

Infância Mbyá-Guarani e o processo educativo dos “pequenos indígenas” da Tekoá Pindó Mirim

Luana Santos da Silva

Mestra em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

luanaeducadoraambiental01@gmail.com

Mártin César Tempass¹

Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

potz_51@yahoo.com.br

Narjara Mendes Garcia²

Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

narjaramg@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo apresenta um estudo sobre a infância indígena Mbyá-Guarani, com foco nos processos educativos. Foram investigadas as interconexões a partir das concepções da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança e dos aspectos que transpassam a Educação Ambiental. Os sujeitos dessa pesquisa foram os “pequenos indígenas” Mbyá-Guarani da aldeia *Pindó Mirim*, que se situa em Itapuã, município de Viamão/RS. Como método de pesquisa-intervenção, foi usada a cartografia. A partir dos resultados, pode-se concluir que as crianças indígenas da *Tekoá Pindó Mirim* são atores sociais plenos, que tem autonomia e responsabilidades frente ao coletivo, e que as aprendizagens ocorrem no cotidiano de vida na aldeia. Essas experiências de educação e cuidado podem apresentar importantes contribuições para o campo da formação dos educadores.

Palavras-chaves: Infâncias; formação de educadores; Mbyá Guarani; crianças indígenas.

1 Professor do Bacharelado em Arqueologia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

2 Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação da Infância - NEPE.

Abstract

This study is focused at Mbyá-Guarani indigenous children and their educational processes. Interconnections among elements of the Sociology of Childhood, the Anthropology of Children, and Environmental Education issues were investigated. The subjects of this research were the Mbyá-Guarani indigenous children from the *Pindó Mirim* village, located in Itapuã, municipality of Viamão, southern Brazil. Mapping was used as an intervention-research method. Results show that the indigenous children of *Tekoá Pindó Mirim* are full social actors, who have autonomy and responsibilities within community, and that learning takes place in the everyday life of the village. In conclusion, such experiences of education and care may have important contributions to the field of educator training.

Keywords: Childhoods; educator training; Mbyá-Guarani indigenous children.

Introdução

O presente artigo discute a infância na contemporaneidade e sua relação com o lugar, a cultura e o ambiente, na perspectiva da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança e das questões que permeiam a Educação Ambiental (EA) nos territórios indígenas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, delimitando como sujeitos da pesquisa os “pequenos indígenas”³ Mbyá-Guarani que vivem na aldeia *Pindó Mirim* localizada na Colônia de Itapuã, município de Viamão, Rio Grande do Sul, Brasil.

Os Mbyá-Guarani são umas das parcialidades étnicas dos grupos de língua Guarani, da família linguística Tupi-Guarani, do tronco Tupi. Vivem historicamente em Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, em um vasto território que é ocupado de forma descontinuada. Neste vasto território, os Mbyá-Guarani ocupam apenas as terras com as configurações ambientais condizentes e necessárias para a sua reprodução física e cultural, vivendo, assim, “ilhados” dentre os não-indígenas. No Brasil, os Mbyá-Guarani vivem em aldeias em Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

O estudo das infâncias indígenas apresenta relevância no campo da Educação por assinalar outras possibilidades de interações entre infância, ambiente e os processos educativos, em contextos nos quais as crianças podem ser vistas como atores sociais plenos e participantes ativos do processo educativo (Silva 2017).

Para tanto, serão apresentados ao longo deste artigo os questionamentos, as reflexões e considerações que foram emanadas durante a pesquisa e que julgamos serem

3 Essa é forma como se denominam as crianças na aldeia *Pindó Mirim*.

importantes para educadores das infâncias.

Infâncias e as cosmologias indígenas

As crianças se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, tipos de brincadeiras, gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo (Delgado & Müller 2005: 167).

As concepções de infâncias que possuímos hoje fazem parte de toda uma trajetória, de todo um processo histórico social. Esse olhar é importante para que se possa desconstruir a ideia de que a criança é um ser atemporal e universal.

Na sociedade medieval o sentimento e a ideia de infância não estavam presentes, ou seja, a consciência das especificidades das crianças enquanto sujeitos que integram a sociedade não existia. Nesse período, alguns pensadores e filósofos já tratavam da criança como um sujeito a ser reconhecido socialmente, no entanto este sentimento não se fazia presente no cotidiano das famílias e no senso comum da sociedade. Como afirma Pereira: “na Idade Média havia crianças, mas não havia interesse por elas, não havendo nenhuma preocupação em descrever a infância” (Pereira 2012: 45). Somente no século XVII, os temas da primeira infância começam a ser discutidos e as crianças começam a ser representadas em retratos e no discurso social do Ocidente.

A ideia social de infância e das crianças como sujeitos sociais, e não mais como “mini-adultos”, emerge mais forte no período da modernidade, com a sociedade burguesa e as alterações na compreensão e organização da família. De acordo com Ariès (2011), que estudou a arte medieval, por volta do século XII a infância não era ainda representada pelos artistas. No final do século XIII, a criança começa a ser representada, mas não era caracterizada por expressão particular e sim compreendida como um adulto em miniatura. A infância, assim, não era percebida como uma fase importante ou que se destacava em relação aos adultos. A tríade cultural, social e histórica é fundamental para compreendermos as questões que permeiam as infâncias. “O estilo de infância vai ser definido a partir dos valores e funções sociais destinados às crianças em diferentes culturas, lugares e tempos” (Profice & Santos 2017:309).

A sociedade moderna concebia a infância como um vir a ser, com uma fase de preparação para a vida adulta. Contrapondo-se a essa concepção, Deleuze trabalha com o conceito de devir-criança e ao especificar a relação com os pais argumenta que:

Ora, os próprios pais são um meio que a criança percorre, com suas qualidades e potências, e cujo mapa ela traça (...). Não existe momento algum em que a criança já não esteja mergulhada num meio atual que ela percorre, em que os pais como pessoas só desempenhem a função de abridores ou fechadores de portas, guardas de limiares, conectores ou desconectores de zonas (Deleuze 1997:73).

Nessa perspectiva, “a infância é o ‘ser em devir’ e nesta transitoriedade se anulou por demasiado tempo a complexidade da realidade social das crianças” (Sarmiento 2007: 26). Nesse momento histórico, as crianças são percebidas a partir do ponto de vista dos adultos, do que estes pensam e acreditam serem importantes para sua formação.

Na modernidade, cabe sempre ao adulto indicar e fazer as crianças conhecerem a segurança presentes nas verdades. Vemos, neste cenário, um infantil que, por não possuir as categorias do adulto, é tomado como ponto de partida, para ser moldado (Pereira 2012: 84).

Os estudos de Àries (2011) apontam para o surgimento de uma ideia de infância “ocidental e burguesa”, concebida nos países europeus durante a ascensão da sociedade burguesa da modernidade. Mas, e as outras infâncias? E as infâncias nos e/ou dos povos indígenas? Tais questões são importantes pois, segundo Lopes e Vasconcelos,

A pretensa universalidade, pressuposta no pensamento de Àries para o ser criança no mundo ocidental, na verdade esconde uma variedade de dimensões de infância que variam de localidade para localidade e constituem uma diversidade de marcas sociais (Lopes & Vasconcelos 2006: 117).

