida pelas próprias crianças e em outros pelos educadores.

Brougère (1998) afirma que as brincadeiras e os jogos escolhidos pelas crianças são provenientes das questões culturais, ou seja, relacionam-se com as influências sociais, as relações familiares e as escolhas individuais das crianças em determinado contexto. A criança utiliza a fantasia e a realidade na maneira como brinca. Trata-se, então, da ligação entre a brincadeira de faz de conta e as regras sociais no contexto social.

As crianças indígenas Tremembé escolhem formas de brincar de acordo com a realidade em que estão inseridas, as brincadeiras que os adultos ensinam, as interações presentes na escola entre colegas e educadores. De acordo com Maturana e Verden-Zöllner (1993/2004, p. 166),

[...] por meio da brincadeira e quanto vivem muitas experiências recorrentes de movimento, tocando, falando e fazendo ritmos, as crianças gradualmente constituem e desenvolvem o conhecimento operacional de seus corpos em muitas configurações de redes entrecruzadas de coordenações sensório-motoras. Se olharmos para crianças em crescimento, veremos que elas se movem e se orientam no que chamamos de seu ambiente ou entorno.

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, em um ambiente educativo afetivo, a educadora indígena 2 realizou atividades de colagem que envolvia sementes, em alguns casos, coletadas durante a aula por João Filho, das próprias árvores da Escola Maria Venância. Este fato associa-se à importância da contextualização no ensino:

*A contextualização é o reconhecimento da importância do cotidiano d@ educand@, que através desse gancho possibilita a aprendizagem, viabiliza que se torne saber aplicável ao seu cotidiano. Implica na seleção de temas relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida na comunidade. Em outras palavras, contextualizar o ensino é integrá-lo ao saber do dia a dia. É produzir um saber parceiro a partir do saber inerente ao mundovivido d@ educand@, sendo este mundo, o contexto de aprendizagem. “Contextura” retrata o modo como estão interligadas as partes de um todo, a forma com que se entrelaçam e prendem os fios na formação da trama. (FIGUEIREDO, 2011, p. 26).*

A própria produção e a coleta dos recursos foram consideradas pedagógicas para as crianças, pois possibilitou a criação e a recriação dos materiais na sala de aula que são provenientes do contexto social, como no caso, por exemplo, das sementes.

Além disto, a educadora contextualizou o uso das sementes, fazendo menção à cultura indígena Tremembé. Primeiro, sugeriu o trabalho apenas com as sementes vermelhas. Depois, mostrou quais são as vermelhas para as crianças. Algumas crianças pegaram as sementes vermelhas, outras se confundiram, necessitando orientação:

Educadora indígena 2: Que semente é essa?  
Nara: é da Tia!  
Educadora indígena 2: É do Pau Brasil!  
Todos (repetem): Pau Brasil!!! (Observação em sala, 2013).

Educadora indígena 2: Daniela! Pode ficar aqui mesmo, sentadinho. Olha; o que é um círculo? Aqui ó, uma roda. Paulo ajeita aqui. Não, assim não, uma roda. Fica de frente para ela. Mara, de frente para lá. Não é de costas. Agora deu certo. Pode ser? Os que sobraem vamos colocar aqui, está bom? Só as vermelhas, mostrem para mim. Cadê a vermelha? Fiquem com as sementinhas vermelhas na mão. E cola. Quem sabe que sementinha é essa? Ver-me-lha. É de que essa sementinha. Mas ela vem de uma árvore, vocês sabem qual é? PAU BRASIL.

Todos: Pau Brasil!!!

Educadora indígena 2: Vocês vão usar. Semente de Pau Brasil. Cadê a sementinha de Pau Brasil?

Todos: Aqui!

Educadora indígena 2: Então, recolhe para tia. Tira um bocado de vermelhinha. Cada um vai tirando uma sementinha vermelha vai. Essa daí não, só a vermelhinha. Vai tirando e colocando num montinho, porque depois vai usar. Cadê a do senhor, Paulo?

Daniela: Tem que contar. (Diálogo entre a educadora e as crianças, observação em sala de aula, 2013).

Demonstra a contextualização da atividade com a realidade Tremembé, ou seja, com a natureza (as árvores e as plantas presentes no contexto), para que as crianças conheçam e apropriem-se da sua cultura. Sobre os processos de aprendizagem e de aquisição de conhecimento, podemos ressaltar que:

[...] para um real processo de ensino-aprendizagem convém considerar o educando e o educador como sujeitos epistêmicos ativos na construção do conhecer, que se processa numa estrutura dialógica, considerando a intencionalidade, o respeito aos múltiplos saberes, a gradação evolutiva não-linear, a reconstituição e ‘apropriação’ dos saberes já produzidos socialmente, a consolidação de novos saberes, o pensar na edificação de um sujeito autônomo, interdependente, íntegro, crítico, ambientalmente consciente e democrático. (FIGUEIREDO, 2006, p. 3).

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Indígena (EEDIT), a educadora indígena 2 diz que Paulo aprecia as atividades de colagem, principalmente quando são relacionadas a colar as sementes no papel. Paulo estava bem concentrado fazendo a atividade, não percebendo que Tiago, Jaime e outros colegas estavam correndo pela sala. A educadora indígena 2 destaca que a Mariana (mãe do estudante e educadora da escola) deveria tê-lo visto tão concentrado desempenhando a atividade, com atenção e interesse. Ele conclui a atividade e começa a correr com as outras crianças. O comentário da educadora recorda a amorosidade e a afetividade neste modelo educativo diferenciado.

