



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

LUANA SANTOS DA SILVA

A INFÂNCIA DOS “PEQUENOS INDÍGENAS”
MBYÁ-GUARANI DA TEKOÁ PINDÓ MIRIM:
OS ENTRECruzAMENTOS COM A NATUREZA E O
PROTAGONISMO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

RIO GRANDE

2017

Luana Santos da Silva

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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental. Área de concentração: Educação Ambiental.

Orientadora: Profa. Dra. Narjara Mendes Garcia

Coorientador: Prof. Dr. Martín César Tempass

Rio Grande

2017

Ficha catalográfica

S586i Silva, Luana dos Santos.
A infância dos "pequenos indígenas" Mbyá-Guarani da Tekoá Pindó Mirim: os entrecruzamentos com a natureza e o protagonismo nos processos educativos / Luana Santos da Silva. – 2017.
118 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2017.
Orientadora: Dr^a. Narjara Mendes Garcia.
Coorientador: Dr. Martín César Tempas.

1. Infâncias 2. Natureza 3. Educação Ambiental 4. Formação de educadores I. Garcia, Narjara Mendes II. Tempas, Martín César II. Título.

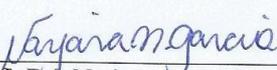
CDU 504:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário Me. João Paulo Borges da Silveira CRB 10/2130

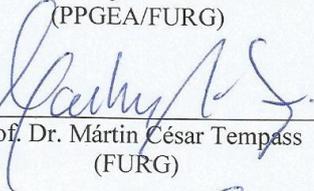
Luana Santos da Silva

“A infância dos ‘pequenos indígenas’ Mbyá-Guarani da Tekoá Pindó Mirim: os entrecruzamentos com a natureza e o protagonismo nos processos educativos”

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



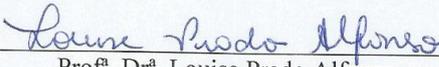
Prof.^a. Dr.^a. Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)



Prof. Dr. Martín César Tempass
(FURG)



Prof.^a. Dr.^a. Elisabeth Brandão Schmidt
(PPGEA/FURG)



Prof.^a. Dr.^a. Louise Prado Alfonso
(UFPEL)

Rio Grande, 24 de março de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os mbyá-guarani da aldeia Pindó Mirim, que me acolheram e me deram a oportunidade de conhecer sua cultura.

Aos “pequenos indígenas” da *tekoá* Pindó Mirim, que carinhosamente me deram a oportunidade de vivenciar outra constituição de infância, me mostrando uma infância autônoma, responsável, alegre, cuidadora. Auxiliaram-me a me conectar com a minha criança interna, que é fascinada e se sente fazendo parte da natureza.

Aos queridos parceiros do Instituto Sementes ao Vento, que foram fundamentais no processo de aproximação com os mbyá-guarani da aldeia Pindó Mirim.

À especial Silvia Lignon Carneiro, um ser de luz brilhante que sempre me estende a mão e me auxilia nas minhas caminhadas profissionais e enquanto pesquisadora. Gratidão por acreditar e por me auxiliar no meu trilhar.

A minha amada orientadora, professora Narjara Mendes Garcia, que foi maravilhosa e fundamental no meu processo de me tornar pesquisadora. Sempre presente, carinhosa, atenciosa, responsável e excelente profissional, me auxiliou a reencontrar o encantamento com a pesquisa. Valorizando-me enquanto pessoa e pesquisadora, pacientemente e com segurança estimulou-me a acreditar em mim e a perseverar no caminho da pesquisa. É um exemplo de profissional e pessoa.

Ao meu querido coorientador, Martín César Tempass, que, com sua simplicidade, inteligência e dedicação, sempre esteve presente. Contribuiu para o meu processo de adentrar a etnologia indígena e abriu meu campo de visão para esse mundo diferente do meu e tão fascinante. Acreditou no meu potencial e me incentivou a ser a cada dia uma pesquisadora mais completa.

À Capes, pelo financiamento de dois anos da minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, pelo apoio para que esse trabalho de pesquisa se desenvolvesse. A todos seus professores, minha gratidão.

Às professoras Elisabeth Brandão Schmidt e Louise Prado Alfonso, por aceitarem nosso convite para compor a banca de defesa da dissertação e por seus comentários e sugestões, tão importantes para o processo de finalização do trabalho.

Ao Grupo de Interdisciplinar de Educação Parental, Escolar e Social, pela troca de conhecimentos, desabafos sobre nossas pesquisas e união.

Às amadas colegas do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, amigas que ganhei de presente para tornar a minha caminhada enquanto pesquisadora e pessoa mais leve, divertida e alegre.

A minha amada amiga Raizza Lopes, que me acolheu de braços abertos na minha vinda para uma nova cidade. Demos as mãos, nos cuidamos e nos fortalecemos enquanto mulheres e pesquisadoras.

À amada amiga Camila Magalhães, que, com seu jeito cuidadoso, me alimentou com seus deliciosos pratos gourmet, me deu força e coragem para acreditar em mim, me incentivou e tornou meus dias mais alegres. E que no final da dissertação foi meu “norte”.

À amada amiga Clara da Rosa, que alegrou meus dias, foi meu “Sul” no final da dissertação, formatou bem linda a “minha dirce” e tornou minha vida no Cassino mais divertida.

À querida amiga Eliane Lima Piske, que auxiliou-me a finalizar o processo da dissertação, contribuiu com sua leitura atenta e deu-me o fôlego necessário para terminá-la com “chave de ouro”.

À querida professora Paula Henning, que acolheu meus anseios quando precisei e incentivou-me a lutar por caminhos mais saudáveis no meu processo de pesquisa e enquanto pessoa.

À excelente profissional Alana Fries, que, com suas contribuições e revisões gramaticais e de formatação, deu um toque especial à dissertação. Sua minuciosidade, dedicação e profissionalismo foram fundamentais na finalização do processo. Gratidão pelo ótimo trabalho.

A minha amada mãe, que sempre me incentivou a estudar, não medindo esforços para que eu tivesse uma boa educação. Que se emociona com cada conquista minha, tendo orgulho da pessoa que me tornei. Meu muito obrigada por todos os seus esforços.

Ao meu amado pai, que “me amou muito” e que me cuida e me olha de outros planos.

A minha mimosa avó, que mesmo distante fisicamente está guardada no meu coração.

A minha irmã, Melissa Santos da Silva, meu porto seguro, que acredita em mim, que me incentiva a acessar o meu melhor. Fortalecemo-nos, cuidamos uma da outra e evoluímos. Minha vida é mais florida e divertida ao lado dela!

Ao meu irmão, Leonardo Santos da Silva, também meu porto seguro, que me cuida e me protege, e que, mesmo sendo tão diferente, tem orgulho das minhas escolhas.

Ao meu sobrinho, Arthur Vinícius Costa, meu orgulho de ser humano, amado, querido e que me dá tantas alegrias.

A minha amada cunhada, Priscila Mesquita, por seu amor, dedicação e pelos “15 minutinhos grátis de terapia”.

Ao meu amado afilhado gordinho, Rafael Mesquita, que embarca nas minhas loucuras agitadas e torna meus dias mais divertidos, alegres e infantis.

Aos meus amados amigos. Vocês têm um canto muito especial no meu coração.

RESUMO

A pesquisa com a infância indígena precisa considerar a sua interpretação sobre a natureza, o seu contexto, seus arranjos sociais e culturais naquele determinado espaço e tempo, buscando compreender como os “pequenos indígenas” se apropriam e transformam essas dimensões sociais, criando suas geografias infantis. O presente estudo apresenta uma abordagem acerca da infância indígena mbyá-guarani, com foco nas interações sociais e práticas educativas desses sujeitos. São investigadas as interconexões entre lugar, cultura e ambiente, na perspectiva da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança e das questões que permeiam a Educação Ambiental. Alguns dos referenciais bibliográficos que deram corpo à dissertação foram: Corsaro (2011), Sato (1997, 2005), Bergamaschi (2007, 2008, 2010), Cohn (2005, 2013) e Grün (1996, 2008). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou a cartografia como método de pesquisa-intervenção e apresenta como objetivo compreender as interações entre infância e ambiente na comunidade indígena mbyá-guarani, identificando-se as contribuições deste estudo para o campo da Educação Ambiental e para a formação de educadores. Os protagonistas dessa pesquisa foram os “pequenos indígenas” mbyá-guarani da aldeia Pindó Mirim, localizada em Itapuã/RS. Para a coleta de dados, utilizou-se o diário de campo e o registro fotográfico da pesquisadora e dos “pequenos indígenas”. A análise de dados foi realizada através de inspiração na metodologia da Análise Textual Discursiva. São apresentadas as aproximações com os sujeitos da pesquisa e a constituição da pesquisadora em Educação Ambiental. As principais categorias que emergiram do estudo foram os entrecruzamentos da infância indígena mbyá-guarani com a natureza, as interações de cuidado entre pares e o processo educativo e lúdico no cotidiano das crianças indígenas da *tekoá* Pindó Mirim. Os resultados da pesquisa mostraram que foi fundamental para a pesquisadora escutar as vozes das crianças e suas formas de ser e estar no mundo, e que os indígenas da *tekoá* Pindó Mirim são natureza na concepção da não dualidade. Para os Mbyá-Guarani dessa comunidade, o cuidado tem relação direta com o corpo e ocorre na comunidade como um todo, inclusive na relação entre pares. O processo educativo permeia todo o contexto do cotidiano da aldeia e a autonomia das crianças indígenas foi evidente nesse processo. O processo lúdico apresentou relação direta com a sazonalidade, com o corpo e com o brincar, aspectos evidentes no cotidiano dos “pequenos indígenas”. O ambiente e a cultura fazem parte do processo da constituição do ser indígena. A partir dos resultados, pode-se concluir que as crianças indígenas da *tekoá* Pindó Mirim são atores sociais plenos, que têm autonomia e responsabilidades para com a aldeia e cujas aprendizagens ocorrem no cotidiano da mesma. Essas experiências de educação e cuidado podem apresentar importantes contribuições para o campo da formação dos educadores ambientais.

Palavras-Chave: Infâncias. Natureza. Educação Ambiental. Formação de Educadores.

ABSTRACT

Research on indigenous childhood needs to consider its interpretation of nature, its context, its social and cultural arrangements in that particular space and time, always seeking to understand how such native children appropriate and transform these social dimensions and thus create their child geographies. This study discusses an approach about Mbyá-Guarani indigenous children, focusing on the social interactions and educational practices of these subjects. Interconnections between place, culture and environment are investigated from the perspective of Sociology of Childhood, Child Anthropology, and Environmental Education issues. Some of the bibliographical references that substantiate this study are: Corsaro (2011), Sato (1997, 2005), Bergamaschi (2007, 2008, 2010), Cohn (2005, 2013) e Grün (1996, 2008). A qualitative research is carried out using cartography as an intervention-research method aimed at understanding the interactions between childhood and environment within the Mbyá-Guarani native community, therefore identifying contributions to the fields of Environmental Education and educator training. The research protagonists are the Mbyá-Guarani indigenous children of the Pindó Mirim village, located in Itapuã, State of Rio Grande do Sul, Brazil. For data collection, field journal and photographic record were used by both the researcher and the native children, and the data analysis was performed through the Discursive Textual Analysis methodology. The first narratives show approximations with the children as well as the constitution of the researcher in Environmental Education. The main categories emerging from the study are the interconnection of Mbyá-Guarani indigenous children with nature, the peer care interactions, and the educational and playful process in the routine of indigenous children from *tekoá* Pindó Mirim. Results of the research show that it was fundamental for the researcher to listen to the voices of the children and their ways of being in the world and that the *tekoá* Pindó Mirim natives are nature themselves in a conception of non-duality. Also, care among the Mbyá-Guaraní people is directly related to the body and occurs in the community as a whole, which includes the relationship between peers. The educational process permeates the entire context of the daily life of the village and the autonomy of indigenous children is evident in this process. The ludic process has a direct relation with the seasonality, with the body and with the playfulness that were present in various moments of the routine of such children. Environment and culture are part of the process of the constitution of the indigenous being. In conclusion, the indigenous children of *tekoá* Pindó Mirim are full social actors, who have autonomy and responsibilities towards the village, and learning takes place in the village's daily life. Moreover, these experiences of education and care may present important contributions to the field of educator training.

Keywords: Childhoods. Nature. Environmental Education. Educators Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. “Pequeno indígena” na porta do Espaço Cultural	15
Figura 2. Localização <i>tekoá</i> Pindó Mirim.....	43
Figura 3. Foto da autora com um filhote de Tatu.....	53
Figura 4. “Pequenos Indígenas” brincando no barranco de terra	55
Figura 5. Cartaz com desenhos dos “pequenos indígenas”	57
Figura 6. Trilha na aldeia.....	59
Figura 7. Andréa utilizando o pilão para preparo do <i>rorá</i> – farinha de milho e amendoim.....	61
Figura 8. Mulheres da aldeia cozinhando comidas típicas	61
Figura 9. Moça cuidando de um bebê	65
Figura 10. “Pequenos indígenas” brincando	69
Figura 11. “Pequenos indígenas” brincando	72
Figura 12. “Pequenos indígenas” cortando ou observando o corte de bambu	73
Figura 13. “Pequenos indígenas” separando as madeiras das caixas para fazer as placas de identificação das árvores	75
Figura 14. Busca por cascas de <i>pindó</i> na aldeia.....	77
Figura 15. Pinturas nas cascas de <i>pindó</i>	79
Figura 16. “Pequenas indígenas” se cuidando	82
Figura 17. “Pequenos indígenas” brincando com galhos de árvore	86
Figura 18. “Pequenos indígenas” brincando de bola de gude	88
Figura 19. “Pequenos indígenas” visitando a exposição	93
Figura 20. “Pequenos indígenas” colocando <i>pindó</i> na casa cultural	93
Figura 21. Identificação das árvores com dona Laurina (anciã)	94
Figura 22. “Pequenos indígenas” trabalhando com <i>pindó</i>	98
Figura 23. “Pequeno indígena” com o bugio Nico	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Categorias de idade com distinção de gênero	24
Quadro 2. Exemplo de análise dos dados com inspiração na metodologia	39

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	INFÂNCIAS E AS COSMOLOGIAS INDÍGENAS	15
3	METODOLOGIA	33
3.1	PESQUISA-INTERVENÇÃO: VIVÊNCIAS NA ALDEIA	40
3.2	CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS APROXIMAÇÕES COM OS SUJEITOS DE PESQUISA	42
4	OS MÚLTIPLOS ENTRECRUZAMENTOS DOS “PEQUENOS INDÍGENAS” MBYÁ-GUARANI.....	55
5	O PROCESSO EDUCATIVO NA ROTINA DOS “PEQUENOS INDÍGENAS” DA TEKOÁ PINDÓ MIRIM.....	72
6	CONTRIBUIÇÕES DAS INFÂNCIAS INDÍGENAS MBYÁ-GUARANI PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS.....	90
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS.....	106
	GLOSSÁRIO.....	115
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	116
	ANEXO B - DVD	117

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a questão da infância na contemporaneidade e sua relação com o lugar, a cultura e o ambiente através das perspectivas da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança. Além disso, trata de questões que permeiam a Educação Ambiental (EA) enquanto campo de estudo e que, ao mesmo tempo, estão presentes na vida em um território indígena. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como sujeitos os “pequenos indígenas”¹ mbyá-guarani que vivem na *tekoá* Pindó Mirim, localizada na Colônia de Itapuã, no estado do Rio Grande do Sul.

O estudo sobre a infância indígena é relevante para o campo da Educação Ambiental por assinalar outra possibilidade de interação entre infância e ambiente e os processos educativos nesse contexto, em que as crianças podem ser vistas como atores sociais plenos e participantes ativos do processo educativo. A pesquisa com os “pequenos indígenas” fortalece o discurso sobre as múltiplas infâncias e, com isso, a necessidade de se pensar diversos modelos e estratégias pedagógicas para o processo educativo que atendam às especificidades dessas infâncias.

A decisão de realizar a pesquisa na *tekoá* Pindó Mirim deu-se a partir de meu contato com essa comunidade. Meu interesse pela infância indígena é resultado de uma inquietude que emerge de minha relação com crianças pertencentes aos centros urbanos, educadas e organizadas de forma a reproduzirem modelos de sociabilidade consumista e individualista. É fato que há um vasto repertório de pesquisa sobre a criança urbana; todavia, me causa incômodo perceber a escassez de pesquisas sobre Educação Ambiental, ambiente e infância, o que me instigou a realizar a pesquisa nessa área.

Investigar a infância em uma comunidade indígena é um contraponto à visão globalizante. Inclui a incorporação de estudos antropológicos, a descrição da questão local da comunidade e contribui para desmistificar uma concepção única de infância. Pesquisar sobre o ambiente na perspectiva das crianças é algo inovador, que permite a escuta das vozes das crianças dentro do campo da Educação Ambiental.

¹ Essa é forma como denominam as crianças na aldeia Pindó Mirim.