Na contemporaneidade, essas formas de conceber as infâncias e compreender a participação social das crianças começam a sofrer alterações. A década de 1980 se torna um marco nas novas discussões sobre as infâncias, posto que as questões relacionadas às infâncias passam a ser melhor problematizadas em diferentes áreas do conhecimento. Com maior visibilidade no campo das ciências, as crianças passam a ser percebidas como um grupo social, não mais como simplesmente uma fase, uma etapa da vida. A partir desse período muitas pesquisas passam a ser realizadas com elas, em que são captadas as suas percepções e interpretações sobre o mundo, e não apenas sobre elas. Muitos pesquisadores se destacaram nesse período, entre eles citamos Corsaro (2011), pesquisador que dedicou

seu trabalho a compreender as crianças em seu contexto social, negando assim o discurso hegemônico ainda fortemente arraigado na época. Corsaro considerou em suas pesquisas os elementos locais da cultura em que a criança se insere e participa ativamente.

Por conseguinte, apresentamos as concepções de infância no campo da antropologia, que, nestes estudos, se preocupa em perceber a transformação que diversas sociedades produziram e produzem em seu ambiente frente à diferença entre a espécie humana relacionada com outros seres e também sobre o lugar da consciência na transformação social (Foladori & Taks 2004). Assim, a antropologia tem como um dos objetivos âncoras:

[...] oferecer um olhar sobre a relação sociedade-natureza, que não caia nem no romantismo ambientalista daqueles que veem, em algumas sociedades pré-capitalistas, um modelo de sustentabilidade ambiental (e às vezes social) nem na apologia modernista do capitalismo, baseada na aplicação da ciência e da tecnologia hegemônica (Foladori & Taks 2004: 328).

Entretanto, apesar dos avanços nos estudos acadêmicos, podemos perceber ainda que as sociedades, em grande parte capitalista e adultocêntrica, focam o olhar no que os adultos acreditam ser importante para as crianças, procurando oferecer subsídios para que se tornem futuros adultos com os atributos necessários para a vida social, muitas vezes direcionando, inclusive, para posições específicas na sociedade. E, para que este processo funcione, as crianças precisam ser invisibilizadas e silenciadas.

Advogamos pela revisão deste quadro. De acordo com Prout:

Ainda temos muito a aprender sobre formas de permitir que as crianças falem por si próprias e de sua maneira. Com muita frequência exige-se que as crianças se ajustem às formas de participação dos adultos, quando o que é necessário são mudanças institucionais e organizacionais que facilitem e encorajem as vozes das crianças (Prout 2010: 35).

As pesquisas antropológicas sobre as “infâncias” (no plural, para expressar a diversidade social) ainda têm pouca difusão no meio acadêmico, se comparadas com as produzidas pelas outras áreas do conhecimento. Dentre os poucos estudos predominam os que denunciam a visão “adultocêntrica” na produção da ciência, característica predominante a partir do século XVII nas sociedades burguesas e capitalistas. Conforme Sarmento: “A criança é considerada como o não adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das

características de um ser humano ‘completo’” (Sarmiento 2007: 33). Com isso, as sociedades criaram mecanismos de controle e institucionalização da infância com o objetivo de normatizar e homogeneizar as crianças no estabelecimento de padrões de normalidade/anormalidade, de cuidado e das atividades infantis. Esse pensamento sobre a infância é fortalecido com o iluminismo, a industrialização e as ideias de modernidade na Europa, e buscou expandir-se pelas sociedades urbanizadas pelo mundo, modificando-se com as especificidades culturais de cada país. Segundo Eisenstadt (2001), a modernização das relações sociais apresenta um caráter híbrido e contraditório, favorecendo o surgimento de “modernidades múltiplas” não estáticas. Outra questão a ser superada na tradição dos estudos antropológicos é o foco na socialização da criança, que na maioria dos casos não é reconhecida enquanto ser social e sim como um sujeito “pré-social”, que deve ser que gradualmente inserido no mundo dos adultos. Nos seus estudos sobre a concepção social da infância, Prout (2010) aponta a existência de duas formas de conceber a socialização das crianças: pré-sociológica e sociológica. Na concepção pré-sociológica, a criança é percebida como alguém fora de seu contexto histórico e social e que deve ser inserida (geralmente pela família e a escola) no contexto social. A concepção sociológica surge a partir da década de 1980, e desperta suas preocupações com a criança como sujeito social. Nessa concepção as crianças vivenciam e se constituem através de suas relações sociais desde o nascimento. De acordo com o autor, nos últimos 30 anos houve mudanças nas condições e experiências da infância “[...] desestabilizando os conceitos sobre o que ela é e o que deveria ser (...) geram um contexto essencial para que se entenda a emergência da voz e da participação das crianças” (Prout 2010: 22).

Contrapondo a ideia pré-sociológica, a infância gradativamente “sobe ao palco” para se tornar protagonista no campo específico de estudos antropológicos. A “Antropologia da Criança” apresenta como proposta os estudos sobre a cultura na perspectiva das crianças e na interação dessas como sujeitos sociais ativos do contexto em que estão inseridas. Conforme Gomes:

Superada a ideia que a infância ou as crianças se tornassem meros objetos de investigação, o que veio se evidenciando foi a necessidade de permitir – e promover – que as crianças tomassem o lugar de sujeitos nas investigações, ou seja, que fossem consideradas enquanto atores sociais, produtores de sentido, plenos participantes das práticas sociais nas quais se encontram envolvidos (Gomes 2009: 82).

O esforço dos estudos antropológicos resultou na expansão das pesquisas “com” as crianças e na ampliação da compreensão sobre a representação de infância. Profice

e Pinheiro (2009) propõem que o pesquisador explore com as crianças, em harmonia, não sendo artificialmente infantil e sim buscando “[...] uma sintonia com o modo de percepção e de expressão próprias da criança e inacessíveis por intermédio dos modelos investigativos tradicionais” (Profice & Pinheiro 2009:17). As crianças podem contribuir para o processo de pesquisa antropológica como participante ativo do processo e que pode expressar as suas percepções sobre o lugar e a realidade em que se insere. Segundo Cohn: “Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. E é por isso que uma antropologia da criança é importante” (Cohn 2005: 8). Nunes contribui para esta compreensão afirmando que:

Fundamentalmente, é preciso que nós, adultos, antropólogos, consigamos olhar a criança como um ‘outro’, inteiro e pleno, um agente social por si, e não como um ‘nós’ em ponto pequeno que temos vagamente guardado na memória, nem como um mero projecto ou esboço daquilo em que os anos e a experiência o tornaram (Nunes 2003: 32).

Nesta perspectiva, ao se desenvolver pesquisas antropológicas com crianças, é necessário estar atento às diversidades das infâncias, pois as mesmas têm relação direta com a sociedade da qual fazem parte. Segundo Gomes, precisamos “[...] perceber que estamos diante de formas muito diferenciadas de se considerar o que seja adequado para as crianças em função de concepções muito diferenciadas da criança e do seu lugar na sociedade” (Gomes 2009: 93). Portanto, estudar a infância – ou as infâncias – através de um olhar antropológico tem como objetivo oferecer um contraponto à visão global e dominante. Esses olhares visam contribuir para compreender novos “repertórios” interativos entre infância e ambiente e possíveis estratégias educativas diante desses repertórios, desmistificando a antiga (mas também ainda atual) visão global e única de criança e educação da infância. Segundo Cohn:

[...] foi só quase no final do século 20 que esforços concentrados e focados foram expedidos para buscar entender as crianças e suas vidas por elas mesmas. A diferença, então, estava no fato de que estas pesquisas iriam prestar atenção nas crianças pelo que elas eram, e não pelo que elas deveriam ser ou viriam a ser (Cohn 2013: 224).