Em nosso estudo, concebemos as crianças indígenas como sujeitos do conhecimento que têm ideias próprias e são ativos nos processos de aprendizagem, apresentando como especificidades o contexto vivenciado, as relações familiares, os tipos de brincadeira, as relações afetivas, as suas experiências, entre outros. Atualmente, apresentam a formalização da EEDIT no ambiente educativo para reforçar a luta das questões sociais e da valorização da cultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo. Um homem da aldeia de Negué, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. — O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a

vida com tamanha vontade que é impossível, olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. (GALEANO, 2002, p. 11).

Cada fogueirinha tem luz própria, distinguindo umas das outras. Cada criança tem sua luz própria, diferindo umas das outras. Cada indígena tem sua luz própria, divergindo um dos outros. Enfim, cada ser humano irradia suas especificidades, sendo um sujeito incomparável.

Neste estudo, a proposição foi investigar os significados da infância Tremembé como ser singular e com um jeito particular de ser, pois está relacionada às especificidades da cultura, do contexto social, da história de vida e das relações familiares, assim como verificamos em outras constituições de infâncias, pois consideramos as crianças, de maneira geral, únicas.

Pudemos investigar os significados da infância para o Tremembé como um ser singular e com um jeito particular de ser, pois está relacionada às especificidades da cultura, do contexto social, da história de vida e das relações familiares, assim como verificamos em outras constituições de infâncias, pois consideramos as crianças de maneira geral únicas em sua singularidade.

A partir das verbalizações dos educadores e das observações em sala Ariapú da Escola Maria Venância, analisamos que as significações sobre as infâncias dos(as) Tremembé perpassam a concepção de sujeitos do conhecimento que têm ideias próprias e são ativos nos processos de aprendizagem, apresentando como especificidades o contexto vivenciado, os rituais sagrados, as relações familiares, os tipos de brincadeira, as relações afetivas, as suas experiências, o compartilhamento, a solidariedade, entre outros elementos.

Enfatizamos a necessidade de pesquisas e intervenções com crianças indígenas, problematizando o contexto e promovendo ações práticas conscientes e a identificação de temáticas emergentes, atualmente com indígenas brasileiros. Ressaltamos que a pesquisa foi pautada no compromisso social com os saberes indígenas, e em propiciar a propagação e compartilhamento das significações das infâncias Tremembé de maneira sucinta, com base nos seus traços históricos, políticos, psicológicos e culturais.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. C.; COUTINHO, I. J. S. S. 80 anos do Código de Menores. Mello Mattos: a vida que se fez lei. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 13, n. 1673, 30 jan. 2008. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/10879>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal N.º 8.069. Fortaleza: Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI), 2003.

BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 set. 2013.

CASTRO, L. R. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002. Disponível em: <[http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20041214154058.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041214154058.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2014.

CASTRO, L. R. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, L. R. **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau. 1998, p. 16-43. Disponível em: <[http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/images/stories/livros/infancia\\_e\\_adolescenci\\_na\\_cultura\\_do\\_consumo.pdf](http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/images/stories/livros/infancia_e_adolescenci_na_cultura_do_consumo.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2014.

FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. Formação d@ educador@ ambiental numa Perspectiva Eco Relacional. In: Matos, K. S. A. **Educação ambiental e sustentabilidade III**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 8-32.

FIGUEIREDO, J. B. A. Educação Ambiental Dialógica na Infância. In: Matos, K. S. A. **Cultura de Paz, educação ambiental e movimentos sociais**. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p. 78-89.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e da adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, p. 132-150, 2007.

GONDIM, J. M. “A arte de encantar: práticas rituais de cura entre os índios Tremembé”. In: Rodrigues, L. C. **Rituais, Dramas e Performances**: Fortaleza: Edições UFC, 2011.

JESUS, M. N. **Adolescentes em conflito com a lei**: prevenção e proteção integral. Campinas: SEVANDA, 2006. p. 13-192.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998/2009.

MATURANA, H. R.; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 1995/2000.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 1993/2004.

MELO, L. A. **Entre se dizer e ser dito criança**: significados e sentidos construídos pelas crianças acerca da ação de participação. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PINHEIRO, A. A. A. **Criança e adolescente no Brasil**: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

PINHEIRO, S. L.; FROTA, A. M. M. C. **Uma compreensão da infância Jenipapo-Kanindé a partir deles mesmos**: um olhar fenomenológico, através de narrativas e desenhos. Revista Estudos e Pesquisas Psicologia, Rio de Janeiro, ano 9, n. 3, p. 724-759, 2009.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. S. L. **A convenção internacional sobre os direitos da criança**: Debates e Tensões. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: Sarmento, M. J.; Cerizara, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação**. Porto: ASA, 2004. p. 7-22.

SILVA, A. L.; NUNES, A. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. *In*: Silva, A. L.; Nunes, A.; Macedo, A. V. L. S. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

**Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:**

LIMA, D. M. A; FIGUEIREDO, J. B. A. Ser Criança Tremembé: Significações da Infância no Contexto Indígena. **Rev. FSA**, Teresina, v.14, n.5, art. 10, p. 187-207, set./out. 2017.

Contribuição dos Autores	D. M. A. Lima	J. B. A. Figueiredo
1) concepção e planejamento.	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X