A articulação da área de Educação Ambiental com os estudos sobre a infância abre novas possibilidades de pesquisa. O ambiente precisa ser percebido como algo agregado: a criança não existe de forma independente ao ambiente no qual está inserida. Nessa visão, o ambiente é percebido em sua totalidade, ou seja, em articulação com as questões naturais, culturais, espaciais, temporais. Assim, os seres humanos são concebidos historicamente e habitam determinado território (SATO, 1997). Segundo Tomás (2007, p. 76), “Neste contexto as crianças têm sido um dos grupos sociais que tem permanecido sistematicamente fora dos espaços de discussão e participação, ainda que seja um dos que mais sofrem da exclusão e das desigualdades socioeconômicas provocadas pela globalização”.

Sato & Passos (2011) argumentam que há três esferas multidimensionais dentro do campo da Educação Ambiental: a natureza, o indivíduo e a sociedade.

A EA, portanto, não é somente o estudo antropológico do ser humano; nem apenas o estudo sociológico da sociedade onde vive; e nem só das relações dos seres vivos com o ambiente, como propõe a ecologia. EA é um diálogo aberto, como um passaporte de trânsito livre que circunda as diversas fronteiras da interação eu-outr@-mundo (SATO; PASSOS, 2011, p. 248).

Para as comunidades indígenas não existe separação entre cultura-natureza-sobrenatureza, estes três conceitos estão indissociados em uma teia de relações. Segundo Assis (2006, p. 80), “para as populações ameríndias, não há dicotomia cultura-natureza, pautada na polarização sujeito-objeto como é vista na nossa sociedade. Nas sociedades indígenas, a percepção seria a de relações entre subjetividades”. Neste sentido, os Mbyá-Guarani entendem as relações com o ambiente como uma conexão entre subjetividades. As coisas naturais não são consideradas coisas objetivadas. Na perspectiva deles, cada elemento do ambiente (vegetais, animais, eles mesmos) possui uma matriz original situada no mundo divino (ASSIS, 2006, p. 83).

Sato (2005) trabalha com o conceito de biorregionalismo, que a autora descreve como “uma tentativa, entre tantas outras possibilidades, de construir identidades fora dos centros hegemônicos, na relevância das lutas políticas em locais e territórios singulares” (p. 41). A Educação Ambiental com foco nas experiências dos lugares recusando a homogeneidade, considerando os saberes locais e eliminando as hierarquias entre os povos. “A Educação Ambiental inscrita no

bioregionalismo reforça que a experiência social é variada e múltipla, e para além do veredicto das alternativas que possibilitem o não desperdício das vivências locais” (SATO, 2005, p. 41).

Durante a pesquisa de campo, busquei refletir e me encaixar em alguma corrente teórica que recepcionasse meu contexto de intervenção, bem como inspirasse minha prática. A partir da leitura do texto *Uma cartografia das correntes em educação ambiental*, de Sauv  (2005), pude vislumbrar a corrente que mais se aproximava do meu contexto, a corrente etnográfica, que “d  ênfase ao caráter cultural da relação com o meio ambiente”, pois a “educação ambiental não deve impor uma visão de mundo; é preciso levar em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas” (SAUVÉ, 2005, p. 34).

As interações entre ambiente e infâncias indígenas podem ser importantes no campo da Educação Ambiental para “dar o passo ao lado” e perceber que as culturas ameríndias têm particularidades que são importantes de serem consideradas nos processos educativos e na formação de educadores ambientais. Para isso, é preciso pesquisar com a humildade de quem vai trocar experiências, aprender outras formas de infâncias e de compreensão do ambiente. Sato (2005, p. 40) alerta: “Se alguns olhares percebem o conhecimento indígena ou popular como ‘tradicionais’, ou ‘primitivos’, é preciso problematizar que esta assimetria esconde uma hierarquia perversa da superioridade de quem estabelece e determina a contemporaneidade”.

Sendo assim, apresento as seguintes questões de pesquisa: Como se estabelece a interação entre infância e ambiente na etnia indígena Mbyá-Guarani da *tekoá* Pindó Mirim? Quais são as contribuições desta infância para a formação de educadores ambientais? A pesquisa realizada com os “pequenos indígenas” teve como objetivo principal compreender as interações entre infância e ambiente nessa comunidade indígena mbyá-guarani, procurando identificar as relações com a natureza e os processos educativos que permeiam essas interações. Os objetivos específicos foram: compreender a constituição da infância na cultura indígena mbyá-guarani e identificar as contribuições das interações e ações dessas crianças no ambiente para (re) significar as práticas educativas de educadores ambientais.

O que me motivou pesquisar sobre/com crianças indígenas foi a possibilidade de apontar outras possibilidades e estratégias educativas, em que se considere a relação com a natureza, um novo olhar para a compreensão da infância e sua

relação com o contexto de vida e educação. Ao me propor pesquisar a cultura ameríndia e, mais especificamente, a interação entre infância e ambiente dessa comunidade, objetivei compreender e apresentar outras possibilidades dessas concepções, seus limites e possibilidades. Para isso, organizei o estado da arte sobre a temática, com foco na infância indígena e articulando com observações do trabalho de campo junto aos “pequenos indígenas” e à comunidade.

Além desta introdução, compõem a dissertação outros cinco capítulos. No capítulo 2, *Infâncias e as cosmologias indígenas*, realizei um panorama histórico a partir de referenciais teóricos sobre o surgimento das infâncias, suas culturas e os atravessamentos da temática com o campo da Educação Ambiental. Apresentei estudos dos campos da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança, e autores que dialogam com o tema da Educação Ambiental, procurando afunilar o campo dos estudos sobre as infâncias com foco para os estudos sobre as infâncias indígenas e suas particularidades. Trouxe contribuições de referenciais teóricos que dialogam entre si, já que o campo de pesquisa sobre infância indígena é ainda restrito, com o intuito de situar o leitor sobre as cosmologias indígenas.

No terceiro capítulo, apresentei as metodologias escolhidas para serem utilizadas no corpo da pesquisa. Esse capítulo foi composto pela apresentação da cartografia como método de pesquisa-intervenção, a utilização do diário de campo enquanto registro de dados no campo de pesquisa, a pesquisa qualitativa, a utilização da imagem enquanto técnica de pesquisa e a inspiração na análise textual discursiva para trabalhar os dados produzidos em campo.

No quarto, quinto e sexto capítulos foram apresentados os dados produzidos, incluindo relatos de campo, assim como também diversas imagens para ilustrar as vivências ocorridas na pesquisa. Conforme uma perspectiva construtivista de recentes estudos, não existe coleta de dados, mas sim uma produção dos dados da pesquisa (KASTRUP, 2015). Os três capítulos foram divididos em categorias de análises e a partir das mesmas eles propuseram reflexões sobre as temáticas do estudo.

Por fim, foram apresentados os questionamentos, as reflexões e considerações que ainda ficaram emanando na pesquisadora e, espera-se, também no leitor. Foram apresentados alguns questionamentos da pesquisadora, com o intuito principal de fazer contribuições para o campo da formação de educadores e proporcionar ao leitor a percepção dos outros espaços de ensino/aprendizagem

além dos muros da escola. Finalizei com as questões que surgiram e não puderam ser aprofundadas, bem como as transformações que ocorrem no meu ser pessoal integral.

2 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, p.167).

Figura 1. “Pequeno indígena” na porta do Espaço Cultural



Fonte: Produzido pela autora, 25 abr. 2016.

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 estava presente, ou seja, a consciência das especificidades e 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. Pereira (2012, p. 45) afirma que “na Idade Média havia crianças, mas não havia interesse por elas, não havendo nenhuma preocupação em descrever a infância”.

Somente no século XVII, os temas da primeira infância começam a se expandir e as crianças começam a ser representadas em retratos e no discurso social.

A ideia social de infância e das crianças como sujeitos sociais, e não mais como “miniadultos”, emerge mais forte no período da modernidade, com a sociedade burguesa e as alterações na compreensão e organização da família burguesa. 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, sendo essa considerada uma fase sem importância e, dada as condições históricas, poucas crianças sobreviviam.

As pesquisas de Àries (2011) foram de extrema importância para o entendimento da constituição histórica sobre a concepção social de criança e o aparecimento do sentimento e ideia de infância na sociedade europeia, através da representação artística na antiguidade e modernidade.

A criação da infância juntamente com todas as suas posteriores subdivisões (lactância, primeira infância, segunda infância e puberdade), como uma etapa do desenvolvimento humano, inventou a caracterização de cada grupo etário e toda uma gama de ideias que sugerem formas de intervenção através da psicologia evolutiva ou do desenvolvimento. Junto com esse novo e ambíguo sentimento de infância - com um estatuto próprio, especificidades definidas, necessidades pré-determinadas -, e idealizações, nasceram práticas e teorias para governar as crianças. A cada etapa da infância, a cada tipo de compreensão sobre a mesma, correspondem um tipo de instituição e uma pedagogia (BARBOSA, 2000, p. 106).

A sociedade moderna concebia a infância como um “vir a ser”, como uma fase de preparação para a vida adulta. “Infância é o ‘ser em devir’ e nesta transitoriedade se anulou por demasiado tempo a complexidade da realidade social das crianças” (SARMENTO, 2007, p. 26). Nesse momento histórico as crianças são percebidas a partir do ponto de vista do que os adultos pensam e acreditam ser importante para a formação delas. Assim, na modernidade, conforme explana Pereira (2012, p. 84), “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”.

Os estudos de Àries (2011) apontam para o surgimento de uma ideia de infância “ocidental e burguesa”, já que foi concebida nos países europeus junto com a ascensão da sociedade burguesa na modernidade. Com isso, é importante questionar: E as outras infâncias, como, por exemplo, a dos povos originários?

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; VASCONCELLOS, 2006, p. 117).

Ainda nessa perspectiva, Pereira problematiza sobre a criança e os pensadores da modernidade:

Procurando demonstrar como a infância foi concebida na modernidade, cada pensador em seu tempo procurou estabelecer a sua compreensão do que é melhor para as crianças, reforçando a noção de que a infância é histórica e cultural, variando em cada período e sociedade (PEREIRA, 2012, p. 46).

Na contemporaneidade essas formas de conceber as infâncias e compreender a participação social das crianças começam a sofrer alterações. A década de 1980 é o marco na discussão sobre as infâncias. Nessa década as questões relacionadas às infâncias passam a ser problematizadas e tornam-se foco de estudos em diferentes áreas do conhecimento. Com maior visibilidade, as crianças são percebidas como um grupo social, não como uma etapa da vida. A partir desse período muitas pesquisas começam a ser realizadas *com* elas e não somente *sobre* elas, suas percepções e interpretações sobre o mundo passam a ser captadas. Muitos pesquisadores se destacaram nesse período, entre eles citamos Corsaro (2011), pesquisador que dedicou seu trabalho a compreender as crianças no contexto social, negando o discurso hegemônico fortemente arraigado na época, considerando em sua pesquisa elementos da cultura local em que a criança se insere e participa ativamente.

Entretanto, apesar dos avanços nos estudos acadêmicos, ainda podemos perceber que a sociedade capitalista e adultocêntrica foca o olhar no que os adultos acreditam ser importante para as crianças, dando subsídios para que as mesmas se tornem futuros adultos. As crianças são, nesse processo, invisibilizadas e silenciadas. 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, p. 35).

A antropologia surge visando investigar as transformações que diversas sociedades produziram em seu ambiente. Também trabalhar sobre a espécie humana se relacionando com os outros seres vivos. E sobre o lugar da consciência na transformação social (FOLADORI; TAKS, 2004). A antropologia tem como um de seus objetivos-âncoras:

[...] oferecer um olhar sobre a relação sociedade-natureza, que não caia nem no romantismo ambientalista daqueles que vêm, 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, p. 328).

As pesquisas antropológicas sobre as “infâncias” (no plural, para expressar a diversidade social) ainda têm pouca difusão no meio acadêmico. Os poucos estudos têm a ver com a visão de “adultocêntrica” na produção da ciência, característica do pensamento ocidental. Conforme Sarmiento (2007, p. 33): “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’”.

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 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 pela escola) no contexto social. A concepção sociológica surge a partir da década de 1980, e despertando preocupações com a infância como sujeito social. Nessa concepção as crianças vivenciam e se constituem nas 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”, o que gera “um contexto essencial para que se entenda a emergência da voz e da participação das crianças” (PROUT, 2010, p. 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 destas como sujeitos sociais ativos do contexto em que se inserem.

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, p. 82).

O esforço dos estudos antropológicos resultou na expansão das pesquisas “com” as crianças e na ampliação da compreensão sobre a representação de infância. Segundo Cohn (2005, p. 8), “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”. 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, p. 32).

Nesta perspectiva, ao se desenvolver pesquisa antropológica com crianças é necessário estar atento às diversidades das infâncias, pois as mesmas têm relação direta com a sociedade da qual fazem parte. É necessário “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, p.93). Portanto, pesquisar através de um olhar antropológico tem como objetivo ser um contraponto à visão global e dominante. Esses olhares visam contribuir para a compreensão de novos “repertórios”

interativos entre infância e ambiente e de possíveis estratégias educativas diante desse repertório, desmistificando essa visão global e única de criança e educação da infância. Segundo Cohn (2013, p. 224),

[...] 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 ser.

Observar e escutar as crianças são princípios da pesquisa *com* e não *sobre* elas. Esta forma de se relacionar com as crianças na pesquisa é o reconhecimento do seu papel e atuação na sociedade. A pesquisa com as crianças é o reconhecimento de que elas possuem um conhecimento produzido a partir da inserção, interpretação e relação com o seu ambiente. Contudo, encontramos poucos estudos que têm as crianças como atores principais, e sim mais análises indiretas sobre infância, em pesquisas com a perspectiva do adulto e em contextos específicos, como a família e a escola. Considero que escutar as crianças é fundamental para o novo olhar para com as mesmas, como um sujeito integral e não um “vir a ser”.

O estudo com foco nas infâncias e suas interpretações sobre a realidade é algo recente e necessita 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 podem ser consideradas, 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 (2012, p. 149), “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”.

O termo “Geografia da infância”, trabalhado por Lopes & Vasconcellos (2006), apresenta abordagens das infâncias sob o prisma do artefato cultural e lugar. Segundo os autores, é preciso compreender as circunstâncias sociais que geram a infância em cada localidade. Ao realizar a pesquisa sobre infância indígena é de

fundamental importância compreender as questões relacionadas ao pertencimento ao lugar a partir das particularidades daquela determinada aldeia onde se realiza o campo de pesquisa, pois

Compreender como cada realidade elabora a sua ideia de infância e quais são os traços e feixes que a constroem e a tornam válida. Em outras palavras, compreender como cada grupo social, ao estabelecer relações entre seus membros com o espaço que ocupa e com os grupos e espaços diferenciados, estabelece um lugar para as suas crianças, construindo uma subjetividade infantil possível de ser aceita e vivida na subjetividade coletiva do grupo (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 104).

Assim sendo, a pluralidade de infâncias se estabelece no intercruzamento da produção da criança com o ambiente, o lugar, pois “toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 110). Para trabalhar com o conceito de lugar, trago as contribuições de Marandola Júnior (2014), que fala sobre a presença, essência do “estar-aí”, de “ser-e-estar-no-mundo”, sobre o fato de que os seres se constituem a partir de sua existência em um lugar específico, a partir do mundo que os circunda: “[...] o lugar faz parte de nosso cotidiano e como é a partir dele que nos inserimos no mundo. É pelo lugar que nos identificamos, ou nos lembramos, constituindo assim a base de nossa experiência no mundo” (MARANDOLA JÚNIOR, 2014, p. 228).

A pesquisa com a infância indígena precisa considerar a sua interpretação sobre a natureza, o seu contexto, seus arranjos sociais e culturais naquele determinado espaço e tempo, buscando compreender como os “pequenos indígenas” se apropriam e transformam essas dimensões sociais, criando suas geografias infantis. Didonet (2008) aborda, em suas pesquisas, a interdependência entre o ser criança e a cultura, que tanto atua sobre a criança quanto dela recebe influência. Fala também sobre a importância de se confrontar, quando estamos falando dessa temática, as dualidades universal/particular e global/local, também em relação a igualdades/diversidades. Quando estamos tratando em pesquisa com criança é fundamental analisar as relações de interinfluência entre as infâncias e o ambiente sociocultural ao qual pertencem.

As condições econômicas, os valores sociais, as crenças e práticas religiosas, as concepções de mundo e de vida humana, as relações intersubjetivas entram como elementos constitutivos, provocadores, indutores e construtivos do ser criança. Ora, se tais elementos são

diversos no tempo e no espaço, as crianças também serão diferentes entre si segundo a cultura, o ambiente, o tempo e a visão de mundo prevalentes onde vivem (DIDONET, 2008, p. 10).

Ainda conforme Didonet (2008), o conceito de infância é uma representação social formada na cultura e interligada às questões socioeconômicas, às concepções de vida, aos valores. As questões de globalização se apresentam, visando homogeneizar a partir da cultura dominante, mas é importante, ao se estudar infância, se afastar dessa tendência e ir em busca das particularidades.

É verdade que a comunicação e o intercâmbio entre culturas, a hegemonia de uma sobre a outra, a disseminação de valores, comportamentos e padrões de vida de um povo em outros ambientes tendem a homogeneizar, igualar, unificar. Suprimindo as individualidades, suprime-se a riqueza das diferenças e empobrece-se o conjunto, que passa a ser uniforme em torno do que é comum ou daquilo que caracteriza a cultura dominante (DIDONET, 2008, p. 11).