Como já afirmado, os estudos com foco nas infâncias e suas interpretações sobre a realidade são bastante recentes. E dependem de uma “desconstrução” interna de concepções pré-estabelecidas e paradigmas tradicionais de ciência. Tais pressupostos se

acentuam quando tratamos de outras infâncias em nosso próprio tempo, como pode ser considerada, por exemplo, as infâncias indígenas. Nesse sentido, os pesquisadores precisam evitar a concepção de uma infância universal, pois é fundamental considerar o ser criança no contexto local. Até mesmo a infância para os indígenas, por exemplo, pode apresentar concepções variadas, conforme o tempo histórico, cada sociedade e as interações locais. De acordo com Pereira: “[...] podemos reafirmar que a infância é profundamente plural. As faces que assume estão associadas com a relevância dos contextos cotidianos enraizados nas experiências do mundo prático” (Pereira 2012: 149).

Nesta perspectiva, no campo das pesquisas sobre a infância, os estudos de cunho etnológico vêm crescendo e levando em consideração o que essas crianças têm para dizer das suas vivências. Para os ameríndios, estes estudos tiveram início na década de 1990. Os materiais etnográficos referentes aos estudos sobre as crianças indígenas ainda são escassos, sendo a produção antropológica sobre as questões relacionadas à escolarização das sociedades indígenas no Brasil algo recente, tendo como alavanca as conquistas no campo dos direitos indígenas. O material disponível sobre escolarização indígena já se apresenta amplo, entretanto, estudos sobre crianças indígenas não.

Os Mbyá-Guarani caracterizam-se pela forte mobilidade entre as suas diversas aldeias. São frequentes viagens, visitas e trocas de local de moradia que, desencadeadas por fatores diversos, fazem com que estes indígenas estejam em constante circulação pelo seu amplo território. Assim, com a troca de pessoas, coisas, ideias e emoções, podemos afirmar que a cultura Mbyá-Guarani está sempre sendo atualizada, onde quer que eles se encontrem. Em outras palavras, com raras exceções, os elementos que se encontram em uma aldeia Mbyá-Guarani também podem ser encontrados em todas as outras.

Porém, em seus desdobramentos, diferenças significativas podem ser encontradas entre aldeias no que tange questões de posse e qualidade da terra e na relação com os não-indígenas, principalmente no que diz respeito ao acesso a políticas públicas. E isso está diretamente relacionado com a educação formal escolar e com a interação das crianças com o meio ambiente. Posto isso, no presente artigo trataremos de questões que perpassam a infância Mbyá-Guarani como um todo, mas também apontaremos questões específicas presenciadas na aldeia *Pindó Mirim*, principal campo etnográfico desta pesquisa. Por exemplo, na aldeia *Pindó Mirim*, por suas especificidades, na relação com a sociedade *jurua* (não-indígenas), as crianças são chamadas de “pequenos indígenas”. Os “pequenos indígenas” são considerados como atores sociais tanto quanto os adultos membros da comunidade. Como vimos, isso difere da concepção ocidental de infância e, ao se pesquisar um grupo singular, segundo Sato & Passos (2011), é importante estar

atento às particularidades daquela determinada sociedade, suas identidades, para não se cair na armadilha da desintegração da Modernidade. Afinal, os grupos têm:

(...) suas vidas, técnicas, crenças, medicinas, enfim, suas cosmologias – nas quais eles se incluem – não podem ser compreendidas mediante a fragmentação teórica da modernidade, mas dentro de suas teias de significações e sentidos, traçadas por uma cosmogonia que diz respeito à sua identidade social (Sato & Passos 2011: 247).

Assim, para que pudéssemos pesquisar sobre a infância dos Mbyá-Guarani da aldeia *Pindó Mirim*, foi importante não compartimentar, não desatrelar a historicidade das categorias, e sim compreendê-las nas inter-relações existentes. Adentrar nas interconexões e compreendê-las exigiu reconhecer a sua indissociabilidade, bem como admitir as diferenças nas concepções de ambiente e infância emergentes nesse estudo, reconhecendo esse processo como uma construção histórica, social e cultural.

A criança Mbyá-Guarani é considerada como um ser de fato (social e espiritual), que precisa ser cativado para que seu espírito seja feliz neste mundo e aqui queira permanecer⁴. Assim, a criança *Mbyá-Guarani* é valorizada e respeitada. E é também uma dádiva. Segundo Assis: “as crianças significam a perpetuação do mundo, pois indicam que os deuses continuam sendo generosos com os homens, mandando suas palavras-almas (ñhe’ê) [crianças]” (Assis 2006: 67)⁵.

Mas, mesmo na condição de atores sociais plenos, as crianças *Mbyá-Guarani* são seres em constituição, que devem ser cuidadas e instruídas. Porém, isso ocorre de forma bastante singular na aldeia.

Metodologia

Desde 2014 foram feitas incursões esporádicas na *tekoá* Pindó Mirim, realizando as primeiras aproximações, gradativamente sendo os pesquisadores acolhidos. A aproximação se deu principalmente através da escola Nhamandu Nhemopu’ã, situada dentro da aldeia. Em agosto e setembro de 2016 adentramos mais intensamente no campo, realizando uma média de três incursões por semana, durante duas semanas em cada mês, além de outras visitas combinadas previamente com a comunidade nos meses subsequentes. As visitas variavam quanto à duração, mas geralmente se chegava à aldeia

4 Sobre isso ver Tempass, 2012.

5 As palavras em Guaraní estão grafadas conforme os autores referenciados.

no turno da manhã, por volta das 9h, e se ficava até meio da tarde (16h). A pesquisa foi finalizada em março de 2017.

As incursões em campo surgiram a partir do contato próximo que tínhamos com alguns integrantes do Instituto Sementes ao Vento, que, através do patrocínio da *BrazilFoundation*, realizam, desde 2013, trabalhos em parceria com a Pindó Mirim. Após algumas idas de aproximação com a aldeia e gradativas combinações, começamos a participar de algumas das vivências na comunidade, sempre realizadas na escola Nhamandu Nhemopu'ã e combinadas previamente com a diretora da escola. Nas incursões em campo, alguns rostos de “pequenos indígenas” se mostraram familiares, e outros se modificavam a cada ida, devido à mobilidade, característica da cultura indígena mbyá-guarani.

Inicialmente o Cacique ficou receoso em autorizar a pesquisa, mas com o tempo e a inserção gradativa no cotidiano da aldeia, a proposta foi aceita e acolhida pela comunidade. As crianças, enquanto atores centrais do processo de pesquisa, acolheram e participaram ativamente das interações.

A cartografia foi escolhida como o método de pesquisa-intervenção. De acordo com Passos, Kastrup & Escóssia (2015),, nesse método toda pesquisa é uma intervenção. A simples introdução do cartógrafo na vivência em campo já o impossibilita de ser neutro, posto que não há separação entre conhecer e fazer. O pesquisador, mesmo não desejando, é considerado observador atuante, intervém e transforma as situações e sujeitos da pesquisa. Esse método é considerado flexível, pois o cartógrafo vai traçando os caminhos sem que estes sejam decididos de antemão. Esse método tem consonância com a concepção de devir-criança proposto por Deleuze em que o trajeto percorrido “[...] se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem. O mapa exprime a identidade entre percurso e percorrido” (Deleuze 1997:73).

Nesse sentido, conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção (Passos & Barros 2015: 31).

Em relação aos dados, em uma perspectiva construtivista, no ponto de vista de recentes estudos, não existe uma coleta de dados, mas sim uma produção dos dados da

pesquisa.

A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele [o pesquisador] não habita. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial (Barros & Kastrup 2015: 56).

Os passos da pesquisa iniciaram com a aproximação respeitosa com os moradores da aldeia para criar vínculos, e assim gradativamente buscar compreender o universo deles. Foram realizadas “saídas exploratórias” (Eckert & Rocha 2008) com o intuito de observar o espaço, o contexto, com o olhar atento as particularidades.

Após, foram observadas as brincadeiras que as crianças da aldeia realizavam e seu pertencimento ao ambiente. Nessa etapa, há um aspecto importante a salientar, que é a relação entre pesquisador e pesquisado, em que a experiência em campo não é externa, já que o pesquisador está inserido na cena que observa e não em uma relação de sujeito-objeto. Trazemos as contribuições de Sato e Passos, que salientam que:

[...] o paradigma contemporâneo das ciências naturais, em especial da Física Quântica, tem compreendido a impossibilidade de @ pesquisador@ manter-se fora do jogo de sua observação (...). Não existe mais a ciência externalista do sujeito que observa o objeto, mas um mergulho dos sujeitos na relação com outros sujeitos (Sato & Passos 2011: 244)⁶.

Por sua vez, Brandão argumenta sobre a relação tradicional de:

[...] *sujeito-objeto* entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo *sujeito-sujeito*, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. A partir, também, da consciência de que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de *compreensão da realidade social* pode ser construída através do exercício de uma pesquisa. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e inovador (Brandão 2005: 261).

As cenas observadas pelo pesquisador são alteradas por sua presença, ou seja, caso este não estivesse presente as situações transcorreriam de forma diferenciada, já

6 As citações estão grafadas conforme os autores referenciados.

que o pesquisador é um “personagem” da cena que está observando. Nesse contexto, essa observação, além de não ser externa, é um ver (olhar que se modela), pois implica em uma organização do que ocorreu.

Após a criação de vínculo e observações iniciais, a pesquisa abrangeu a interação com as crianças nas brincadeiras e trabalhos, nos momentos de aprendizagens. Visando estar receptivos para descobertas e outras concepções de infância, de possibilitar uma relação de troca, tentando tratar os “pequenos indígenas” sem relações adultocêntricas. Cohn sugere:

[...] seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens ‘adultocêntricas’ enviesem suas observações e reflexões. Significa lembrar, desde a realização da pesquisa (e não apenas na análise dos dados), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerada e tratada (Cohn 2005: 45).

Durante todas as incursões em campo foram utilizadas anotações feitas em diário de campo. As escritas nele contidas foram revisitadas em diferentes estágios da pesquisa com o intuito de reativar a memória, traçar relações, descortinar questões que por determinado tempo passaram despercebidas. Esse instrumento de pesquisa foi fundamental na elaboração e estruturação do trabalho, dando suporte para sua construção. O caderno de campo foi percebido como memória material das vivências em campo e utilizado enquanto produção de dados. Sobre o diário de campo, Barros e Kastrup explicam que:

Para a pesquisa cartográfica são feitos relatos regulares, após as visitas e as atividades, que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo. Os relatos contêm informações precisas – o dia da atividade, qual foi ela, quem estava presente, quem era responsável, comportando também uma descrição mais ou menos detalhada – e contêm também impressões e informações menos nítidas, que vêm a ser precisadas e explicitadas posteriormente. Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos. Podem conter associações que ocorrem ao pesquisador durante a observação ou no momento em que o relato está sendo elaborado. É interessante ressaltar que o momento da preparação do relato funciona muitas vezes como um momento de explicitação de experiências que foram vividas pelo cartógrafo (Barros & Kastrup 2015: 70).

Registros fotográficos de momentos captados nas incursões em campo foram utilizados durante a pesquisa com o objetivo de ilustrar as vivências⁷. A partir da interação com as fotografias, foi possível escrever as análises das produções dos dados e reflexões sobre os trabalhos de campo. Andrade, ao trabalhar com o conceito da fotografia, relata que:

[...] a imagem fotográfica nasce da observação de uma realidade que está contida em uma estrutura cultural, ela vem carregada de significados, de fragmentos que deverão ser moldados em um relato único e revelador. A imagem comunga com o texto para nos fazer melhor compreender e elaborar uma análise desses significados (Andrade 2002: 52).

A máquina fotográfica possibilitou as primeiras aproximações em campo com os “pequenos indígenas” e a partir de então passou a ser uma parceira de trabalho em campo que nos acompanhou durante toda a caminhada da pesquisa. Essa parceira tornou-se parte também da comunidade a partir do momento em que a máquina fotográfica foi entregue para as crianças e adolescentes indígenas registrarem, através de fotos e filmagens, os seus olhares das experiências.

Durante o estudo, nos preocupamos em realizar um trabalho em conjunto com os sujeitos de pesquisa. Por conseguinte, estar atentos em qual forma de devolução dos dados seria mais interessante a partir do desenvolver das vivências em campo. Acreditamos que tal atitude, além de ser uma relação de troca entre pesquisadores e pesquisados, é uma forma de participação efetiva dos sujeitos da pesquisa com os resultados da mesma. Como devolução dos dados da pesquisa realizamos uma exposição na comunidade com o registro das fotos, elaborada com a participação ativa da comunidade.

Resultados e discussões

Quem ensina, com quem se aprende, onde e quando? Qual a atmosfera que impregna situações de aprendizagem? Como são as relações entre gerações e entre gêneros nesses processos? (Silva 2002: 51).

A partir da produção dos dados, ficou evidente que ocorrem processos educativos nas interações das infâncias indígenas da *Tekoá Pindó Mirim*, ao traçar as particularidades das aprendizagens, do trabalho, do lúdico e da autonomia das crianças no cotidiano da

7 A autorização do uso da imagem foi feita por um dos representantes da aldeia (Paulo).

aldeia.

Na observação do cotidiano da aldeia, foi possível perceber o processo educativo e a aprendizagem acionada pela observação atenta, silenciosa e *in loco*. O processo de conhecimento da realidade se realiza a partir do acionamento do interesse dos “pequenos indígenas”. E muito mais do que a transmissão dos conhecimentos através da linguagem verbal, somente no aspecto cognitivo, as crianças e comunidade em geral aprendem através da observação e da participação ativa do corpo. As crianças menores aprendem com as maiores a partir dessas observações e imitações.



Figura 1: “Pequenos indígenas” cortando ou observando o corte de bambu.

Fonte: Luana Santos da Silva, agosto de 2016.