Nesta perspectiva, no campo das pesquisas sobre a infância, os estudos sobre a etnologia indígena vêm crescendo e levando em consideração o que essas crianças têm para dizer das suas vivências. Somente a partir de 1990 a etnologia indígena passou a observar a criança ameríndia. 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 a conquista no campo dos direitos indígenas. O material disponível sobre escolarização indígena já é amplo, entretanto, estudos sobre crianças indígenas não são. Ao longo dos anos 90 do século XX, houve um esforço com a finalidade de métodos e técnicas que possibilitassem aprimorar as pesquisas com crianças e em especial com crianças indígenas, de forma que estas pudessem falar e, assim, expressar suas identidades e autonomias enquanto membros de um grupo.

Uma característica dos Mbyá-Guarani da aldeia Pindó Mirim de que pude tomar conhecimento nos primeiros campos foi a de que as crianças são chamadas de “pequenos indígenas”. Segundo relato do antigo cacique da aldeia, os mesmos são considerados desde pequenos como indígenas, característica que torna cada ser individual e coletivo. Os “pequenos indígenas” são considerados como atores sociais tanto quanto os adultos membros da comunidade. Ao se pesquisar um povo,

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. Os povos têm:

[...] suas vidas, técnicas, crenças, medicina, 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, p. 247).

Para que pudesse pesquisar sobre a infância dos Mbyá-Guarani da aldeia Pindó Mirim era importante não compartimentar, desatrelar a historicidade das categorias, e sim compreendê-las nas inter-relações existentes. Adentrar nas interconexões e compreendê-las exigia 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.

Desde os anos 1990, nas pesquisas de Antropologia da Infância, os estudos sobre a criança indígena têm sido relevantes para se afastar da tendência de se falar sobre o meio urbano e o contexto escolar. Essas pesquisas estão se focando nas crianças como sujeitos sociais. Para que se possa compreender a noção de infância indígena é necessário um afastamento da representação urbana que se tem de criança, e é importante realizar uma aproximação com as formas indígenas de perceber a infância. A criança ameríndia mbyá-guarani, por exemplo, é considerada como um ser de fato, que deve ser cativada para que seu espírito queira ficar na Terra. A criança, para o Guarani, é valorizada e respeitada. Segundo Assis (2006, p. 67), “as crianças significam a perpetuação do mundo, pois indicam que os deuses continuam sendo generosos com os homens, mandando suas palavras-almas (*ñe'ẽ*)”.

Nas pesquisas de Borges (2002), o nascimento de uma criança guarani é repleto de singularidades e cuidados. Geralmente através de sonho do pai, a criança comunica a sua vinda, e então tanto o pai quanto a mãe terão que preparar seus corpos para a vinda desse novo ser. Eles são privados de alguns alimentos e incluem em seu cardápio alimentar outros. Os cuidados são diversos (alegria, não deixar o bebê chorar) e indispensáveis para que a criança queira permanecer na

terra, pois até que ele seja batizado ainda não é assimilado à categoria humana. O xamã da comunidade vai em busca do nome e, ao descobri-lo, realizará a cerimônia de nomeação guarani, o *Nhemongaraí*. Os ritos de nomeação das crianças marcam a sua individualização e as mesmas são agregadas à sociedade guarani. Pontuam a ligação da criança com um grupo (os de seres da natureza, sociedade e sobrenatureza), assim como também liga a criança ao lugar de onde veio, a sua alma-palavra. Seus corpos são considerados sob um leque de aspectos, pois são individual, coletivo, natural e social. Conforme Borges:

Cada região do ‘zênite’ possui determinados aspectos, assim como seus moradores. A origem do nome permite prever um pouco do percurso futuro dessa criança que ainda sequer nasceu, seus gostos, jeito de ser e possíveis caminhos a serem percorridos (BORGES, 2002, p. 54).

Para os Guarani, a criança não se chama, ela é aquele nome, ou seja, é como se quando a criança vem ao mundo ela já viesse pronta, com suas características, vocações; e “a iniciação à religiosidade guarani é, certamente, a primeira socialização formal de grupo” (BORGES, 2002, p. 59).

Conforme o desenvolvimento da criança indígena mbyá-guarani, as questões de gênero se acentuam, as distinções se tornam visíveis e são estimuladas, e as funções dentro da aldeia vão se apresentando. Abaixo utilizo um quadro extraído de Oliveira (2005), com adaptações da autora, com o intuito de sistematizar as categorias de idades e nomenclatura para cada fase.

Quadro 1. Categorias de idade com distinção de gênero

Idade Aproximada	Sexo Masculino	Sexo Feminino
0 – 3 anos	<i>myntaĩ</i> (nenês)	
3 – 13 anos	<i>kýringué</i> (crianças)	
	<i>ava í</i> (menino)	<i>kunhã í</i> (menina)
13 – 18 anos	<i>kunumy</i> (moço)	<i>kunhãtã í</i> (moça)
20-50 anos	<i>tudjá</i> (homem adulto)	<i>vaivi</i> (mulher adulta)
A partir de 60 anos	<i>tudjá í</i> (velhinho)	<i>vaivi í</i> (velhinha)

Fonte: Adaptado de Oliveira (2005, p. 77).

Para compreender o ponto de vista mbyá-guarani sobre a representação de infância é necessário entender como os mesmos estabelecem os limites nas categorias referentes às idades e suas nomenclaturas. A partir de certa faixa etária, as questões de gênero se acentuam, as meninas passam a auxiliar nos afazeres domésticos e os meninos a realizar atividades mais masculinas, como pesca e caça, e passam a acompanhar os adultos em suas incursões na mata (OLIVEIRA, 2005).

Os indígenas cuidam muito para que o bebê indígena não tenha qualquer sensação de desconforto ou tristeza, evitando que eles chorem. Mesmo depois de passada a fase de bebê, os adultos têm outra forma de cuidado, diferente dos *juruá* (não índios). Acreditam que as crianças aprendem na observação e na vivência, autorizando que as mesmas carreguem objetos pesados, cortantes, mexam no fogo da fogueira. As crianças pequenas têm autonomia e liberdade para subir em altas árvores ou lugares considerados por muitos de nós como perigosos. Para os Mbyá-Guarani, os adultos não têm a função de supervisão dos “pequenos indígenas” e não há momentos de repressão sobre os atos que eles fazem.

As crianças mbyá-guarani são consideradas seres em maturação, que devem ser cuidados, instruídos, e que têm um papel fundamental no cotidiano das aldeias: As “crianças são criadoras e agenciadoras de significados, promovendo mudanças e alternando caminhos” (PRATES, 2008, p. 8). Os processos dos caminhos e do caminhar mbyá faz parte da constituição da etnia. Segundo Pissolato (2004, p. 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 menor densidade de alianças”. A mobilidade mbyá é central no funcionamento da rede do sistema. Nesse sistema, as crianças indígenas possuem uma autonomia, elas podem tomar decisões que irão afetar suas famílias ou comunidade em geral. A criança é considerada um ser no mundo, pois o todo é que proporciona o conhecimento.

As concepções e as ações das infâncias também são diversas nas culturas indígenas. Diante dessa perspectiva, e sem a pretensão de generalizar ou pressupor um conceito único de infância indígena, são apresentadas a seguir características e elementos relacionados às infâncias nas culturas indígenas extraídas de importantes pesquisas antropológicas.

O estudo realizado por Cohn (2013), que desenvolveu trabalho com os Xikrin, em relação à concepção de infância demonstra que a mesma estava intimamente

relacionada com os sentidos e as percepções, com as aprendizagens e formas de ver o mundo, e com a corporeidade. Os brinquedos que fazem constituem seus corpos e seus seres, onde o processo de crescimento é mediado por objetos que adornam seus corpos, que servem para brincar e intervir no mundo. Segundo Silva (2002, p. 40), para as crianças indígenas a corporalidade deve ser considerada como “[...] um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças índias”.

Cohn (2000) argumenta que as crianças não são vistas como um “adulto em miniatura”, como um ser que está se preparando para a vida adulta.. A pintura corporal serve como uma “pele social”, que expressa valores e significados. A “pele mole”, característica dos bebês, significa, para os Xikrin, que, com elementos constitutivos pouco integrados, o recém-nascido corre grandes riscos de perder seu *karon* (alma).

Conforme o estudo de Alvares (2004), durante os rituais de iniciação xamânica maxakali, as crianças são fundamentais na troca entre as mulheres e os espíritos. Sem as crianças os rituais não acontecem, pois são os meninos (*taxtakox*) que possibilitam essa troca. Através de máscaras cerimoniais e pinturas no corpo (corpos transformados em *yãmiy* - espírito), as crianças viram os espíritos presentes na terra. Com seus cantos e danças para os humanos, elas realizam a união entre humanos e espíritos.

Alvares (2004), a partir de sua pesquisa com as crianças maxakali que habitam o nordeste de Minas Gerais, refletiu sobre os processos de produção de ensino e de conhecimento na educação escolar indígena. Como foco, essa autora faz a análise da inserção da escola diferenciada na comunidade pesquisada. Nessa sociedade ocorreu uma recusa da introdução do português para as crianças indígenas, ou seja, foram somente alfabetizadas na língua materna e aulas sobre xamanismo e mitologia.

Para os Maxakali, a criança é considerada o “fio que tece” as diferentes dimensões da sociabilidade, as mesmas iniciam a relação com o outro. Um exemplo de mediação das crianças é quando há separação entre casais e famílias, pois os “pequenos” são a conexão que repara as relações rompidas. A livre circulação de crianças entre diferentes aldeias tem como significado a harmonia; entretanto, se acontece algum conflito entre as mesmas, o fluxo de crianças imediatamente é

interrompido. Durante as realizações de rituais, os meninos são os mensageiros entre as casas domésticas e a Casa dos Homens (*kuxex*). Desde pequenas, as crianças maxakali recebem a lição de sociabilidade sobre o consumo partilhado dos alimentos entre todos. Com tais exemplos, se pode perceber a permeabilidade à introdução das crianças no tecido social: “[...] ao permitir o trânsito entre as diversas categorias sociais, as crianças, ao mesmo tempo em que aprendem, constroem, junto aos adultos, as relações sociais e a dinâmica da vida social e política do grupo” (ALVARES, 2004, p. 55).

Para os Maxakali, o conhecimento é propriedade dos espíritos. Somente as crianças e os jovens são o amparo para sua manifestação. Através de cantos e danças, os rituais de iniciação se realizam. Para Alvares (2004, p. 62), “mais do que uma experiência intelectual, o conhecimento precisa ser transformado em experiência ritual que possui o poder de construir a pessoa e torná-la um ser humano completo”. Considerado algo sagrado, no ritual verbalizam palavras e realizam movimentos, que só podem ser executados por indivíduos iniciados.

Na escolarização dos Maxakali, os professores são indígenas e selecionados por suas próprias comunidades. Segundo os princípios dessa comunidade, as crianças devem ser formadas a partir dos valores e conhecimentos da sua própria cultura. As famílias consideram que estão emprestando seus “pequenos” aos professores, pois percebem as crianças como seu maior bem. Os alunos maxakali são agentes ativos no processo de aprendizagem, sendo o desejo das crianças determinante na orientação das interações entre professor e alunos.

Medaets (2011) faz referência à população que vive no baixo curso do Rio Tapajós. Esta autora destaca a infância no ambiente de produção familiar, no qual as crianças começam a trabalhar desde pequenas e ajudam seus familiares conforme suas habilidades, como, por exemplo, na caça ou atividades de casa. Em seu estudo, relata um dia de trabalho em que as crianças participam ativamente; em alguns momentos, têm atividades livres onde o lúdico aparece naturalmente. O trabalho que cada criança desenvolve é escolhido pelos adultos, conforme por já estarem “acostumados”, com o “hábito” de o realizarem. Embora a intenção educativa não seja explicitada em nenhum momento, se percebe claramente a presença de uma dimensão de aprendizagem.

A aprendizagem nessa população que habita o Baixo Tapajós ocorre na observação atenta do aprendiz para com o seu mestre, aquele que realiza as

atividades. Através da experiência continuada, como observador ativo, o conhecimento vai sendo desenvolvido, e a criança faz parte do processo de transmissão/aprendizagem da cultura na qual se insere. Uma expressão usualmente utilizada nessa região é: “Tu garante?”. É utilizada para buscar confirmação de que o indivíduo sabe fazer algo bem feito. Para essa população, não se aprende na tentativa/erro ou na verbalização de determinadas atividades através de um mestre, mas sim na observação ativa e silenciosa.

Codinho (2007), nas pesquisas com o povo Galibi-Marworno, observou que as crianças aprendem entre si, as mais velhas ensinam as mais novas (mestres e aprendizes), ocorrendo o que ela denominou de “transmissão horizontal dos saberes”, em que crianças aprendem com outras, sem a presença dos adultos. Relaciono tal temática com o conceito das Culturas de Pares (Corsaro, 2011), em que as crianças se apropriam do mundo adulto para criarem as suas próprias culturas de pares infantis, contribuindo para reprodução da cultura e ao mesmo tempo tornando-as autônomas em relação aos adultos. Assim, além de serem sujeitos sociais, as crianças também são considerados sujeitos educadores (CODONHO, 2007). Mesmo com essa característica, os adultos são importantes no processo de ensino e aprendizagem, e se responsabilizam por educar as crianças. Produzem objetos em miniatura (cestas, arcos e afins) para que seus filhos possam auxiliar nos afazeres diários.

A educação indígena pode ser considerada como “redes abertas” de transmissão de saberes, em que as crianças são agentes de ensino e aprendizagem. A partir dessas reflexões é possível criticar os contextos “escolarizados” e problematizar as limitações que surgem quando a escola e outras instituições “escolarizadas” “são os únicos lugares permitidos às crianças como situação de aprendizagem” (CODONHO, 2007, p. 21).

[...] aprendemos com as crianças indígenas sobre as capacidades infantis de discernimento, avaliação objetiva das situações, escolhas responsáveis, resoluções criativas dos problemas práticos, que desabrocham quando se lhes permite vivenciar situações não escolarizadas de aprendizagem, muitas vezes na posição de mestres (TASSINARI, 2009, p. 21).

Existe uma dificuldade de separar a fase da concepção de “criança-aluna” e também de perceber diferentes relações das crianças com o seu meio social,

dissociando da relação entre as mesmas e seus professores. Tassinari (2009, p. 1) convida o leitor à reflexão: “se lugar de criança é na escola, os demais lugares não são para crianças? Nesses outros lugares não há aprendizagem? Enfim, que noção de ‘infância’ se produz nesse vínculo exclusivo com a escola?”. A autora relata um episódio ocorrido num curso de magistério indígena no estado de Santa Catarina, quando um professor guarani concluiu: “O que vocês chamam de Ministério da Educação deveria se chamar Ministério da Escola, porque só tratam da escola e a educação é mais que isso” (TASSINARI, 2009, p.7).

Conforme Tassinari (2009), para se conceber a noção de liberdade indígena é necessário que nos desatrelamos da nossa vivência de ex-alunos, quando relacionávamos liberdade com os momentos de férias. Essa concepção de liberdade está presente nas etnografias que abordam a infância indígena. A liberdade ameríndia infantil está relacionada ao livre acesso aos espaços, já que para os adultos é necessária alguma forma de cerimônia e distanciamento. Essa configuração possibilita uma participação social exclusiva e concreta para as crianças indígenas, garantindo o poder a elas. Conforme Cohn (2000), esse “passe livre social” é importante para a sociedade, pois as crianças adquirem informações da aldeia como um todo, e levam esses conhecimentos para os adultos, que só podem se deslocar em espaços específicos a seu grupo familiar. Através das crianças as informações são redistribuídas pela aldeia.

Para Tassinari (2009), as crianças indígenas são pessoas que ensinam coisas importantes, elas são o elo da corrente do ensino-aprendizagem, mostrando com isso uma educação indígena desatrelada do contexto escolarizado. Entretanto, deixa claro que, quando está falando de “contextos não escolarizados”, não está ignorando a presença de escolas nas aldeias exempladas. Tassinari (2009, p. 17) questiona a tendência de se considerar a escola como única forma de construção do conhecimento ao falar de uma outra, baseada “[...] na recusa da escola como fonte única do saber, da aprendizagem escolar como única forma de aprendizagem, da posição de ‘aluno’ como única possibilidade de infância” (TASSINARI, 2009, p. 17). Ou seja, traz a reflexão de que outras aprendizagens fora da escola também são relevantes para as crianças, assim como também outras representações de infância se fazem presentes, não somente a de aluno.

Nesse tipo de organização social, é comum que a atividade de aprender, ou as atividades que permitem a aprendizagem, não sejam também atividades separadas e realizadas em um lugar específico dedicado somente às crianças ou aos aprendizes. Aprender e ensinar fazem parte do mesmo contexto social de ação onde ocorrem as atividades da vida cotidiana da comunidade, e no qual os sujeitos se inserem de forma diferenciada em função das suas possibilidades de participação e dos seus objetivos (GOMES, 2009, p. 88).