A educação ocorre no cotidiano, na rotina da aldeia. Muito mais que uma preocupação para a aprendizagem cognitiva, através de explicações técnicas, utilização da linguagem oral e, sim, com o foco na aprendizagem na ação no aprender através da prática, na imitação, no desenvolvimento do corpo. Tassinari argumenta que: “A preocupação com a educação parece ser muito mais direcionada a preparar os corpos para a aprendizagem e a mostrar como se fazem certas coisas do que falar a respeito delas” (Tassinari 2007: 17).

No mês de março de 2016, a comunidade se preparava para a realização da

Semana Cultural, evento em que recebem estudantes de várias escolas e universidades da região. Em função dos preparativos, ficamos sabendo que eles estavam precisando de um pirógrafo e madeiras para confeccionar placas para identificar as árvores com o seu nome em guarani. Então conseguimos o material necessário. Após a identificação das árvores com o conhecimento de dona Laurina⁸ (anciã da aldeia), juntamente com o professor guarani, alguns 'pequenos indígenas' observavam o adulto Paulo, que pegava as caixas de madeiras e separava as partes das mesmas. Após essa observação atenta e silenciosa, os 'pequenos indígenas', em suas autonomias e iniciativas, puseram-se a imitar Paulo e passaram a realizar o trabalho também.

Nesse sentido, Bergamaschi observa que:

O aprender, acionado pela curiosidade, privilegia a *observação*, o que configura um traço sobressalente e que busca no fazer, muito mais do que no dizer, possibilidades concretas para a aprendizagem. A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza, da qual se sente parte, tendo-a como fonte inspiradora de vida e de educação, mas é também uma observadora do comportamento de outras pessoas. Especialmente os pequenos têm nos irmãos maiores e nos adultos seus parâmetros e, por meio da *imitação*, constroem seus comportamentos particulares (Bergamaschi 2007: 202).

É possível perceber as aprendizagens a partir do interesse dos "pequenos indígenas", que realizam a atividade enquanto têm vontade, largando a mesma a partir do momento que ela não é mais interessante para eles. Os movimentos com o corpo para obter sucesso na separação das madeiras da caixa e a intensidade do movimento da batida com a mão são aspectos em que se pode perceber o quanto os "pequenos indígenas" estão atentos.

A aprendizagem, muito mais que conhecimentos passados de forma verbal e somente cognitiva, tem que estar atrelada às vivências. O processo se dá no interesse pela atividade, na aprendizagem *in loco* que é atravessada pelo corpo do aprendente que primeiro observa outra pessoa realizando para após imitá-la.

8 A utilização dos nomes em português foi autorizada pelos Mbyá-Guarani.



Figura 2: Crianças separando as madeiras das caixas para fazer as placas de identificação das árvores.

Fonte: Luana Santos da Silva, março de 2016.

Os processos de aprendizagem ocorrem no fazer cotidiano da aldeia. A escola é percebida somente como **um** dos ambientes de educação, já que em todos os momentos a comunidade está aprendendo. A escola, além de trabalhar os conteúdos curriculares, participa da comunidade no sentido de valorizar os saberes tradicionais e se envolve em atividades que fazem sentido para a comunidade, respeitando e contribuindo com a cultura Mbyá-Guarani. As crianças aprendem umas com as outras. Aprendem também com os anciões, que são considerados pela comunidade como detentores dos saberes da tradição. Elas vivenciam situações de ensino e aprendizagem com os elementos naturais. Enfim, aprendem com e na cultura da qual fazem parte. Brandão trabalha com o conceito de “comunidades aprendentes” e argumenta que:

Nós aprendemos, em diferentes e integradas dimensões de nós mesmos, os diversos saberes, as sensações, as sensibilidades, os sentidos, os significados e as sociabilidades que, juntas e em interação *em nós e entre nós*, nos tornam seres capazes de interagir com uma *cultura* e em uma *sociedade* (Brandão 2005: 85 – grifos no original).

No cotidiano da aldeia, os “pequenos indígenas” vivenciam a cosmologia do grupo.

As trocas e o compartilhamento de saberes e práticas são habituais nas comunidades indígenas, onde todos aprendem com todos, sendo consideradas “fontes originais de saber” (Brandão 2005). O processo educativo tem que passar pelo corpo, na aprendizagem *in loco*, e está permeado pela cosmologia Mbyá-Guarani. Os “pequenos indígenas” são percebidos como educadores, ensinam e aprendem entre si. O saber ancestral é fundamental na constituição do ser indígena. Este também é trabalhado na escola da comunidade, que está fortemente atrelada à cultura Mbyá-Guarani.

Ao se trabalhar com o conceito de múltiplas infâncias e a partir do contexto, do local onde as crianças vivem, o pertencimento delas em determinado espaço, surgem reflexões sobre diversos aspectos. Cada um dos “pequenos indígenas” da *Tekoá Pindó Mirim* é um ser único, com suas características de personalidade, que são respeitadas por todos na aldeia. Os aspectos de conduta que se repetem entre elas são a autonomia e a responsabilidade. Assim como também as questões lúdicas e de trabalho se entrecruzam na rotina da aldeia.

As experiências em campo possibilitaram a reflexão sobre a forma de educação com as crianças que nós, não-indígenas, presenciamos, aprendemos e exercemos. Na aldeia, percebemos crianças indígenas responsáveis, autônomas, aprendendo na observação silenciosa e na prática. Cuidam uns dos outros, se preocupam com o próximo. Não presenciamos em nenhum momento brigas ou alterações de voz. Os adultos não supervisionam, nem repreendem de forma agressiva.

Um dos aspectos referentes ao processo educativo que merece destaque é a autonomia das crianças no seu fazer cotidiano. Deslocam-se pela aldeia e realizam as atividades a partir do seu foco de interesse, sem a supervisão ou a necessidade de direcionamento dos adultos. As crianças estão por toda a parte, geralmente indo de um local a outro em grupos compostos por várias crianças.

Os pequenos indígenas possuem um papel fundamental no cotidiano dessas aldeias, pois, conforme Prates: “[...] crianças são criadoras e agenciadoras de significados, promovendo mudanças e alternando caminhos” (Prates 2008: 08). Como já apontado, a mobilidade é uma característica muito importante para os Mbyá-Guarani. Os processos dos caminhos e do caminhar Mbyá-Guarani fazem parte de sua constituição. Segundo Pissolato (2004: 69), “A movimentação de pessoas entre localidades, às vezes muito distantes, confere ao sistema o seu dinamismo: aproxima ou afasta grupos familiares, funda novas localidades, cria áreas de maior ou menos densidade de alianças”. Na lógica Mbyá-Guarani “escolher caminhos” equivale a tomar decisões. E, nesse sistema, as crianças possuem autonomia, elas podem tomar decisões que irão afetar suas famílias

ou a comunidade em geral. A criança é considerada um ser no mundo, pois o todo é que proporciona o conhecimento.

Durante uma das incursões etnográficas, foram avistadas, caídas no chão, algumas cascas de *Pindó* (Palmeira Jerivá), e sugerimos que fizéssemos pinturas nelas. Os Mbyá-Guarani acolheram a ideia, juntamente com as professoras da escola e os pesquisadores. Achamos que seria interessante utilizarmos algum elemento da natureza para o trabalho artístico. A professora Adriana sugeriu que déssemos uma volta na aldeia em busca de mais cascas caídas no chão. As crianças prontamente atenderam e se organizaram de seu modo para a busca, sem necessitar perguntar aos adultos como realizar a atividade e demonstrando responsabilidade por seus atos. A atividade proporcionou um ótimo passeio pela aldeia, onde pudemos visualizar diferentes animais e plantas durante nossa procura pelas cascas de *Pindó*.



Figura 3: Busca por cascas de *pindó* na aldeia.

Fonte: Luana Santos da Silva, agosto de 2016.

Percebemos nessa situação, assim como em outras ocasiões, que as crianças têm uma organização espontânea e responsável, e que não é necessário a supervisão ou o direcionamento de um adulto em cada um dos passos a seguir; sua autonomia é algo visível e frequente. A autonomia está diretamente relacionada com a responsabilidade, aspectos centrais na constituição dos “pequenos indígenas”. Eles sabem onde procurar *Pindó*, pois transitam livremente pelas matas próximas das casas. Eles sabem como retirar a casca de *Pindó*, já que suas aprendizagens se dão através do corpo, nas vivências *in loco*.

São responsáveis pelos seus atos, pela sua vida, há um empoderamento na constituição do seu ser.

Durante a pintura das cascas, as crianças conversavam entre si em guarani – não entendemos o que elas falavam, mas pareciam estar se divertindo. Uns chegavam, faziam seus desenhos, largavam, voltavam, traziam mais casca de *pindó* para pintar. Outros somente observavam. Inicialmente estávamos na mesa dentro da escola, e Janaína solicitou a um dos pesquisadores se poderiam desenhar numa mesa na rua. A resposta positiva alegrou ainda mais a atividade. As crianças ficaram tão satisfeitas com os resultados que uma exposição com as pinturas foi organizada. Sobre os desenhos produzidos pelas crianças, havia símbolos Mbyá-Guarani que representavam a sua cultura e desenhos de elementos da natureza (árvore, sol) com cores variadas.

Foram evidentes as outras formas de expressão da linguagem presente nas interações dos “pequenos indígenas”. Algumas das crianças, principalmente as menores, falavam muito pouco o português. Quando estavam só entre eles, falavam unicamente na língua guarani. Mesmo não compreendendo o que falavam, utilizamos com eles outras formas de linguagem, como, por exemplo, as artes plásticas, fotos, filmagens, gestos e expressões corporais, brincadeiras, etc.



Figura 4: Pinturas nas cascas de *pindó*.
Fonte: Luana Santos da Silva, agosto de 2016.

As aprendizagens e interações autônomas promovidas na aldeia possibilitam enxergar outras formas de concepção de infância, desnaturalizando a ideia de se caracterizar as crianças a partir de uma visão única e adultocêntrica, em que a criança era percebida como uma *tabula rasa* que deveria ser trabalhada para a vida adulta. Em campo, vimos uma realidade diversa desta, em que as crianças são protagonistas em sua comunidade, atuando como atores sociais plenos e ativos no contexto cotidiano da aldeia. Essa outra forma de se perceber a infância (a partir do local onde ela é vivida) contribui e aprofunda os estudos sobre as multiplicidades das infâncias.

Prosseguindo com as reflexões de Stumpf, Wolf & Bergamaschi:

Para haver este entrelaçamento entre o pensamento ocidental e indígena dentro de uma proposta educacional de ação socioambiental intercultural, além do respeito à temporalidade, é importante uma maior compreensão do seu sistema de pensamento e de percepção da realidade. Neste sentido, percepções ambientais Mbya Guarani indicam como essencial para um trabalho educativo ambiental, uma visão integrada entre cultura e ambiente (Stumpf, Wolf & Bergamaschi 2016: 255).

Em campo, foi possível presenciar atividades lúdicas em que um grupo de crianças maiores brincava no mesmo espaço que uma criança menor. Em nenhum momento os maiores “expulsaram o menor”. Ele ficava junto, interagindo do seu jeito e aprendendo com os maiores na observação participante. As crianças maiores são também pessoas educadoras em que eles aprendem no processo de ‘transmissão horizontal’ dos saberes – crianças aprendendo com outras crianças.

O cotidiano dos “pequenos indígenas” é marcado por situações de brincadeiras e “trabalho”, que eles executam com responsabilidade e comprometimento. Não existe uma separação entre o que é lúdico ou “trabalho”, pois existem entrecruzamentos a todo o momento. As brincadeiras ocorrem a todo o instante, sem regras estabelecidas ou tempo de duração. Conforme Nunes:

As rotinas do cotidiano e o brincar estão intrinsecamente ligados, muito embora essa ligação nem sempre seja consciente ou intencional. Isso quer dizer que o brincar ao qual me refiro não é o que tem hora marcada para acontecer, ou regras predeterminadas como num jogo de futebol, por exemplo, e sim o que é inerente às crianças e que delas emana, seja o que for que estejam fazendo (Nunes 2002: 68).

O “trabalho” atravessado pelo componente lúdico e como um processo educativo de transmissão da cultura não pode ser interpretado como exploração do trabalho infantil. O “trabalho” é inerente à ação do ser humano no mundo e as crianças como seres sociais também aprendem e se divertem através do “trabalho”. São as brincadeiras que, no decorrer do período que corresponde à infância, oferecem às crianças alguns dos pontos de referências cruciais para a percepção das dimensões espaciais e temporais nas quais seu cotidiano acontece (Nunes 2002: 69).

Na aldeia, as crianças aprendem a assumir responsabilidades e ajudar os adultos desde bem pequenas. Meninas cuidavam dos afazeres domésticos assim como também de crianças menores, um “trabalho”/aprendizado/diversão que desenvolvem com autonomia, responsabilidade e interesse. Cuidar de crianças menores é uma atividade que também, em diversos momentos, se torna uma vivência lúdica, em que meninas brincam com as crianças pequenas. Juntas vão se constituindo enquanto pessoas pertencentes àquela determinada comunidade. O mesmo pode ser dito das atividades de caça e pesca dos meninos.



Figura 5: Menina cuidando de criança.

Fonte: Luana Santos da Silva, março de 2016.

Esses dados, reflexões e contribuições, visam trazer diversos aspectos importantes aos estudos com as infâncias, buscando se distanciar dos estudos de estágios de maturidade biológica, que foram durante muitos anos utilizados ao se tratar de estudos sobre crianças. O trabalho, enquanto discurso social, é percebido como uma função do adulto, em que a criança não teria maturidade e responsabilidade para desenvolver esta função. Entende-se que muitas crianças desenvolvem ações no mundo com responsabilidade, seja para ajudar os pais nas tarefas domésticas, auxiliar nas atividades tradicionais da família, realizar trabalhos e tarefas escolares, etc. Isso não significa que a criança deva ser explorada enquanto força de trabalho em substituição ao adulto ou deva deixar de brincar para exercer um trabalho remunerado. As vivências dos “pequenos indígenas” demonstraram a necessidade de aproximar das discussões as referências mais centradas em pesquisas com crianças e a necessidade de desmitificar algumas concepções sociais sobre as infâncias indígenas, como esta questão do trabalho infantil.

Dando prosseguimento aos aspectos que desenvolvemos na pesquisa, ao se abordar o conceito do lúdico, é importante perceber que a “cultura lúdica” se apresenta de forma interdependente com a sociedade a qual a criança pertence (Brougère 2006). Está relacionada com gênero, faixa etária, região onde vivem essas crianças.