A seguir, apresento outras pesquisas sobre a temática das infâncias, seus entrecruzamentos com a educação indígena e as relações com o campo da Educação Ambiental, extraídas de uma pesquisa bibliográfica no banco digital de dissertações e teses. A busca foi realizada entre os dias 14 e 16 de maio de 2016 no Banco de Teses² da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes), com o intuito de se ter um maior referencial teórico sobre o tema da dissertação e de se perceber quais enfoques temáticos estão sendo trabalhados nas pesquisas acadêmicas. No total foram encontrados 215 trabalhos, entre dissertações e teses. Para restringir a busca, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “Educação Ambiental” e “infância” (22 registros), “educação indígena” (175 registros) e “Educação Ambiental indígena” (18 Registros).

Na busca realizada com as palavras-chaves “Educação Ambiental” e “infância”, o trabalho que mais se aproximou da temática desta dissertação foi o de autoria de Vieira (2012): *Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação do CAIC/FURG: contribuições para a Educação Ambiental*. Nesta dissertação, Vieira compreende a Educação Infantil como lugares de cultura relacionando diversos temas com a Educação Ambiental, visando contribuir com os debates sócio-ecológico-ambientais. O trabalho tem caráter de investigação etnográfica e foi realizado nos espaços de recreação da Educação Infantil do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC/FURG), buscando a compreensão das manifestações culturais e ambientais das crianças nos recreios. O referencial teórico que subsidia a pesquisa contou com o entrelaçamento das discussões da Educação Ambiental, Geografia da Infância e Sociologia da Infância. Como resultado da pesquisa foram percebidas as manifestações culturais das crianças construídas a partir das relações e influências do meio ambiente, assim como também pela cultura adulta e de pares.

² <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>.

Ao pesquisar a palavra-chave “educação indígena”, o trabalho cuja temática mais se aproximou da trabalhada nesta dissertação foi a de autoria de Jesus (2011), intitulada: *No campo da educação escolar indígena: uma etnografia sobre territorialidade, educação e infância na perspectiva Mbyá-Guarani*. A pesquisa teve como campos científicos a Antropologia da Educação, a Etnologia Indígena e a Antropologia da Criança. Teve como objetivo compreender de que maneira a etnia mbyá-guarani se relaciona com a busca pela construção de propostas de educação escolar para suas crianças. O trabalho de etnografia foi realizado conjuntamente a um acampamento indígena mbyá-guarani em Santa Maria (RS). A autora elaborou algumas reflexões acerca dos universos de significação de adultos e crianças mbyá-guarani em torno da educação escolar e utiliza o conceito de campo trabalhado por Bourdieu em *O poder simbólico* (1989).

Outro trabalho com o qual pude traçar aproximações foi o de Ana Clarisse Barbosa (2011), *Educação da criança na revitalização da identidade indígena: o contexto Xokleng/Laklãnõ*. A autora teve como objetivo compreender meios pelos quais narrativas orais auxiliam que a criança tenha visibilidade, inserida numa história, sociedade e cosmovisão. O campo de pesquisa foi realizado junto aos Xokleng, nas escolas indígenas Laklãnõ e Bugio, em Santa Catarina. A pesquisa bibliográfica que amparou o trabalho foram os trabalhos realizados pelos autores Leonardo Boff, Paulo Freire, Emmanuel Lévinas, Rudolf Steiner, Sueli Pecci Passerini e Patrícia Pérez Morales, dentre outros. Essa dissertação pretendia mostrar como as ações e educação que envolviam a criança indígena podiam propiciar o revigoramento da língua, da cultura e da cosmovisão de povos indígenas.

A tese de doutorado produzida por Rogério Correia da Silva (2011), intitulada *Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá*, teve como objetivo investigar as formas de sociabilidade, o conhecimento e o aprendizado da criança na sociedade indígena xacriabá, levando em consideração as particularidades de seus processos histórico-culturais, diferentes dos vividos pela sociedade ocidental. O trabalho foi embasado na teoria formulada por Lave & Wenger sobre modos de aprendizagem e coparticipação da criança, apresentando também articulações sobre a cultura vista como habilidade e sobre a educação da atenção, de Tim Ingold.

Na busca por trabalhos com a palavra-chave “Educação Ambiental indígena” trago o trabalho desenvolvido por Elias João de Melo (2012), *Interação ambiental e a*

educação em terra indígena: o contexto Xokleng/Laklãnõ SC/Brasil. A dissertação teve como foco identificar aspectos por meio dos quais o povo indígena Xokleng/Laklãnõ, localizado no estado de Santa Catarina, lida com as questões ambientais, investigando de que forma hábitos e costumes tradicionais de relação com a natureza podiam firmar propostas de Educação Ambiental. A metodologia utilizada foi a de pesquisa bibliográfica como fundamentação para a pesquisa em campo. Dentre alguns dos resultados de pesquisa está a verificação de que a sustentabilidade ambiental e cultural desta etnia se apresentam como aspectos interdependentes, e a de que a espiritualidade e a reciprocidade são fundamentais nas características da identidade xokleng/laklãnõ.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo. Essa forma de pesquisa dá ênfase à “especificidade do fenômeno quanto a sua origem e no que concerne a sua razão de ser” (HAGUETTE, 2007, p. 63). É importante ressaltar que ao se afirmar “o caráter qualitativo da pesquisa não se está ignorando a inseparabilidade ente a qualidade e a quantidade, uma vez que não há possibilidade de existir quantidade sem qualidade e qualidade sem qualidade” (GRAMSCI, 1995, p. 50).

A cartografia foi escolhida como o método de pesquisa-intervenção. O livro *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, organizado por Passos, Kastrup & Escóssia (2015), foi um referencial-base para a compreensão sobre esse método. De acordo com Passos & Barros (2015, p. 17),

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa.

Segundo esse método, toda pesquisa é intervenção, um adentrar do cartógrafo na experiência em campo, o que torna impossível a neutralidade e inseparáveis o conhecer e o fazer. A técnica do cartógrafo está, dentre outros aspectos, na produção de dados, o não está presente em todas as metodologias, mas é algo específico da pesquisa-intervenção. O observador-atuante interfere nas(os) e modifica as situações e os sujeitos da pesquisa. É percebido como um método maleável, pois vai trilhando caminhos que não estão prescritos de antemão.

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, p. 31).

Entretanto, as expectativas devem ser abandonadas no momento de entrada, pois para encontrar o que não se conhece é necessário uma atenção e um olhar sensível, sem respostas prontas, caso contrário a pesquisa não tem sentido. Uma pesquisa com a infância indígena precisa considerar a sua interpretação sobre a

natureza, o seu contexto, seus arranjos sociais e culturais naquele determinado espaço e tempo, buscando compreender como os “pequenos indígenas” se apropriam e transformam (d)essas dimensões sociais, criando suas geografias infantis. Didonet (2008) aborda, em suas pesquisas, a interdependência entre o ser criança e a cultura, que sobre a criança atua ao mesmo tempo em que dela recebe influência. O conhecimento irá se produzir não a partir de uma realidade preexistente, dominada, e sim irá surgir como composição no acompanhamento de processos (KASTRUP, 2015).

O processo de pesquisa cartográfica caracteriza-se por ter aquilo que é experienciado em campo como elemento central e norteador de seu fluxo. Essa característica proporciona certa flexibilidade aos percursos de pesquisa e manifesta-se em todos os momentos dela: na coleta, análise, nas reflexões sobre os dados produzidos e na escrita final sobre o que foi experienciado (BARROS; KASTRUP, 2015). Em relação ao cartógrafo e os processos em campo as autoras afirmam que:

A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele 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, p. 56).

Por conseguinte, conforme esse método, não se realiza “coleta” de dados, pois o termo mais adequado é “produção” de dados. Elas justificam essa mudança de nomenclatura devido ao fato de que desde a etapa inicial da pesquisa está se produzindo. Conforme Kastrup:

É preciso sublinhar que esse processo continua com as etapas posteriores, atravessando as análises subseqüentes dos dados e a escrita dos textos, continuando ainda com a publicação dos resultados. Para sermos bastante precisos, seria necessário incluir também a circulação do material escrito e a própria leitura do mesmo pelos interessados, tudo isso sem falar na contribuição dos participantes da pesquisa na produção coletiva do conhecimento (KASTRUP, 2015, p. 48).

A pesquisa apresentada nesta dissertação foi organizada em quatro etapas. A primeira foi a aproximação 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, mantendo olhar atento às particularidades.

Na segunda etapa, foram observadas as brincadeiras que as crianças da aldeia realizam e seu pertencimento ao ambiente. Nessa etapa há um aspecto importante a ser salientado, a relação entre pesquisador e pesquisado, pois a experiência em campo não é neutra, já que o pesquisador está inserido na cena que observa, não havendo uma relação de sujeito-objeto:

[...] 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, p. 244).

Conforme Brandão, 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, 2005b, p. 261, grifos do autor).

As cenas observadas pelo pesquisador são alteradas por sua presença, ou seja, caso não estivesse presente, as situações transcorreriam de forma diferenciada, já que a o pesquisador é um “personagem” da cena que está observando. Nesse contexto, a observação, além de não ser neutra, é um ver (olhar que se modela), pois implica uma organização do que ocorreu. Ou seja, o pesquisador a partir da sua “bagagem cultural”, das leituras sobre as temáticas, das experiências no campo de estudo vai fazendo conexões visando compreender o universo dos sujeitos da pesquisa. Assim, a pesquisadora é um dos componentes que foi analisado, bem como seu papel nesse processo de pesquisa.

A terceira etapa, após a criação de vínculo e as observações iniciais, abrangeu a interação com as crianças nas brincadeiras e trabalhos indígenas, nos momentos de aprendizagens, utilizando a estratégia de “estar-juntos” no ambiente escolar. Nessa etapa, assim como nas demais, o objetivo era estar aberta para novas aprendizagens e concepções de infância, buscando construir uma relação de troca, buscando tratar os “pequenos indígenas” sem relações adultocêntricas. Cohn

ao trabalhar, em seu livro *Antropologia da criança*, com questões metodológicas e técnicas de pesquisa, diz que:

[...] 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, p. 45).

Por fim, na quarta etapa, ocorreram as exposições sobre as produções dos dados na pesquisa em campo juntamente com o referencial teórico sobre a temática.

O diário de campo foi utilizado como um instrumento metodológico de registro das saídas de campo. Nele há relatos das diferentes experiências vivenciadas junto à comunidade indígena, mais especificamente com os "pequenos indígenas" da aldeia. Conforme Eckert & Rocha (2005, p. 5), "O diário de campo e a descrição etnográfica são considerados instrumentos e técnicas de pesquisa empregados para dominar o dado empírico, sendo a escrita elemento de resgate da interação social vivida pelo antropólogo com a comunidade investigada".

Durante todas as incursões em campo, utilizei como "braço direito" da pesquisa as anotações feitas em diário de campo. As escritas contidas no mesmo 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 dos capítulos que se seguem, foi ele que proporcionou suporte para a construção dos mesmos. O caderno de campo foi percebido como memória material das vivências em campo e utilizado enquanto produção de dados. Ainda sobre o diário de campo:

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, p. 70).

O pesquisador, através de suas escritas, deixará registradas suas experiências fazendo parte do contexto vivenciado juntamente com os sujeitos de pesquisa. Os textos do diário de campo permitem que se revise as experiências, que, durante a leitura, retornam à mente como cenas de um filme.

Outro artifício de registro foi a fotografia, que foi utilizada como estratégia metodológica, a partir do uso da imagem enquanto registro de pesquisa. As mesmas compõem o texto ao possibilitar ao leitor uma imersão no contexto da pesquisa. Segundo Andrade (2002, p. 26), “a fotografia, como um meio de expressão, pode nos fornecer uma visão ampliada das coisas alheias”. As fotos foram complementares às observações. Pretendia-se não somente interpretar as imagens, mas também propor que os “pequenos indígenas” fossem os fotógrafos, possibilitando que fosse capturado o olhar deles sobre a realidade da qual faziam parte. Desde o início da dissertação me preocupei em realizar um trabalho em conjunto com os sujeitos da pesquisa, isso incluiu estar atenta sobre qual forma de devolução dos dados da mesma seria mais interessante a partir do desenvolver das vivências em campo. Acredito que tal atitude, além de ser uma relação de troca entre pesquisador e pesquisados, é uma forma de participação efetiva dos sujeitos da pesquisa com os resultados da dissertação. Como devolução dos dados da pesquisa realizei uma exposição na comunidade com as fotos que produzi durante minhas visitas (a mesma será apresentada com mais detalhes a seguir).

Nos capítulos desta dissertação, foram utilizadas diversas fotografias produzidas nas incursões em campo, com o objetivo de ilustrar as situações relatadas. A partir da observação das fotografias foi possível escrever as reflexões sobre os dados produzidos em campo algumas análises sobre as mesmas. Conforme Andrade (2002, p. 52),

[...] 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.

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 me acompanhou durante toda a caminhada da pesquisa. Essa parceira tornou-se parte também da comunidade a partir do momento em que ela foi entregue para as crianças e adolescentes indígenas registrarem, através de fotos e filmagens, os seus olhares sobre as nossas experiências. Com o uso da fotografia foi possível perceber a realidade a partir de outro horizonte. Vislumbrar a diferença entre meu olhar e o do outro, realizando um processo comparativo.

Optei também por utilizar como instrumento de pesquisa filmagens do cotidiano dos “pequenos indígenas” na aldeia. Na busca por captar o olhar deles sobre essas vivências, foram convidados a fazer suas gravações de forma espontânea, a partir de situações vivenciadas na aldeia³. Em anexo (Anexo B - DVD) encontra-se um vídeo editado com alguns trechos de atividades na *tekoá* Pindó Mirim.

A metodologia utilizada para a análise dos dados foi inspirada na Análise Textual Discursiva, que, conforme Moraes & Galiazzi (2006, p. 118), “é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”.

Para a análise dos dados, criei um quadro e nele coloquei trechos dos relatos dos campos agrupados em categorias. Dividi o mesmo em quatro colunas. Na primeira coluna (“dados”), inseri trechos do diário de campo. Após a leitura de todos os trechos, destaquei seus aspectos centrais, colocando-os, como tópicos, na terceira coluna (“interpretação”). A partir disso, pude agrupar os excertos em categorias, especificadas na segunda coluna (“categoria”). Por fim, na última coluna (“citações”), incluí algum referencial teórico que tivesse relação com o que estava trabalhando. Separei as categorias por cores para tornar o quadro visualmente mais fácil no momento das divisões. Essa técnica foi de grande valia e teve significativa importância na construção dos capítulos que se seguem. Sua elaboração foi para uso pessoal e permitiu-me organizar as ideias, provocou-me reflexões interessantes

³ O resultado da atividade está disponível para acesso em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QDfEhji6rmQ&feature=youtu.be>>.

e facilitou o processo de construção da escrita. Segue abaixo dois exemplos retirados do quadro, como demonstração do que foi elaborado:

Quadro 2. Exemplo de análise dos dados com inspiração na metodologia

DADOS	CATEGORIA	INTERPRETAÇÃO	CITAÇÕES
Durante a manhã percebi umas crianças cuidando das outras (maiores cuidando de menores). Durante o almoço duas delas dividiram o prato do almoço, o menor quis comer todo o frango e o maior não se importou, não havia competição por alimento, fluía tranquilamente a refeição.	Cuidado com/entre as crianças	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Crianças maiores cuidando das menores. ◆ Divisão do alinhamento sem competição. ◆ Espaço para as crianças mostrarem suas opiniões e desejos. 	“Crianças que cuidam de crianças estão construindo relações de reciprocidade.” (STOFEL, 2013, p. 76).
Inicialmente pensamos em pintar com urucum, que eles foram buscar e já estavam amassando em uma caneca, mas devido à coloração, que é aproximada com as cores da casca optamos, por pintar com tinta guache. Durante a atividade de pintura conversam bastante em guarani, riram muito. Em dado momento perguntei se poderia pintar junto e eles responderam positivamente. Uma das crianças, atenta aos meus movimentos, colocava perto de mim tinta e água para limpar o pincel. Considerei essa atitude um sinal de preocupação e carinho com a minha presença na atividade. Mesmo não compreendendo o que diziam, me senti fazendo parte daquele momento, me senti acolhida. Durante a atividade fizeram símbolos que representam a sua cultura.	Relação com a pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Relação das crianças comigo. ◆ Permitiram a minha participação na atividade de pintura. ◆ Criança preocupada e agindo com atenção/cuidado com a minha presença. ◆ Criança autônoma e demonstrando iniciativa no sentido de me auxiliar na atividade. ◆ Sinto-me fazendo parte mesmo não compreendendo o que falavam. 	“Em primeiro lugar, para penetrar no mundo das crianças e, logo, aprender sobre suas culturas a partir da perspectiva delas, precisamos abandonar o ponto de vista adulto. Isso exige um certo distanciamento, no qual necessariamente o pesquisador precisa se despir de preconceitos, o que não implica neutralidade. Todavia, para entrar no mundo das crianças e nas suas culturas de pares, é necessário ser aceito.” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 173)

Fonte: Dados produzidos e organizados pela autora.

Ao longo do texto, utilizou-se o recurso de destaque dos trechos analisados. Os excertos do diário de campo primeiros estarão recuados e as categorias e subcategorias de análise estarão apresentadas em negrito no corpo do texto. Este recurso foi empregado para facilitar a compreensão da leitura do relatório da pesquisa.