Pensando o processo lúdico, quando uma escola do interior do Rio Grande do Sul visitou a aldeia, os alunos desta presentearam os “pequenos indígenas” com alguns brinquedos de sucata (pé de lata, bilboquê, vai e vem). Na ocasião, uma das crianças visualizou a caixa, pegou um brinquedo e observou como um adulto brincava. Em pouco mais de um minuto era uma barulhada e alegria em toda aldeia. Diversas crianças brincando, se ensinando, se emprestando os brinquedos.

Podemos com a situação acima refletir sobre o conceito de cultura e fazer intercruzamentos entre a mesma e a brincadeira, conforme Brougère:

Na brincadeira, a se criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico (Brougère 2006: 76).

Outro momento interessante vivenciado na comunidade foi em uma aula do professor guarani. Era a brincadeira *‘xivi e uru’* (tigre e galinha). Quando a galinha cacarejava, os pintinhos tinham que atravessar o espaço sem que o tigre os pegasse. Se este conseguisse, os pintos viravam tigres. A brincadeira segue até que todos se tornem

tigres⁹, e então se inicia novamente. Foi um momento bem divertido em que as crianças corriam, se jogavam no chão para conseguir fugir. Era perceptível a importância do corpo acionado como processo educativo. Foi nítida a desenvoltura do corpo das crianças na brincadeira, testando diferentes movimentos. Inclusive, uma delas, diversas vezes, virou 'estrelinhas', buscando, a nosso ver, fazer o mais rápido que conseguisse com o corpo bem esguio. O desenvolvimento dessas habilidades pode significar a sobrevivência do indivíduo no futuro quando confrontado com os perigos da floresta.

O futebol é um esporte apreciado pelos indígenas. Tal fato nos foi relatado pelo professor de Educação Física, assim como também foram vistos troféus na escola e em diversas incursões em campo os "pequenos indígenas" estavam no campo jogando futebol. Atividade que realizavam com interesse e respeito entre os times adversários.

O futebol tem grande importância entre os indígenas por permitir a interação entre índios de aldeias próximas, e também na interação com os não índios moradores de cidades vizinhas. Uma vez que rotineiramente os times de futebol das comunidades participam de amistosos e campeonatos envolvendo os times da região (Santos; Uema; Pimentel; Oliveira, s. d.: 7).

O cuidado com a manutenção de corpos saudáveis envolve os preparos para os processos educativos. A recíproca também é verdadeira. Os processos educativos geram corpos saudáveis. Na aldeia não se visualiza pessoas preguiçosas e/ou obesas. Isso não condiz com as aspirações cosmológicas dos Mbyá-Guarani¹⁰. Assim, desde pequenos, os Mbyá-Guarani são preparados para terem corpos saudáveis, através de cuidados com a alimentação e exercícios físicos. Seguindo com Tassinari:

A noção indígena de educação, portanto, não se dirige apenas à transmissão de idéias, conhecimentos, técnicas e valores, mas reconhece que aquilo que se sabe é "incorporado", toma assento no corpo, e este deve ser adequadamente produzido para receber os conhecimentos (Tassinari 2007: 18).

9 Um dos maiores temores dos Mbyá-Guarani é se transformarem em animais, com especial cuidado para não serem vitimados pelo espírito do jaguar (onça, mas traduzido pelos Mbyá-Guarani como tigre), tornando-os também jaguares. Este processo se chama *jepotá* e os Mbyá-Guarani seguem uma série de regras sociais para evitá-lo (Tempass 2012). Entendemos que a brincadeira "tigre e galinha" reflete a cosmologia do grupo e alerta as crianças sobre o perigo que as onças representam para a sociedade.

10 O corpo perfeito é um corpo leve e limpo. Somente com a perfeição de corpo e alma é que os Mbyá-Guarani podem alcançar a divindade (Tempass 2012).

As brincadeiras sem regras estabelecidas ou ocasião oportuna vão constituindo o ser indígena. A infância, enquanto etapa da vida, vai se constituindo nas relações com a natureza, e na vida em comunidade. Os galhos de árvores caídas no chão não são somente galhos, podem virar chapéu, esconderijo, fantasia. Os processos criativos e lúdicos estão em todos os espaços e tempos na aldeia, basta ter um olhar atento e sensível. O brinquedo, um objeto para tal fim ou improvisado, possibilita a criança se apropriar dele e com ele criar. Brougère, em seu livro “Brinquedo e cultura”, relaciona as infâncias com os seus brinquedos, e afirma que a criança:

[...] na maior parte das vezes, não contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e, ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações. Quanto mais ativa for a apropriação, mais forte ela se torna. O valor lúdico reforça a eficácia simbólica do brinquedo. É isso que faz a especificidade do brinquedo em relação a outros suportes culturais: a relação ativa introduzida pela criança (Brougère 2006: 48).

Os elementos naturais, nas mãos das crianças, ganham vida através da criatividade. Rapidamente eles são transformados em brinquedos. Assim os “pequenos indígenas” vão se constituindo enquanto seres que brincam, aprendem, trabalham. Sem a necessidade de ter um objeto exclusivamente desenhado com o objetivo final de servir de brinquedo. E nisso eles vão tecendo as relações entre seres vivos e elementos naturais, reproduzindo e também produzindo a cultura Mbyá-Guarani.



Figura 6: Crianças brincando com galhos de árvore.

Fonte: Luana Santos da Silva, agosto de 2016.

Ao se tratar de ambiente, a vida na aldeia muda conforme as estações do ano. E os processos lúdicos, como não poderia deixar de ser, também mudam com a sazonalidade, posto que os Mbyá-Guarani percebem uma continuidade entre cultura e natureza. Assim, nos dias quentes, em que as chuvas começam a cessar, pudemos observar diversas vezes as crianças brincando de “pegar” no pátio. São momentos de diversão e risadas. Em nenhuma situação ocorreram brigas ou choros. Crianças de diferentes faixas etárias se divertiam juntas. Isso nos leva a questionar o que há na cultura deles, nos seus cotidianos, que permitem esse fluir das situações, sem discórdias, brigas ou choros? Será que essa outra concepção de infância, onde as crianças são autônomas e responsáveis, brincando e aprendendo sem necessitar de supervisão dos adultos, tem relação com essa forma respeitosa de se relacionar, sem discórdias?

A vivência da sazonalidade implica, igualmente, tecer diferentes relações de espaço e tempo, nas quais a vida doméstica, a produção familiar e a organização comunitária encaixam-se e desdobram-se ao longo do ano, em arranjos que refletem também etapas do ciclo de vida de cada indivíduo (Nunes 2002: 79).

Cada membro da comunidade, no seu fazer cotidiano individual e ao mesmo tempo coletivo, se cuida e auxilia no cuidado dos outros. As vivências dentro da aldeia vão se constituindo, a vida vai fluindo de acordo com os ciclos das estações.

Considerações finais

A partir das observações e dos dados produzidos na pesquisa, é possível afirmar que os indígenas Mbyá-Guarani da *Tekoá Pindó Mirim* concebem os “pequenos indígenas” como parte constitutiva do grupo com identidade própria, considerando as socializações das infâncias, nesse contexto, dignas de respeito por parte dos adultos. A educação é um processo espontâneo enraizado no cotidiano da comunidade.

Como os estudos com as crianças, a partir dos seus pontos de vista, são algo bastante recente, acreditamos, portanto, serem de fundamental importância pesquisas como a aqui proposta, bem como os novos debates sobre as infâncias indígenas. Como vimos, os Mbyá-Guarani respeitam as suas crianças e as consideram como seres sociais que ensinam e aprendem. Os processos educativos e as aprendizagens dos Mbyá-Guarani ocorrem no cotidiano e na prática de conviver no coletivo. Os “pequenos indígenas” observam, brincam, ajudam, cuidam, aprendem de forma espontânea e na interação com

os outros seres humanos e não humanos.

Na pesquisa realizada, os “pequenos indígenas” da *Tekoá Pindó Mirim* foram protagonistas e demonstraram a possibilidade da constituição de uma infância autônoma, responsável, onde o cuidado entre pares é constante. São seres que se entrecruzam com a natureza, ou seja, são natureza. E os seus processos de aprendizagem passam necessariamente pelo corpo, aspecto central da constituição do ser indígena. Assim, ensinam-nos que a tríade liberdade, autonomia e responsabilidade torna o sujeito empoderado, não necessitando da supervisão ou controle de um adulto, pois cada um é consciente e responsável pela sua vida e pela vida dos outros. Mostram-nos caminhos de outra constituição de infância, onde o conceito de cuidado é diverso da sociedade urbano industrial.

A cultura *Mbyá-Guarani*, a partir do que percebemos na *Tekoá Pindó Mirim*, pode ser caracterizada como propulsora para que possamos vislumbrar a multiplicidade das infâncias, contribuindo para o campo dos estudos das culturas das infâncias. As crianças indígenas têm liberdade na aldeia e não são consideradas seres que irão vir a ser, ou seja, seres passivos na educação. Ao mesmo tempo, as ações desenvolvidas pelos adultos na comunidade e pelos educadores na escola respeitam esta autonomia das crianças, promovem atividades em que o sujeito é percebido como integral, e reforçam a aprendizagem na interação entre pares, na comunidade.

Referências

- ANDRADE, Rosane de. 2002. *Fotografia e Antropologia: olhares fora/dentro*. São Paulo: Estação Liberdade/EDUC.
- ARIÈS, Philippe. 2011, 2ª edição. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- ASSIS, Valéria Soares de. 2006. *Dádiva, mercadoria e pessoa: as trocas na constituição do mundo social Mbyá Guarani*. Tese de doutorado. PPGAS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. 2015. "Cartografar é acompanhar processos". In: *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*/Org. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, Porto Alegre: Sulina.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Maio/Ago 2007. "Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani". *Caderno Cedes*, 27(72): 197-213.
- BRANDÃO, Carlos R. "Comunidades aprendentes". 2005. In. *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília.
- BROUGÈRE, Gilles. 2006. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

- COHN, Clarice. 2005. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 2013. "Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil". *Revista Civitas*. 13(2):221-244.
- CORSARO, W. A. 2011. *Sociologia da infância*. Tradução: Lia G.R.R. Porto alegre: Artmed.
- DELEUZE, Gilles. 1997. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Mai/ago 2005. "Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas". *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125):161-179.
- ECKERT, Cornélia e Ana Luiza Carvalho da Rocha. 2008. "Etnografia: saberes e práticas". *Ciências humanas: pesquisa e método*, 9(21):9-36.
- EISENSTADT, N. S. 2001. "Modernidades Múltiplas". In: *Sociologia: Problemas e Práticas*, n. 35, abr. 2001.
- FOLADORI, Guilherme; TAKS, Javier. 2004. "Um olhar antropológico sobre a questão ambiental". *Mana*, 10(2):323-348.
- GOMES, Ana Maria R. 2009. "Outras crianças, outras infâncias?". In: *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Manuel Sarmento, Maria Cristina Soares de Gouvea (orgs.) 2ª edição, Rio de Janeiro: Vozes.
- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Jan/jun. 2006. "Geografia da infância: Territorialidades Infantis". *Currículo sem fronteiras*, 6(1):103-127.
- NUNES, Angela. 2003. *Brincando de ser criança. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância*. Tese de Doutorado. PPGA, Lisboa, Portugal.
- _____. 2002. "No tempo e no espaço, brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante". In: *Crianças indígenas ensaios antropológicos*. São Paulo: Global.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. 2015. "A cartografia como método de pesquisa-intervenção". In: *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades/Org.* Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, Porto Alegre: Sulina.
- PEREIRA, Vilmar Alves. 2012. *Infância e subjetividade: como os filósofos concebem a infância*. Appris, Curitiba.
- PISSOLATO, Elizabeth. 2004. "Mobilidade, multilocalidade, organização social e cosmologia: a experiência de grupos Mbya-Guarani no sudeste brasileiro". *Tellus*, 4(6):65-78.
- PRATES, Maria Paula. 2008. *Corporalidade e gênero: reflexões possíveis sobre mulheres e crianças Mbyá-Guarani*.
- PROFICE, Christiana Cabicieri; PINHEIRO, José Q. 2009. "Explorar com crianças: reflexões teóricas e metodológicas para os pesquisadores". *Arquivos Brasileiros de Psicologia* 61(3):11-22.
- PROFICE, Christiana Cabicieri; SANTOS, Gabriel Henrique Moreira dos. Set/dez. 2017. "De Grumetes a Kunumys: estilos de infâncias brasileiras". *Revista História da Educação*, 21(53):307-325.

PROUT, Alan. 2010. "Participação, políticas e as condições da infância em mudança". In: *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. MÜLLER, Fernanda (Org.). São Paulo: Cortez.

SANTOS, Nayara M.; UEMA, Fábio A.; PIMENTEL, Giuliano G.; OLIVEIRA, Amauri A. "O brincar na natureza é uma aventura para as populações Guarani do Paraná? [S. l.], [2016?]. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/127757/O-BRINCAR-NA-NATUREZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. 2007. "Visibilidade social e estudo da infância". In: *Infância (in)visível* / Vera Maria Ramos de Vasconcellos, Manuel Jacinto Sarmento, organizadores, Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. 2011. "Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania". In: *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*, Cortez.

SILVA, Aracy L. 2002. "Pequenos 'xamãs': crianças indígenas, corporalidade e escolarização". SILVA, Aracy e NUNES, Angela. In: *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global.

SILVA, Luana Santos da Silva. 2017. *A infância dos "pequenos indígenas" Mbyá-Guarani da Tekoá Pindó Mirim: os entrecruzamentos com a natureza e o protagonismo nos processos educativos*. Dissertação de mestrado. PPGA, Universidade Federal do Rio Grande.

STUMPF, Beatriz Osório; WOLF, Denise Rosana; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Mai/Ago. 2016. "Reflexões interculturais sobre educação ambiental indígena". *Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental – REMEA*, 33(2):247-267.

TASSINARI, Antonella. Out. 2017. "Concepções indígenas de infância no Brasil". *Tellus*, 7(13): 11-25.

TEMPASS, Martín César. 2012. *A doce cosmologia Mbyá-Guarani: uma etnografia de saberes e sabores*. Curitiba: Appris.

Recebido em 26 de maio de 2017.

Aceito em 13 de dezembro de 2018.