3.1 PESQUISA-INTERVENÇÃO: VIVÊNCIAS NA ALDEIA

A seguir, descrevo algumas das atividades realizadas com a comunidade da Pindó Mirim, visando situar o leitor em relação às vivências em campo de pesquisa, assim como auxiliar outros educadores a (re) pensarem suas ações e métodos de trabalho. Dentre um universo de situações vivenciadas na aldeia, selecionei as que são narradas a seguir porque foram as que possibilitaram uma aproximação mais profunda com a comunidade e que facilitaram os processos de aprendizagem mais significativos.

Em uma das incursões em campo, após conversa prévia com a diretora da escola, tomei conhecimento de que eles pretendiam identificar as árvores da escola antes da Semana Cultural. Escolas de *juruá*, e também outras instituições de ensino, agendam com a escola situada dentro da aldeia uma visita, para vivenciarem a experiência de um dia dentro da aldeia, conhecendo de perto a cultura mbyá-guarani. Para a atividade, por solicitação e disposição, levei caixas de madeira (aquelas de feira de hortaliças) e pirógrafo.

Na companhia dos anciões foi realizada uma caminhada pelo território da aldeia. Compartilhando o conhecimento ancestral mbyá-guarani com o restante da comunidade, os anciões mostrando as árvores e diziam seus nomes, enquanto os “pequenos indígenas” registravam tudo. Essa atividade envolveu toda a comunidade, sendo um processo que faz parte da aprendizagem *in loco*, com a transmissão dos conhecimentos dos mais sábios (anciões). Essa atividade também englobou a separação das madeiras das caixas, que foi iniciada por um adulto. Após observarem, os “pequenos indígenas”, por autonomia, se puseram a imitá-lo. Os nomes das árvores foram escritos em guarani e em português no quadro da sala de aula pelo professor mbyá-guarani. Cada criança registrou com lápis um nome em uma das plaquinhas de madeira e depois foi passado o pirógrafo para marcar nelas

o nome das árvores. Como final do processo, fizemos, com os professores da escola e também com outros representantes da comunidade, uma caminhada pela aldeia. Neste momento, os “pequenos indígenas” penduraram nas árvores as placas com seus respectivos nomes.

A partir de minhas frequentes visitas à aldeia, surgiu a ideia de realizar uma exposição no Espaço Cultural da aldeia, como retorno para a comunidade do que já havia sido registrado até então. Todo o processo foi construído no coletivo, principalmente com os “pequenos indígenas”. Inicialmente mostrei para eles as fotos que havia selecionado e mandado revelar. As crianças mostraram interesse; curiosas, iam pegando as fotos para olhar mais de perto. Então sugeri o trabalho artístico nas cascas de *pindó*, pois havia avistado um exemplar caído no chão, perto da escola, e eles prontamente se organizaram e saíram em busca pelo terreno da aldeia, demonstrando alegria, autonomia e se auxiliando entre si na procura. Com a utilização de tinta e pincel, os “pequenos indígenas” fizeram desenhos variados, registrando nas cascas símbolos e imagens que representam a sua cultura. Guardamos os trabalhos artísticos em um banheiro da escola, para que déssemos continuidade na minha próxima visita à aldeia. Posteriormente, furei as cascas e os “pequenos indígenas”, em grupos, colocaram barbante, selecionaram as fotos que gostariam de colocar em cada casca e, assim, a exposição foi tomando forma. Em um clima de descontração, responsabilidade, autonomia e protagonismo dos “pequenos indígenas”.

A ideia de construir a exposição partiu do meu movimento, mas o processo de criação foi feito coletivamente. A exposição foi tomando forma na fluidez do momento, com sugestões que iam surgindo. Decidimos juntos que a exposição seria fixada no Espaço Cultural, e os “pequenos indígenas” escolheram os lugares no espaço onde queria pendurar cada obra. Naquela mesma semana, o pessoal do Instituto Sementes ao Vento estava finalizando um projeto que vinham desenvolvendo com a aldeia, e coincidiu de construirmos a exposição para toda a comunidade, que foi prestigiar e olhar as fotos e pinturas nas cascas, assim como as pessoas do instituto também puderam vislumbrar nossos trabalhos. Por solicitação do grupo do instituto, e com o aceite dos integrantes da aldeia, a exposição adentrou outros espaços, e foi ser exposta em um evento sobre infância e natureza e ser vislumbrada pelos *juruá*.

Outro momento de vivência da pesquisa foi a realização de uma trilha nas matas que se situam dentro do território aldeia. Propus para os “pequenos indígenas” e eles demonstraram empolgação e interesse. Paulo, um dos representantes da aldeia, foi conosco, assim como as professoras da escola, os “pequenos indígenas” e o Martín (coorientador). As crianças, alegres, iam na frente, correndo, conversando, dando risadas. Janaína, uma das moças da aldeia, se interessou por utilizar a máquina e ficou responsável pelas filmagens. Era visível o quanto aquela atividade era significativa para os “pequenos indígenas”, pois aquilo fazia parte das suas realidades. Subir correndo os barrancos, se pendurar em cipó, subir nas árvores. Senti na trilha gratidão por poder estar conhecendo de maneira mais próxima a cultura mbyá-guarani e por estar compartilhando com eles aquela experiência que senti que tinha significado para eles. Outro aspecto interessante para a pesquisa foi o deslocamento de passar a máquina para uma das integrantes da comunidade e, assim, ter o privilégio de ter registros do momento a partir do olhar de alguém da aldeia, de uma mbyá-guarani.

3.2 CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS APROXIMAÇÕES COM OS SUJEITOS DE PESQUISA

A aproximação com a temática da dissertação iniciou ainda durante o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quando fui estagiária na Escola Amigos do Verde, localizada no bairro Higienópolis, em Porto Alegre. A proposta de educação dessa escola é voltada para as questões ambientais. Durante a minha trajetória acadêmica, e também depois de formada, enquanto profissional que atuava nesta escola, as experiências neste contexto escolar foram marcadas por significativas aprendizagens sobre infância e ambiente, o que auxiliou-me no meu aprimoramento enquanto educadora e a perceber as crianças enquanto atores sociais ativos dentro da sociedade da qual fazem parte.

Nesse ambiente escolar conheci e me aproximei dos diretores da escola, que há alguns anos fundaram o Instituto Sementes ao Vento, que, através do patrocínio da *BrazilFoundation*, realizam trabalhos de parceria com algumas comunidades indígenas. Um dos trabalhos desenvolvidos por eles foi realizado com a aldeia Pindó

Mirim, localizada em Itapuã, e através do contato próximo com pessoas do instituto pude me aproximar gradativamente do universo de pesquisa.

A *tekoá* (aldeia) Pindó Mirim é uma comunidade que se situa na estrada do Gravatá, número 539, na Colônia de Itapuã, e foi fundada em 10 de setembro de 2000. A primeira família a ir habitar as terras foi a do cacique Turíbio Gomes (Karaí Nhe'e Katu), que, ao chegar, à área, então infértil, realizou a retirada dos eucaliptos e o plantio de árvores nativas.

Figura 2. Localização *tekoá* Pindó Mirim



Fonte: Stein (2009, p. 32)

Em maio de 2011, teve início o processo de construção de um novo prédio para a escola dentro da comunidade, chamada Nhamandu Nhemopu'ã [o acordar do divino sol]. Nela atuam professores *jurua* (brancos) e educadores mbyá-guarani. A

escola Nhamandu Nhemopu'ã faz parte da e estabelece relações com a comunidade de forma diferenciada, quando comparamos com a escola urbana e tradicional. As relações são de integração com a cultura da comunidade mbyá-guarani que vive na aldeia.

Conforme dados do projeto político-pedagógico (PPP) da escola de 2015, a comunidade era então composta por quinze famílias, totalizando 75 integrantes, organizada e representada pelo cacique Vherá Poty. Considerando a chegada do novo cacique, Arnildo Werá, e com ele de novas famílias, e também devido à mobilidade característica dos grupos indígenas mbyá-guarani, tais números serão sempre aproximados. A comunidade produz e comercializa artesanato, assim como realiza o plantio de sementes. Participam de projetos que envolvem a cultura tradicional mbyá-guarani, visando articular a integração com a sociedade ocidental para o promover o conhecimento e o respeito ao povo originário.

Para o desenvolvimento das etapas da pesquisa, foi fundamental escutar as vozes das crianças e perceber suas formas de “ser e estar no mundo”. A pesquisa com crianças é diversa da que seria com os adultos, já que as culturas das infâncias envolvem, na maioria dos casos, a ludicidade, a fantasia e a interatividade entre seus pares. Afastando-se da visão adultocêntrica de que a criança é um receptáculo do adulto, é importante que se perceba a mesma como agente ativo no processo de construção de culturas.

Segundo Delgado & Müller (2005), é necessário refletir sobre as escolhas metodológicas, pois o pesquisador deve descentralizar o seu olhar quando tratar de pesquisar sobre crianças, buscando evitar o olhar adultocêntrico/etnocêntrico, para que, assim, possa efetivamente realizar pesquisa com crianças.

Em primeiro lugar, para penetrar no mundo das crianças e, logo, aprender sobre suas culturas a partir da perspectiva delas, precisamos abandonar o ponto de vista adulto. Isso exige um certo distanciamento, no qual necessariamente o pesquisador precisa se despir de preconceitos, o que não implica neutralidade. Todavia, para entrar no mundo das crianças e nas suas culturas de pares, é necessário ser aceito (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 173).

Para que a aproximação com as crianças fosse efetiva, era necessário o processo de criação de vínculo, “despindo-me” da visão adulta de representação de infância, visando, assim, adentrar no “mundo” das crianças com quem pretendia realizar a pesquisa.

Ao realizar a pesquisa de campo, surgiram questionamentos a respeito do papel do pesquisador diante das infâncias e do lugar que não era o seu. Que papel iria exercer nesse novo ambiente? Como daria o “passo ao lado”, para me despir das minhas noções do que é infância? São alguns questionamentos que me fiz antes de começar a ir a campo na comunidade indígena mbyá-guarani da *tekoá* Pindo Mirim. De acordo com Zaluar (1986, p. 112), “Vários problemas permanecem não resolvidos com respeito à posição do observador: seria ele um líder, um educador, um dirigente, ou um mero catalisador? Em qualquer um destes casos como exerceria as atividades de pesquisador?”.

Esses anseios e angústias em minha pesquisa remetiam a um contexto de extrema importância, já que a desestabilização e a dúvida me colocavam em uma posição de mudança, deixando a “zona de conforto” do conhecido para adentrar algo diferente, me deparando a todo o instante com reflexões sobre a minha forma de perceber a infância.

Ao me propor a mergulhar em uma realidade diferente da que me constitui, mesmo com esforço, era impossível não levar junto a bagagem cultural e intelectual que me constitui enquanto indivíduo. Através de leituras sobre a temática indígena, mais especificamente sobre a infância ameríndia, e através das vivências na aldeia busquei subsídios visando compreender a visão de mundo e o modo de viver dos Mbyá-Guarani. Entretanto, a autoria da dissertação de mestrado está carregada de características da constituição do indivíduo que não se separa, pois não há como ser neutro na escrita. Para Zaluar (1986, p. 112), o pesquisador “não deixa de ter seu próprio projeto intelectual, a sua própria linguagem e sua forma própria de se comunicar com seus pares, tudo isso manifestado sem disfarces na obra final de sua autoria”.

O pesquisador, com base nos estudos antropológicos, busca se educar nas regras de outra cultura; entretanto, já possui a sua base de códigos. Esse adentrar em outra realidade pode ser comparado com a metáfora de uma criança que aprende algo que nunca vivenciou. A diferença entre o pesquisador e uma criança que aprende algo novo é a vasta bagagem cultural presente no primeiro. Podemos também considerar que a prática de campo está atrelada à educação, pois a todo o momento ocorrem novas aprendizagens.

Nos primeiros contatos com a comunidade mbyá-guarani, pude perceber algumas resistências, principalmente do antigo cacique, em permitir a minha

aproximação para realizar a pesquisa. Tal fato é de total coerência, já que sou *jurua* e não os conhecia. A confiança foi se construindo de forma gradativa, já que “a pesquisa é a história de um relacionamento pessoal em que o pesquisador procura desfazer as impressões negativas da imagem de ‘dominador’ a fim de tornar a comunicação ou o encontro possível” (ZALUAR, 1986, p. 115).

Ao proporem ao antigo cacique da aldeia a minha aproximação através de pesquisa, logo ele questionou o que a aldeia iria ganhar com isso, acredito que devido ao fato de que muitos pesquisadores, após concluírem suas pesquisas, não mais retornam, ou seja, a aldeia acaba sendo tratada como um objeto apenas. Aproximo essa questão à teoria da reciprocidade de Mauss (2003), através da troca entre a aldeia indígena que irei pesquisar e eu, enquanto pesquisadora. A tríade dar - receber - retribuir tinha que permear minha pesquisa, pois senão a balança estaria pendendo para um lado e a troca entre pesquisador/pesquisado não seria justa e construtiva.

Desde 2014 fiz incursões esporádicas na *tekoá* Pindó Mirim, realizando as primeiras aproximações, gradativamente sendo acolhida. A aproximação se deu principalmente através da escola Nhamandu Nhemopu’ã, situada dentro da aldeia. Em agosto e setembro de 2016 adentrei 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 eu chegava à aldeia no turno da manhã, por volta das 9h e ficava até meio da tarde (16h).

As incursões em campo surgiram a partir do contato próximo que tenho 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, pude começar a participar de algumas das vivências da 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.

A aldeia Pindó Mirim é composta por aproximadamente 15 famílias, que vivem distribuídas pela aldeia. Como geralmente meus trabalhos de campo se realizavam no entorno da escola, convivi com os “pequenos indígenas” e com os

adultos que ficavam próximos. Somente quando ia ao campo de futebol com os alunos (o mesmo ficava distante um pouco do prédio da escola), ou quando realizava trilhas e passeios pela aldeia, visualizava essas outras pessoas, geralmente sentadas na frente da casa, tomando chimarrão, fazendo artesanato, conversando, dando banhos nos bebês em bacias etc.

As atividades que eu realizava com os “pequenos indígenas” variavam a cada campo. Observei as brincadeiras deles, participei de jogos, propus atividades artísticas, vivenciei juntamente com eles uma trilha pela mata, participei do preparo da culinária típica, dentre outras atividades. Sempre perguntei para a diretora e professoras da escola, assim como para alguns dos integrantes da aldeia, no que poderia contribuir e o que poderia fazer com as crianças. Nunca levei nada pronto (materiais, ideias) e sim deixei que as situações fluíssem, percebendo sobre que os “pequenos indígenas” tinham interesse, ou como eles conduziam as situações.

Algumas das crianças ficaram mais próximas conforme o desenvolvimento da pesquisa. Suas falas em português e em guarani, olhares, sorrisos, risadas, brincadeiras foram formas de linguagem que foram consideradas ao longo do texto da dissertação. Algumas delas queriam saber meu nome — “*Mba'eixa tu nderera*” [Qual o teu nome?] —, quem eu era, se interessavam significativamente pelas atividades propostas. Satisfeitas, me mostravam a aldeia, me traduziam o guarani para o português quando eu queria me comunicar com as crianças pequenas. Ajudavam-me quando tinha alguma dificuldade, como, por exemplo, na situação da atividade da trilha, relatada mais adiante no texto.

Durante as primeiras experiências em campo, me limitei a observar e fotografar, sem participar das atividades. Essa distância foi proposital, com o intuito de parecer o menos invasiva possível. Lembro-me da minha infância na escola e as sucessivas observações de outras pesquisadoras na sala de aula. Sem sabermos o porquê de suas presenças, nos sentíamos encabulados, às vezes querendo chamar a atenção. Recordando dessas situações, mesmo sabendo que minha presença não tinha como não ser notada e que de alguma forma ela interferia no ambiente da aldeia, buscava ser o mais discreta possível. Para Stein, que pesquisou a cultura indígena da comunidade da Estiva (RS), próxima à aldeia que desenvolvi minha pesquisa⁴:

⁴ A aldeia Pindó Mirim (onde desenvolvi a pesquisa) e a aldeia da Estiva são muito próximas em termos de parentesco.

Os passos iniciais da entrada em campo me mantiveram a certa distância cultural das kyringüé, provavelmente por ter corpo e atitudes de uma pessoa que, além de adulta, era estranha à comunidade e não-indígena, causando em muitas delas certa desconfiança nas primeiras semanas de meu trabalho na Estiva (STEIN, 2009, p.14).

Enquanto pesquisadora, sempre me preocupei em não invadir o espaço deles ou tomar alguma atitude baseada no que considerava correto de acordo com o meu ponto de vista. Durante o período de aproximação, gradativa e respeitosa, busquei mais observar do que julgar, e ir me aproximando conforme sentia que o vínculo ia se consolidando na base do respeito.

Inserida em uma cultura diferente, experimentando um estranhamento e introduzindo a novidade no meu círculo de convívio de pesquisa. Interrompendo, assim, a linha de pensamento e experienciando algo que não era convencional nas vivências do cotidiano. A partir desses primeiros contatos com meus heterogêneos, busquei, sem questões prontas e caminhos retos a seguir, me concentrar, mas sem focalização, sem ter respostas prontas, busquei me permitir ir no fluxo das experiências que me seriam reveladas. Kastrup vem ao meu encontro ao dizer que:

A entrada do aprendiz de cartógrafo no campo da pesquisa coloca imediatamente a questão de onde pousar sua atenção. Em geral ele se pergunta como selecionar o elemento ao qual prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que lhe atingem os sentidos e o pensamento (KASTRUP, 2015, p. 35).

Durante a pesquisa, nem tudo ocorre da forma que pensamos, mas creio que são aprendizagens importantes no processo de desenvolvimento da pesquisa e do tornar-se cartógrafo. O universo de pesquisa se apresentando como uma realidade diversa, uma cultura, forma de perceber o mundo diferente do meu, causaram alguns questionamentos, estranhamentos e posso dizer até que preconceitos. Acredito que essas experiências foram fundamentais no processo, causaram um deslocamento da zona de conforto e a certeza de que estava entrando em um mundo desconhecido, mas também que estava pronta para ingressar nessa aventura dos mistérios que pretendia desvendar, ou pelo menos era a isso que me propunha.

As teorias nativas gradualmente foram se revelando a partir da decisão de me inserir em outra realidade e de me despir de pré-julgamentos, acolher meus

sentimentos e pensamentos e de me permitir adentrar em outra concepção, produzindo uma reformulação das minhas ideias pré-concebidas. Trago a seguir alguns relatos do diário de campo sobre a aproximação com os sujeitos de pesquisa.

Enquanto observava e tirava fotos de algumas crianças pintando a casca de pindó, a professora Adriana⁵ foi com a sua turma e mais outras crianças para o espaço onde iríamos plantar as mudas. Quando fui me aproximando do local, a Adriana falou para eles esperarem a minha chegada para começarem a plantar. Então as crianças ficaram chamando o meu nome. Foi uma sensação muito boa de que eles já me reconheciam, que “aceitavam” minha presença (DIÁRIO DE CAMPO, 10 ago. 2016).

As idas mais frequentes à aldeia foram essenciais para a criação de vínculos, reconhecimento e aceitação, principalmente dos sujeitos protagonistas da pesquisa, os “pequenos indígenas”. A relação de aproximação com os meus sujeitos de pesquisa foi se constituindo e em uma das idas a campo percebi que começavam a me ver como alguém que fazia parte daquele contexto. Assim como também aceitavam a minha presença e permitiam a minhas participação nas atividades. Acredito que as observações iniciais foram importantes para que pudesse perceber os interesses das crianças, que tipo de atividade eles gostavam, não algo que eu achava que seria envolvente para eles.

Outra ocasião que senti que eles me percebiam, tinham curiosidade sobre quem eu era, foi na ocasião em que os “pequenos indígenas” construíam desenhos no papel pardo. Em um momento Aloísio me olhou e falou: “Mba'eixa tu nderera”. Não compreendi e pedi que Janaína me traduzisse. Ele estava perguntando meu nome. Quando falei ele repetiu algumas vezes, como se quisesse gravar a pronúncia. No painel colocaram meu nome e fizeram o meu desenho, me senti fazendo parte (DIÁRIO DE CAMPO, 17 ago. 2016).

⁵ A autorização da utilização dos nomes foi feita por um dos representantes da aldeia.

O interesse por saber quem eu era se mostrou presente nessa vivência no campo da pesquisa. Vislumbrei as relações que estávamos construindo. Mesmo possuindo língua materna diferente, eu, enquanto pesquisadora, buscava aprender algumas palavras que eles pacientemente me ensinavam a pronúncia, assim como o significado. Assim como Aloísio, que estava no processo de aprendizagem da língua portuguesa, buscava gravar o meu nome realizando adequadamente a pronúncia. Nessa experiência íamos nos relacionando e trocando conhecimentos sobre as nossas linguagens verbais.

Realizamos um encontro com os integrantes da aldeia e os do Instituto Sementes ao Vento para finalização do projeto Terra Vida. O cacique iniciou sua fala em guarani, em dado momento me emocionei, sem compreender o que ele falava, mas mesmo não falando a mesma língua algo em mim se sentiu tocada, algo que não sei explicar racionalmente, mas que tocou o meu ser. No final do evento ocorreu uma apresentação de música em que as crianças dançaram. Foi como se um filme passasse em minha mente dos diversos momentos que vivenciei com eles na aldeia e novamente me emocionei. No final solicitaram a minha fala sobre o porquê da exposição, contar um pouco do processo, e eu relatei o porquê da mesma e que significado ela tinha para mim (DIÁRIO DE CAMPO, 18 ago. 2016).

Nesse trecho foi possível perceber as diferentes linguagens presentes: a linguagem corporal (dança), a linguagem verbal (minha fala sobre o processo de construção da exposição), as trocas entre diferentes línguas (português e guarani). Outro aspecto que merece destaque é a linguagem “sutil”, a minha não compreensão cognitiva do que o cacique estava falando em guarani, mas outra forma de entendimento que tem relação com os sentimentos, com o corpo, com os processos que não são explicados racionalmente, pois é algo sutil.

Durante a trilha que realizamos, ao chegar ao barranco íngreme, me empolguei com o desafio de subir, e as

crianças, atenciosas, iam me indicando em que cipó ou tronco ir me segurando. Dava para perceber eles achando engraçada essa dificuldade e ao mesmo tempo torcendo para que a juruá conseguissem subir. Em dado momento um pedaço de tronco pontudo machucou minha perna e Paulo falou algo sobre eu estar conversando na trilha, na mata, como se me chamasse à atenção por eu não estar conectada com a natureza (DIÁRIO DE CAMPO, 9 set. 2016).

Na situação descrita acima, assim como em outras ocasiões, era perceptível o cuidado das crianças em auxiliar-me no adentrar sua cultura. A desenvoltura que eles tinham com o corpo era algo que eu não possuía e eles iam me auxiliando a perceber e me conectar com a mata, assim como a me desafiar corporalmente. Achavam engraçada a dificuldade motora da *juruá*, mas ao mesmo tempo torciam para que eu superasse o desafio e continuasse o trilhar na mata. Outro aspecto foi a paciência e interesse em mostrar “seu mundo”, no qual muito me interessava adentrar. E quando necessário me advertiam, quando percebiam a minha desconexão.

Quando iniciei um trabalho de campo mais efetivo, com visitas mais frequentes à aldeia, resolvi regressar levando algo como retorno para eles do que já havia sido feito nos encontros anteriores. Como a fotografia havia sido uma forma de aproximação gradativa no início dos trabalhos de campo, resolvi revelar algumas fotos e realizar conjuntamente com as crianças uma exposição na aldeia. A ideia era levar as fotos e construir, a partir do interesse dos “pequenos indígenas”, a exposição, produzindo coletivamente o que fosse surgindo no momento.

Em minhas primeiras incursões em campo, ao chegar à aldeia logo me deparo com uma situação que me foi de grande valia e aprendizagem. Os “pequenos indígenas” estavam lanchando bolachas, sentados em uma comprida mesa retangular e, para minha surpresa, amarrados em cordões havia dois filhotes de tatus que naturalmente caminhavam em cima da mesa, ou pendurados no pescoço das crianças, que brincavam com os mesmos e os alimentavam com bolachas. Logo me veio o pensamento na

cabeça de o por que os pequenos animais não estava soltos na natureza? Será que bolachas era o alimento mais adequado para os filhotes? Foi impossível naquele momento não fazer esses pré-julgamentos, mesmo sendo uma pessoa de fora que não tinha conhecimento prévio sobre o assunto. Após fiquei sabendo que a mãe dos filhotes havia morrido e os indígenas estavam cuidando dos pequenos tatus para que eles não morressem. Tal fato me auxiliou a refletir que é impossível não carregar em campo a nossa bagagem cultural, já que não sou uma “tábula rasa”, tenho uma história enquanto juruaá, ocidental e pedagoga (DIÁRIO DE CAMPO, 04 out. 2014).

Magnani vem ao encontro do fato ocorrido ao dizer que:

[...] uma atitude de estranhamento e/ou exterioridade por parte do pesquisador em relação ao objeto, a qual provém da presença de sua cultura de origem e dos esquemas conceituais de que está armado e que não são descartados pelo fato de estar em contato com outra cultura e outras explicações, as chamadas teorias nativas (MAGNANI, 2009, p. 134).

Figura 3. Foto da autora com um filhote de Tatu



Fonte: Produzido pela autora, 04 out. 2014.

Podemos, a partir do relato da experiência em campo citada acima, analisar a questão da cultura. Eu, enquanto *juruaá*, constituída a partir de determinado contexto, ambiente, cultura. Tinha a minha história enquanto pedagoga, as minhas bagagens sobre o que compreendia por natureza, assim como também a compreensão sobre os seres indígenas a partir de um contato que considerava distante (somente a partir da pesquisa pude conhecê-los “verdadeiramente”, no convívio direto com os Mbyá-Guarani). As diferenças de cultura causavam um estranhamento, preconceito, incompreensão e desestabilização. Para após “dar o passo ao lado” e me proporcionar a vivência de buscar compreender a cultura diversa da minha.

Os relatos visaram contribuir para a compreensão sobre o processo gradativo de criação de vínculo e para que o leitor possa tomar conhecimento da cronologia dos acontecimentos e das transformações ocorridas como pesquisadora ambiental.

Pegarei emprestadas as análises desenvolvidas por Guimarães (2004), que percebe a educação como sendo um potencial motor. Trago essas análises para o campo das infâncias, das modificações que suscitaram em mim enquanto pesquisadora, nas mudanças na forma como percebo hoje a constituição das infâncias.

Relendo a dissertação conforme a ia produzindo, revisitando as anotações do caderno de campo, com olhar atento para as fotos e seleção das que iriam estar presentes na constituição do trabalho, pude reviver as experiências que contribuíram significativamente para a pesquisa. Contribuindo com as análises, incorporo relato de Stein (2009, p. 63):

Na medida que o tempo transcorria procurei estar mais com as *kyrigüe* e deixar que conduzissem as interações e assim aprender com elas, também sobre sua língua, o Guarani. Algumas mostraram interesse em se comunicar comigo, através de risos, olhares, falas em Guarani (às vezes com tradução de alguma criança mais velha), demonstrado confiança no gesto de pedir colo, sentar ao meu lado ou brincar em volta. Solicitações de fotos e filmagens foram freqüentes, devido à prática do registro audiovisual que associavam comigo, que fiz como intenção de que fosse um meio de dialogar.

Acredito que esses relatos de transformações da pesquisadora aproximam o leitor da realidade vivenciada no campo de pesquisa. Assim como tornam o cartógrafo uma pessoa humana, com dificuldades, dúvidas, medos. Também possibilitam ao leitor perceber o desenvolvimento da pesquisa, a forma como a pesquisadora foi se constituindo e gradativamente se relacionando e criando vínculos com os sujeitos de pesquisa.

4 OS MÚLTIPLOS ENTRECruzAMENTOS DOS “PEQUENOS INDÍGENAS” MBYÁ-GUARANI

A separação que fazemos hoje entre ‘natureza’ e ‘sociedade’ ou ‘natureza e ‘cultura, herança do pensamento filosófico e do empirismo, é impraticável para o pensamento indígena (CARRARA, 2002, p. 114).

Figura 4. “Pequenos Indígenas” brincando no barranco de terra



Fonte: Produzido pela autora, 25 abr. 2016.

Nesse capítulo trarei alguns elementos, indícios das experiências no trabalho de campo junto à comunidade da *tekoá* Pindó Mirim com o intuito de descrever o universo ao qual a pesquisa está circunscrita. O foco será nos “pequenos indígenas” e na sua comunidade, que está articulada em uma teia de relações. É importante mencionar que alguns termos utilizados neste trabalho, como “rotina”, “lúdico” e “trabalho”, pertencem à cultura *juruaá*, a da pesquisadora.

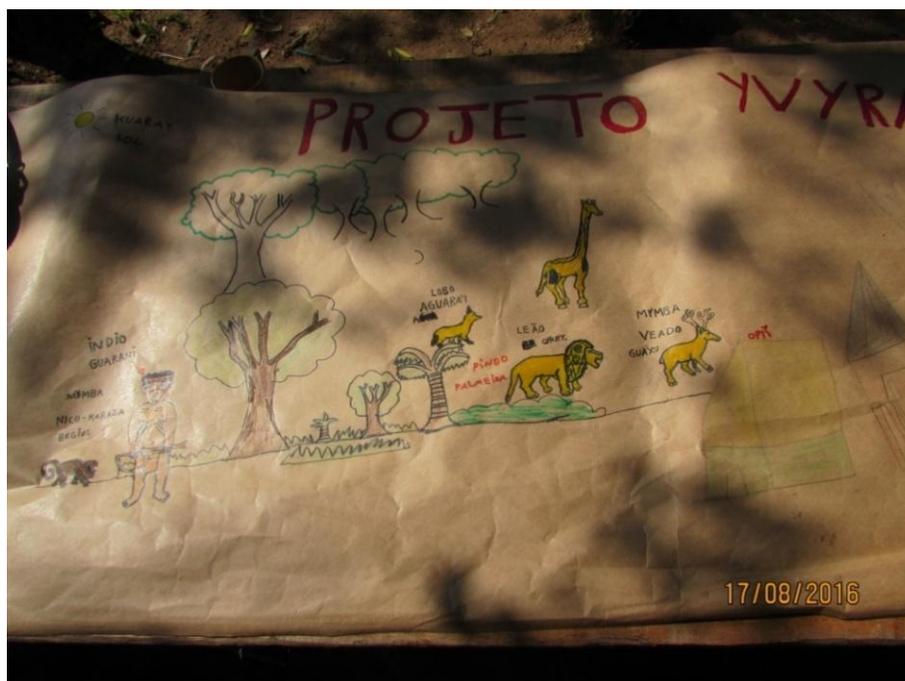
As categorias que emergiram dos dados produzidos nas interações na aldeia apontam para **os entrecruzamentos entre as crianças com o meio natural**, para as **relações entre pares** e para o **cuidado com o outro**. Durante diversas situações, e a partir da expressão das diferentes linguagens (artística, corporal...), foi

possível perceber a conexão do ser indígena com a natureza, que faz parte da sua constituição, e perceber que as aprendizagens ocorrem *no* e *com* o ambiente.

[...] foram produzidos outros materiais artísticos para serem expostos na finalização do projeto Terra Viva, realizado com a aldeia e em conjunto com o Instituto Sementes ao Vento. Foi produzido um painel em que eles desenharam diversos animais e me ensinaram a pronunciar em guarani alguns nomes, como, por exemplo, guaxu – veado. Os desenhos foram feitos cheios de detalhes, com morfologias semelhantes aos animais de verdade. Era perceptível a concentração com que eles faziam os desenhos, aquela atividade era algo significativo para os “pequenos indígenas” (DIÁRIO DE CAMPO, 17 out. 2016).

Os desenhos registrados eram formas de expressar as suas vivências, suas compreensões de mundo. As proporções dos membros dos animais, o cuidado com os pequenos detalhes, as cores etc. me levavam a pensar que estavam desenhando algo que já haviam observado atentamente, eram seres que já haviam visto de perto (tatus e bugios, por exemplo). A relação com o meio natural ocorria no entrecruzamento, nas diferentes formas de expressão das linguagens (nesse caso a artística). Carrara (2002, p. 105), ao trabalhar o ambiente e as aprendizagens das crianças indígenas, informa que “toda aprendizagem das crianças a respeito do ambiente em que vivem baseia-se em sua atenção, curiosidade, brincadeiras e questionamentos sobre as experiências de seus sentidos com os animais e plantas, durante as estações.

Figura 5. Cartaz com desenhos dos “pequenos indígenas”



Fonte: Produzido pela autora, 17 ago. 2016.

O processo educativo atravessa o corpo, na vivência, na prática, e se torna conhecimento. Subir aquele íngreme barranco necessitava de desenvoltura, conhecimento sobre as plantas (em qual segurar, como manter o corpo inclinado), reconhecimento do corpo e habilidade para desenvolver a tarefa, algo que os “pequenos indígenas” desempenhavam com maestria.

Iniciamos nossas filmagens e realizamos uma trilha. As crianças bem na frente adentraram no mato e Paulo disse que algumas delas já entram no mato e se acham sozinhas. Chegamos a um ponto em que havia um barranco bem íngreme para subir. Como havia chovido há poucos dias, estava com muito barro. As crianças subiam com uma desenvoltura impressionante. Brincaram de se pendurar nos cipós, subir e descer várias vezes, era uma sincronicidade com o ambiente, felizes naquele momento. Dava para perceber o quanto aquilo fazia sentido para eles, algo que apreciavam, eles fazendo parte da natureza. Eles, enquanto se penduravam, faziam gritos como do Tarzan. Era visível

de perceber o corpo como instrumento para aprendizagem (DIÁRIO DE CAMPO, 9 set. 2016).

No trajeto da trilha, ficaram evidentes os atravessamentos que ocorrem entre os seres vivos indígenas, o meio natural e outros seres vivos. Suas concepções de mundo são percebidas e vivenciadas no Ser conectado aos outros elementos do planeta. Carrara (2002, p. 114) contribui:

As árvores e outras plantas não são meros vegetais, estáticos, que podem ser entendidos sem o filtro das concepções culturais e das relações sociais. Ao contrário, elas são percebidas, ordenadas, classificadas, associadas e interpretadas de acordo com modos próprios (específicos) de concepção de mundo. São cultivadas, usadas na vida cotidiana, nas curas medicinais, na caça, na alimentação e estão sempre presentes e, representações simbólicas (discursos, narrativas, mitos etc.) dos povos indígenas. Muito mais do que uma importância ambiental (ecológica), plantas, animais, terra, céu, estrelas, outros elementos cosmológicos e o próprio Homem são pensados pelos índios em um conjunto de múltiplas inter-relações que envolvem saberes, técnicas e uma constante interpenetração intelectual e prática entre natureza e sociedade.

Outra questão importante é a do **corpo como elemento essencial para a aprendizagem das crianças indígenas**. Havia sincronidades entre os movimentos dos corpos das crianças e os elementos naturais. Silva (2002) desenvolveu, com os A'uwẽ, pesquisa enfocando a importância do corpo para esse grupo:

uma primeira lição que essas crianças A'uwẽ nos ensinam é que se aprende vivendo, experimentando e que o corpo, suas sensações e seus movimentos são instrumentos importantes do aprendizado e da expressão dos conhecimentos em elaboração (SILVA, 2002, p. 42).

Outro aspecto importante a ser destacado é o lugar onde está situada a *tekoá* Pindó Mirim, e as características que a tornam singular. Esse **lugar preservado pela cultura e nas relações com os Mbyá-Guarani** permite a interação e o sentimento de pertencimento, demonstrado no desenvolvimento das atividades e expressões corporais das infâncias indígenas dessa comunidade. Conforme Grün (2008, p. 4): “A questão que se coloca para a Educação Ambiental é como fazer uma reapropriação social dos lugares para podermos ter uma noção de lugar e assim engendrar práticas mais orientadas ecologicamente e mais situadas”. A

desconstrução da dicotomia cultura/natureza presente nessa comunidade pode nos auxiliar a avançar na compreensão dessas questões, contribuindo para o campo da EA. O sentimento de pertença e aproximação com o campo de pesquisa visando compreender as peculiaridades dos “pequenos indígenas” e suas interações com o ambiente são fundamentais quando estamos tratando de lugar: “estar em um lugar, ter a ‘noção de lugar’ é um modo de pertença ao mundo e é importante para nossa percepção primária e interconexões com o mundo não humano” (p. 8). É possível perceber este modo de pertença na imagem abaixo (Figura 6).

Figura 6. Trilha na aldeia



Fonte: Produzido pela autora, 6 set. 2016.

Outra ocasião que podemos relacionar com entrecruzamentos com a natureza foi um momento de **preparação de culinária típica guarani**. Nesse contexto, o ambiente e a cultura se relacionavam através dos elementos naturais que eram parte das atividades realizadas em conjunto na comunidade e das aprendizagens produzidas nessas interações. Entrando mais profundamente nas questões relacionadas à cultura, Brandão (1985), em *A educação como cultura*, traz contribuições ao trabalhar o conceito de cultura vinculada a três aspectos: a compreensão, a reprodução e a transformação — todos vinculados ao sistema

social. Os seres humanos representam o mundo para si, o interpretam e constroem e, a partir das suas experiências, comunicam aos demais. A cultura relacionada a valores de conhecimento, juízos de valor e significação do mundo e dos seres humanos.

Havia proposto há alguns dias atrás de fazermos uma culinária típica e eles aceitaram e me indicaram os ingredientes para levar. Cheguei à aldeia e vários meninos carregavam toras de madeira para fazer o fogo. As mulheres preparavam os ingredientes no Espaço Cultural e no centro haviam feito um fogo com as toras de madeira. Interessante de perceber que utilizavam diversos elementos da natureza no preparo dos alimentos (colher de pau feita de bambu, bambu “cocô de macaco” para preparar o alimento, pilão feito de tronco). O clima era de descontração, risadas, música, crianças brincando. No dia da preparação da culinária a ideia de eles filmarem foi bem aceita. A máquina passava de mão em mão, várias pessoas filmaram e tiraram fotos. Vi que eles apreciaram a minha ideia. O clima era de festa, vieram participar diversas pessoas que moravam na aldeia, que eu não conhecia. Cada um contribuía de seu jeito, mulheres cozinhavam, ninguém comandava a situação, era como se cada integrante soubesse seu papel, reconhecesse sua função na cena que acontecia. Crianças corriam, brincavam de bola de gude, alguns homens sentados observavam, outros tocavam instrumentos e cantavam canções guarani, o fogo aceso e a fumaça que subia tornava o ambiente acolhedor e fluido (DIÁRIO DE CAMPO, 22 set. 2016).

Figura 7. Andréa utilizando o pilão para preparo do *rorá* – farinha de milho e amendoim



Fonte: Produzido pela autora, 22 set. 2016.

Figura 8. Mulheres da aldeia cozinhando comidas típicas



Fonte: Produzido pela autora, 22 set. 2016.

Stumpf, Wolf & Bergamaschi (2016, p. 256) tratam sobre ambiente e cultura entre os Mbyá:

A ligação entre ambiente e cultura proporciona a integração entre os diversos aspectos que compõem a vida humana, e sua manifestação no cotidiano Mbya, em uma forma de vida em que aspectos como economia, saúde, educação, organização social e política estão integrados na relação humana com a natureza. Esta visão pode ser dialogada com a concepção sistêmica, trazida em algumas abordagens da EA. Neste sentido a interdisciplinaridade também se apresenta como um princípio importante, em um movimento de diálogo e interação entre diferentes formas de conhecimento.

A experiência de culinária e confraternização destacada no diário de campo foi uma importante oportunidade para compreender a interação das crianças com os elementos da natureza e a cultura local. Diferentes elementos naturais faziam parte do contexto: fogo, madeira, água, alimentos produzidos pela terra. Diversas formas de conhecimento se apresentavam naquele momento de festividade: o saber ancestral das mulheres no preparo dos alimentos, a que as meninas mais novas observavam e aprendiam, o conhecimento que a arte proporciona através da música entoada nos cantos e na exploração dos instrumentos. Foi um momento de festividade em que muitos processos educativos estavam sendo experienciados. Além disso, as aprendizagens ocorriam suavemente e em diálogo entre a comunidade.

Para compreender a reprodução dessas diferentes linguagens e expressões culturais pelas crianças indígenas é possível acrescentar a contribuição do conceito de “reprodução interpretativa”. Conforme Corsaro (2011), a reprodução e interpretação infantil sobre a realidade está relacionada com a ideia de que as crianças não somente internalizam a sociedade e a cultura, mas auxiliam ativamente na produção e nas modificações culturais.

[...] crianças estão por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (CORSARO, 2011, p. 32).

A cultura do povo Mbyá-Guarani se mostrava presente nas crianças, através de expressões das diferentes linguagens (dança, culinária, ritual no preparo do

alimento, brincadeiras, conhecimento ancestral passado para as diferentes gerações). O entrecruzamento com a natureza se dava a partir dessas diferentes linguagens e das formas de interpretar o ambiente. Segundo Carrara (2002, p. 115):

Mais do que uma observação atenta dos animais, plantas e outros elementos do céu e da terra, os índios e alguns habitantes do campo têm uma visão integrada dos seres e ambientes, entre os quais estão permanentemente inseridos e profundamente entrelaçados para poder entender e agir sobre uma natureza que está em constante movimento.

A cultura de respeito e valorização dos produtos do meio natural parecia ser transmitida entre as gerações presentes na aldeia. A não exploração desenfreada da natureza e a relação harmoniosa com a mesma foram aspectos centrais na observação e na vivência de preparação da culinária. O ato de cozinhar podia ser considerado um ritual; pois não era somente misturar os alimentos, teve todo um preparo do ambiente, a passagem do conhecimento para outras gerações, assim como outros elementos presentes na cena que excediam a preparação do alimento. Além disso, a atividade envolveu toda a comunidade. Ao meu ver, era um momento sagrado e festivo.

Podemos afirmar que as concepções relacionadas às formas de se perceber a natureza estão atreladas às culturas dos sujeitos. As epistemologias ecológicas se apresentam como novos horizontes de compreensão que visam superar as dualidades modernas, tais como natureza e cultura, mente e corpo e conhecimento e experiência (STEIL; CARVALHO, 2014). Conforme Foladori & Taks (2004, p. 326):

[...] a natureza não pode ser considerada como algo externo, a que a sociedade humana se adapta, mas sim em um entorno de coevolução, no qual cada atividade humana implica a emergência de dinâmicas próprias e independentes na natureza externa, ao mesmo tempo que, em um efeito bumerangue, produz impactos na natureza social e na biologia das populações humanas.

Essa complexidade de interconexões é relevante para estudar os sujeitos e seus intercruzamentos com a natureza: “não se trata aqui de apenas reconhecer a diversidade cultural e levar em conta o ponto de vista do ‘outro’ humano, mas de considerar o ponto de vista das coisas e dos organismos não humanos que habitam o mundo” (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 326).

A dicotomia seres humanos-natureza, a partir de uma visão antropocêntrica, não é algo partilhado pela comunidade indígena na qual realizei o campo de pesquisa. Sato & Passos, ao descreverem os habitantes de Mimoso, comunidade pantaneira, se aproximam das explicações acima e contribuem:

São parte da natureza, suas raízes estão interpenetradas nela, de sorte que a visão modernista do mundo-objeto, como alteridade distinta do sujeito, é absolutamente desprezada. O que aprendem na natureza é necessariamente inferido para o mundo do conhecimento (SATO; PASSOS, 2011, p. 248).

As crianças indígenas da *tekoá* Pindó Mirim demonstraram nos discursos e ações que são natureza, não havendo essa dicotomia e separação. Demonstraram entrecruzamentos entre humanos e não humanos, tendo como ponto de partida essa concepção da não dualidade, as intersecções entre todos os seres (humanos e não humanos) e os ambientes.

Os seres humanos e os elementos naturais coexistem no espaço da aldeia, todos são respeitados e considerados como iguais. Não há relação de dominação, emana uma harmonia no ambiente da aldeia. A valorização de todas as formas de vida é uma atitude que se apresenta de forma clara e precisa, mesmo para o observador mais desatento.

Outra categoria que emergiu na análise dos dados produzidos foram **os entrecruzamentos das crianças com os outros humanos na comunidade mbyá-guarani**, através das **relações entre pares** e do **cuidado com outro**.

Uma subcategoria que emergiu na análise, e que acredito ser relevante ao estudo, foram os aspectos relacionados ao conceito de **cuidado com o outro**. Esse foi um dos desafios que experienciei em campo, pois a noção de cuidado, principalmente aquele relacionado à infância, foi bastante diversa daquilo que eu compreendia como cuidado, isto é, aquilo que me foi ensinado na minha cultura e aquilo que aprendi sobre o assunto na formação profissional como pedagoga. Compreender a noção de cuidado a partir do contexto daquela cultura diferente foi um processo gradativo, que se deu a partir de observações silenciosas, de não intromissão e de reflexões que foram sendo suscitadas com cada ida a campo.

Figura 9. Moça cuidando de um bebê



Fonte: Produzido pela autora, 9 set. 2015.

Em uma das vivências em campo estávamos sentados na mesa dentro da escola e uma criança pequena que brincava por ali de repente caiu da mesa, bateu a cabeça em um ferro da estrutura da mesma e começou a chorar. Um dos adultos o ajudou a se levantar, mas não pegou no colo, deixou que ele se acalmasse sozinho. Pude nesse, assim como em outros momentos, refletir o quanto a observação pode ser considerada como forma de cuidado. A proteção se dá em estar atento ao outro e não na superproteção (DIÁRIO DE CAMPO, 5 set. 2016).

Na situação relatada acima, o menino caiu e o adulto que estava do lado foi ver se ele tinha se machucado. Ao constatar que não, deixou o menino chorar e se acalmar sozinho. Ele estava cuidando, mas não estava superprotegendo nem enfraquecendo a criança. Essa experiência me remete à experiência docente como professora de alunos de Educação Infantil, quando, muitas vezes, ficava freneticamente correndo atrás dos alunos, verbalizando para que tivessem cuidado para não cair, retirando eles de situações que considerava perigosas. Será que não

estava superprotegendo? Será que não estava enfraquecendo eles e lhes tirando a oportunidade da vivência? Da aprendizagem na prática? Subestimando a desenvoltura corporal deles? Essas foram diversas questões que ecoaram dentro do meu ser e fizeram repensar o que compreendo por cuidado, ou, pelo menos, me causaram uma desestabilização importante.

A supervisão e a superproteção dos adultos para com os “pequenos indígenas” não é algo que faz parte da cultura daquela comunidade. Eles têm outra concepção do que é cuidado, uma noção que tem a ver com autonomia, empoderamento e responsabilidade. As aprendizagens ocorrem na vivência, no fazer, no experimentar com o corpo e não nos aspectos cognitivos. Acredito que se em uma situação como a relatada acima uma criança caísse e se machucasse, por exemplo, ela aprenderia seus limites corporais na vivência prática. De acordo com Bergamaschi (2008, p. 229), “o aprender dá-se na vivência, pela experiência vão constituindo uma memória do fazer cotidiano, que lhes permitirá continuar sendo Guarani”..

Podemos, a partir das reflexões acima, repensar o que é cuidado para as crianças indígenas da *tekoá* Pindó Mirim. Os indígenas compreendem cuidado como um processo de autocuidado e de cuidado coletivo, não apenas como uma prática parental. As crianças precisam cuidar de si e cuidar umas das outras, assim como fazem os adultos da sua comunidade.

O cuidado das crianças pequenas é realizado por todos que integram a comunidade, não somente pelos pais. O processo se dá na comunidade, cujos membros são partes fundamentais da teia de relações e convívio na aldeia. O processo educativo a partir do cuidado faz parte do cotidiano da comunidade. Conforme Santos Júnior & Nunes (2007, p. 64-65): “Na comunidade educadora, a educação ambiental é o próprio convívio cotidiano com o ambiente, é o deixar ser por ele tocado e responder a ele como um outro”. As crianças aprendem junto com os adultos a cuidar uns dos outros.

Durante as primeiras incursões no campo pude presenciar na tekoá Pindó Mirim um exemplo do cuidado de uma jovem com um bebê. As atividades de construção do Espiral de Ervas estavam ocorrendo, em que os avá í e kunumy “colocavam a mão na massa” enquanto o restante da aldeia

ficava em torno somente observando, havia uma kunhãtã í cuidando de um myntã. Pus-me alguns instantes a observá-la, cuidando para ser o mais discreta possível, já que era meu primeiro contato com a aldeia e não queria parecer invasiva. Em nenhum momento que estive a contemplar a cena a criança chorou. A cena me parecia algo comum no cotidiano da comunidade, em que fazia parte do trabalho/rotina da adolescente cuidar da pequena criança (DIÁRIO DE CAMPO, 9 set. 2015).

Segundo Stofel (2013, p. 76), “crianças que cuidam de crianças estão construindo relações de reciprocidade”. O cuidado com os outros seres vivos (humanos ou não) e com os elementos naturais é algo que faz parte da constituição do ser indígena. Essa atitude está presente nos diferentes atores sociais e no cotidiano da comunidade. Boff (1999, p. 12), trabalhando com o conceito de cuidado, diz que “Cuidar é mais que um ato; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. Prosseguindo com as palavras de Boff (1999, p. 46):

Pelo cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos. A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma Realidade frontal. A natureza não é muda. Fala e evoca. Emite mensagens de grandeza, beleza, perplexidade e força. O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais. Coloca-se ao pé das coisas, junto delas e a elas sente-se unido. Não existe, co-existe com todos os outros. A relação não é de domínio sobre, mas de con-vivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação e comunhão.

Ainda no escopo das discussões sobre cuidado, apresento na sequência mais um relato de experiências em campo:

Duas crianças brincavam distraidamente no chão, ora juntas, ora envoltas em suas brincadeiras individuais. Em dado momento o menino pequeno se pendurou na rampa de cabeça para baixo e prontamente eu pensei nos perigos que uma queda pode lhe causar, mas ninguém o repreendeu ou

“cuidou” segundo meus conceitos de juruá, já que o cuidado indígena é bem diferenciado dos conceitos que fui ensinada durante minha vida pessoal e acadêmica. Fiquei a refletir o quanto a cultura indígena era diferente da minha (DIÁRIO DE CAMPO, 28 set. 2015).

A partir desse relato foi necessário compreender que o meio natural não é considerado perigoso para os “pequenos indígenas” (subidas em árvores altas, por exemplo). Esta convivência pacífica transforma as vivências cotidianas em processos de Educação Ambiental. Stumpf, Wolf & Bergamaschi (2016, p. 264) refletem:

Elementos que são relevantes na cultura Mbyá-Guarani apresentam grande potencialidade na atuação educativa ambiental, como a troca, a partilha do alimento e a arte, bem como a sua visão de mundo unificada, de integração entre humanidade e natureza, razão e emoção, e entre questões de diversas áreas de conhecimento. É necessária uma valorização dos saberes próprios da cultura Mbyá, os conhecimentos sobre as plantas, os animais, a natureza como um todo, com suas conexões, aproveitando os acontecimentos e as vivências cotidianas.

Acredito que essa seja uma discussão relevante para a nossa sociedade, cada vez mais individualista e distanciada do meio ambiente. Observar e trocar conhecimentos com outras culturas pode proporcionar reflexões e mudanças de atitudes.

Figura 10. “Pequenos indígenas” brincando



Fonte: Produzido pela autora, 18 ago. 2016.

As interações entre os “pequenos indígenas” são constantes, eles brincam e se cuidam nesse processo. Durante as incursões em campo essas observações são recorrentes nas cenas avistadas por meu olhar de pesquisadora. Eles passam em grupos passeando pela aldeia para realizar diferentes atividades. O convívio, assim como as aprendizagens e descobertas no cotidiano da aldeia, ocorrem entre os pares. Crianças menores no convívio com as maiores aprendem na prática, na rotina de suas vivências.

Enquanto estávamos na oficina sobre as orquídeas, duas crianças pequenas brincavam de se pendurar no portão da estufa. O maior cuidando da menor (via os dois juntos em diversas idas à aldeia). Sorriem bastante com o movimento, davam gargalhadas, faziam um movimento com a boca, “uuuuu”, a cada embalada do portão. Ia tirando fotos e eles pareciam satisfeitos com a minha presença. A menor se aproximou para ver as fotos. Em uma das embaladas o maior, Aloísio, fez com bastante impulso e a menor se assustou, arregalando os olhos e fazendo menção de chorar.

Aloísio fez carinho nela, que rapidamente se acalmou e continuou brincando. Meu primeiro impulso foi intervir na situação e acalmar a pequena, mas não fiz tal ato, pois quem estava cuidando era o Aloísio e tal comportamento que eu teria não condiz com a atitude dos adultos dentro da aldeia (DIÁRIO DE CAMPO, 18 ago. 2016).

Esse trecho do diário de campo mostra claramente o **cuidado entre pares**, onde a criança maior cuida da menor. Outro aspecto que pode ser ressaltado é a minha dificuldade de “aceitar” (estava no processo de compreender a cultura daquele povo) que a supervisão de um adulto não era necessária, que crianças conseguem se cuidar sozinhas, assim como nas relações entre si.

Para o sociólogo Corsaro (2011), a reprodução cultural pode acontecer nas interações entre as crianças, na relação entre pares. Como pode ser percebido nos relatos acima, extraídos do diário de campo, o cuidado entre as crianças e o aprendizado de como deve ser este processo é uma atitude presente ativamente no cotidiano da aldeia. Os cuidados fazem parte do desenvolvimento do ser indígena e têm a relação direta com o corpo. Conforme Testa (2014, p. 128):

Nesse campo dos cuidados que permitem o desenvolvimento de pessoas humanas, as práticas ao corpo se destacam. Nisso, o corpo é entendido como caminho de circulação dos saberes, pois é uma espécie de lugar-passagem que concentra e por onde fluem substâncias e saberes, sendo foco privilegiado de atenção dos Mbya na produção de pessoa e na construção de relações e diferenças.

Seguindo nessa linha de raciocínio, as crianças têm um lugar permanente na comunidade da qual fazem parte, estão produzindo e reproduzindo conjuntamente com os adultos a cultura. Compreender a importância das interações do ser mbyá-guarani, os entrecruzamentos entre natureza, as relações entre pares, a vida comunitária, tudo isso contribuiu para que eu desse um passo a frente no desvendar dessa cultura diversa da minha. A cada visita a campo foram construídos novos aprendizados e me aproximei dessa realidade que me modificou a cada instante — como pesquisadora e como ser — e me possibilitou acessar minha criança interna ao me fazer recordar da minha infância de pés descalços fascinada pela natureza que meus olhos brilhantes avistavam e pela qual se encantavam.

A complexidade se faz presente na vida coletiva da aldeia. Pesquisando sobre infâncias pude perceber a importância de trabalhar diferentes aspectos de forma concomitante. As divisões por categorias me auxiliaram a perceber que os temas estavam interligados como uma corrente. Impossível se trabalhar sobre a infância sem relacionar com outras questões que permeiam a cultura mbyá-guarani.

Por conseguinte, pude também perceber que ao se trabalhar o conceito do cuidado vieram à tona questões relacionadas à natureza, à infância e à relação de pares, pois os temas estão interligados na constituição do ser indígena. Esses temas também estiveram presentes na análise quando se refletiu sobre o processo de composição e modificação da pesquisadora ambiental. Essas relações formaram uma teia que não se desfaz e que precisa ser percebida no conjunto.

5 O PROCESSO EDUCATIVO NA ROTINA DOS “PEQUENOS INDÍGENAS” DA *TEKOÁ* PINDÓ MIRIM

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

Figura 11. “Pequenos indígenas” brincando



Fonte: Produzido pela autora, 21 set. 2016.

A partir da produção dos dados, ficou evidente que ocorrem **processos educativos nas interações das infâncias indígenas** da *tekoá* Pindó Mirim, percebidos nas particularidades das **aprendizagens**, do **trabalho**, do **lúdico** e da **autonomia** das crianças no cotidiano da aldeia. Esses são os aspectos trabalhados neste capítulo.

Na observação da rotina 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 realizava a partir do acionamento do interesse dos “pequenos indígenas”. Muito mais do que a transmissão dos conhecimentos através da linguagem verbal, somente no aspecto cognitivo, as

crianças e comunidade em geral aprendiam através da observação e da participação ativa do corpo. **As crianças menores aprendiam com as maiores a partir dessas observações e imitações.**

Figura 12. “Pequenos indígenas” cortando ou observando o corte de bambu



Fonte: Produzido pela autora, 8 ago. 2016.

A educação ocorre no cotidiano, na rotina da aldeia. Muito mais que uma preocupação com a aprendizagem cognitiva, através de explicações técnicas, utilização da linguagem oral, o foco da aprendizagem se dava na ação, no **aprender através da prática**, na imitação, no desenvolvimento do corpo. Tassinari também observou que, entre os indígenas, “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, p. 17, grifo meu).

Trazendo como contribuição para o estudo sobre aprendizagem através do corpo, em um dos contatos via telefone com a diretora da escola fiquei sabendo que a comunidade estava em preparativos para a Semana Cultural

e estava precisando de um pirógrafo e madeiras para confeccionar placas para identificar as árvores em guarani, então me propus a levar o material para campo. Após identificação das árvores com o conhecimento de dona Laurina (anciã da aldeia) juntamente com o professor mbyá-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 a partir das suas aprendizagens in loco e passaram a realizar o trabalho também (DIÁRIO DE CAMPO, 11 mar. 2016).

Bergamaschi contribui:

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, p. 202, grifos da autora).

Era possível perceber **as aprendizagens a partir do interesse dos “pequenos indígenas”**, que realizam a atividade enquanto tinham vontade, largando a mesma a partir do momento em que ela não era mais interessante para eles. Os movimentos com o corpo para obter sucesso na separação das madeiras da caixa, a intensidade do movimento da batida com a mão eram aspectos que demonstravam que os “pequenos indígenas” estavam atentos.

A aprendizagem, muito mais que conhecimentos passados de forma verbal e somente cognitiva, tinha que estar atrelada às vivências. O processo se dava no interesse pela atividade, uma aprendizagem in loco que era atravessada pelo **corpo do aprendente, que observava outra pessoa realizando para após imitá-la.**

Figura 13. “Pequenos indígenas” separando as madeiras das caixas para fazer as placas de identificação das árvores



Fonte: Produzido pela autora, 11 mar. 2016.

Os **processos de aprendizagem ocorrem no cotidiano da aldeia**. A escola é percebida somente como um dos ambientes de educação, já que em todos os momentos a comunidade estava 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 para com a cultura mbyá-guarani. As crianças aprendem umas com as outras, aprendem com os anciões — que são considerados pela comunidade como detentores dos saberes da tradição —, 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”, argumentando 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, 2005a, p. 85, grifos do autor).

As aprendizagens acontecem no cotidiano da aldeia, nas vivências da cosmologia mbyá-guarani. 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, 2005a). 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 seres humanos educadores, ensinam e aprendem entre si. O saber ancestral é fundamental na constituição do ser indígena e na comunidade da pesquisa a escola dentro da aldeia está interligada com a cultura mbyá-guarani.

Ao se trabalhar com o conceito de múltiplas infâncias a partir do contexto, do local onde as crianças vivem, o pertencimento delas a determinado espaço suscita 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. As questões lúdicas e de trabalho também se entrecruzam no dia a dia da aldeia.

As experiências em campo possibilitaram reflexões sobre o processo educativo. Com as crianças aprendi, presenciei situações de aprendizagem e exercitei a abertura para outras concepções de educação. Na aldeia percebi **crianças indígenas responsáveis, autônomas, aprendendo na observação silenciosa e na prática**. Cuidavam uns dos outros, se preocupavam com o próximo. Não presenciei em nenhum momento brigas, levantamento de voz, os adultos não supervisionam, não repreendem de forma agressiva. É outra forma de cuidado e de educação, diferente daquela a que estou acostumada, e com eles aprendi e refleti sobre educação.

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

Durante uma das incursões avistei caídas no chão algumas cascas de pindó e sugeri que fizéssemos pinturas nas mesmas e eles acolheram a ideia. Achei que seria interessante

utilizarmos algum elemento da natureza para o nosso trabalho artístico. A professora Adriana sugeriu que dêssemos uma volta na aldeia em busca das cascas caídas no chão. Quando sugerimos (adultos) que fôssemos procurar cascas do *pindó* eles prontamente atenderam e se organizaram de seu modo na busca, sem necessitar perguntar para o adulto como realizar a atividade e demonstrando responsabilidade por seus atos. A atividade proporcionou um ótimo passeio pelos campos da aldeia, onde pudemos visualizar diferentes animais e plantas durante nossa procura pelas cascas de *pindó* (DIÁRIO DE CAMPO, 9 ago. 2016).

Figura 14. Busca por cascas de *pindó* na aldeia



Fonte: Produzido pela autora, 9 ago. 2016.

Percebi nessa situação, assim como em outras ocasiões, que eles tinham uma **organização espontânea e responsável**, não era necessários supervisão ou direcionamento de um adulto em cada um dos passos a seguir; a autonomia deles era algo visível e frequente. A autonomia estava diretamente relacionada com a responsabilidade, aspectos centrais na constituição dos “pequenos indígenas”. Eles sabiam onde procurar *pindó*, pois transitavam livremente pela mata; eles sabiam

como retirar a casca de *pindó*, já que suas aprendizagens eram através do corpo, nas vivências in loco. Eram responsáveis pelos seus atos, pela sua vida, havendo um empoderamento na constituição do seu ser.

*Mesmo não compreendendo o que diziam, me senti fazendo parte daquele momento, me senti acolhida. Quando estavam conversando em guarani, não entendia o que falavam, mas em alguns momentos, mesmo não compreendendo, por outras formas de linguagem (gestos, olhares, tom da voz) entendia o que queriam dizer, havia outras formas de compreensão das linguagens das crianças que não a linguagem oral. Houve uma rotação de crianças, sem tempo cronológico para a atividade, e sim relacionada com o interesse deles. Uns chegavam, faziam seus desenhos, largavam, voltavam, traziam mais casca de *pindó* para pintar, uns somente observavam. Inicialmente estávamos na mesa dentro da escola, Janaína me solicitou se poderíamos desenhar na mesa na rua, respondi que sim e eles verbalizaram alegria. Construindo a exposição fiquei satisfeita que eles acolheram e apreciaram a atividade. Me preocupei em não levar nada pronto, levei alguns materiais e juntos construímos o que iríamos produzir. Sobre os desenhos produzidos pelas crianças, havia símbolos guarani que representavam a sua cultura, desenhos de elementos da natureza (árvore, sol) com cores variadas. Após prontos guardamos em um ambiente fechado e deixamos os desenhos para secarem, para em outro momento pendurarmos as fotos (DIÁRIO DE CAMPO, 9 ago. 2016).*

Acredito que o interesse e a participação dos “pequenos indígenas” na atividade proposta estivessem relacionados com o objetivo a que me propus desde o início: construirmos conjuntamente o que seria a nossa exposição.

Outra questão eram as **outras formas de expressão da linguagem presentes nas interações dos “pequenos indígenas”**. Algumas das crianças, principalmente as menores, falavam muito pouco português, quando estavam entre eles somente dialogavam em guarani. Mesmo não compreendendo o que falavam,

utilizava com eles outras formas de linguagem que não a verbal, como, por exemplo, artes plásticas, fotos, filmagens, gestos e expressões, brincadeiras.

Figura 15. Pinturas nas cascas de *pindó*



Fonte: Produzido pela autora, 9 ago. 2016.

As aprendizagens e interações autônomas promovidas na aldeia possibilitaram que eu enxergasse outras formas de concepção de infância, desnaturalizando a tendência de perceber somente uma forma de se caracterizar as crianças, a partir de uma visão adultocêntrica, a criança percebida como uma “tabula rasa” que deve ser trabalhada para a vida adulta. Pude encontrar uma realidade diversa desta, uma realidade em que as crianças são protagonistas de suas vidas, atores sociais plenos e ativos dentro do contexto do cotidiano da aldeia. Essa experiência com outra forma de se perceber a infância, a partir do local onde vivem as crianças, pode acrescentar aos estudos sobre as multiplicidades das infâncias, contribuindo para o desenvolvimento do campo de pesquisa com crianças.

Em uma das incursões a campo a comunidade estava nos preparativos para a Semana Cultural, em que escolas e

*peessoas interessadas agendam com a Nhamandu Nhemopu'ã para passar um dia participando das atividades da tekoá Pindó Mirim e tendo a oportunidade de conhecer a cultura dos Mbyá-Guarani da respectiva comunidade. Nessa manhã, os integrantes da escola e a comunidade em geral participavam ativamente em diferentes afazeres, como roçar a terra, identificar as árvores em guarani com as placas construídas com madeira e pirógrafo. Ao observar os “pequenos indígenas”, percebi suas **autonomias e responsabilidades** para com o trabalho. Em nenhum momento era um adulto que “comandava” as atividades, os “pequenos indígenas” trabalhavam espontaneamente e na atividade em que julgavam ser necessária sua participação e interesse (DIÁRIO DE CAMPO, 24 mar. 2016).*

Gomes descreve experiência semelhante: “são as próprias crianças que muitas vezes se propõem a participar de alguma atividade [...]. Tais formas de participação funcionam como situações de aprendizagem *in loco*” (GOMES, 2009, p. 88, grifo da autora). Suas autonomias e responsabilidades foram visíveis ao olhar da pesquisadora.

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, p. 255, grifos meus).

Em relação à **rotina dos “pequenos indígenas”** da aldeia, pude perceber os horários em que eles iam para a escola, lanchavam, almoçavam, realizavam o recreio, contribuía para os afazeres domésticos e para as necessidades da comunidade. Conforme Barbosa (2000, p. 95), “As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”. Isto é, a rotina é, conforme a autora, uma racionalização e criação dos seres humanos e suas instituições com o intuito de organizar o cotidiano.

*Em momentos de campo pude presenciar atividades lúdicas em que um grupo de crianças brincava e um menor junto. Em nenhum momento os maiores “expulsam o menor”, ele fica junto interagindo do seu jeito e aprendendo com os maiores na observação participante. As crianças maiores são também **pessoas educadoras** com quem eles aprendem, no processo de “transmissão horizontal” dos saberes, crianças aprendendo com outras crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 24 mar. 2016).*

Corsaro propõe o conceito de “rotinas culturais”: “o caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social” (CORSARO, 2011, p. 32).

A **rotina dos “pequenos indígenas”** era marcada por situações de **brincadeiras e trabalho**, que eles executam com responsabilidade e comprometimento. O lúdico e o trabalho estavam presentes em todos os momentos da rotina dos “pequenos indígenas” mbyá-guarani, de maneira que não era possível fazer separação entre os mesmos, pois eles estavam interligados e se entrecruzavam. As brincadeiras ocorriam 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, p. 68, grifos da autora).

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 referência cruciais para a percepção das

dimensões espaciais e temporais nas quais seu cotidiano acontece” (NUNES, 2002, p. 69, grifo meu).

Na aldeia, as crianças aprendem a assumir responsabilidades e ajudar os adultos desde bem pequenos. Meninas cuidavam dos afazeres domésticos, como também de crianças menores, um trabalho que desenvolvem com autonomia, responsabilidade e interesse. Cuidar de crianças menores é um trabalho que também em diversos momentos se tornava uma vivência lúdica, em que meninas brincavam com as crianças pequenas. Juntas iam se constituindo enquanto pessoas pertencentes àquela determinada comunidade e se apropriando dos seus cotidianos. Os meninos participam da pesca, da caça e em incursões para outros ambientes.

Figura 16. “Pequenas indígenas” se cuidando



Fonte: Produzido pela autora; data, 24 mar. 2016.

Esses dados, reflexões e contribuições visam trazer diversos aspectos importantes aos estudos com as infâncias; buscando um distanciamento 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, e a criança não teria maturidade e

responsabilidade para desenvolvê-la. Os autores da Sociologia da Infância têm problematizado a afirmativa de que criança “não trabalha”, “não tem responsabilidades”, “não é sujeito social” (DELGADO, MÜLLER, 2005 e 2006; PROUT, 2010 e 2013; SARMENTO, 2013). 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 que deva deixar de brincar para exercer um trabalho remunerado. As rotinas 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.

Já quanto ao conceito do lúdico, é importante perceber que a “cultura lúdica” se apresenta de forma interdependente com a sociedade à qual a criança pertence (BROUGÈRE, 2006). Está relacionada com gênero, faixa etária e região onde vivem essas crianças.

Trazendo contribuições para o processo lúdico, uma escola do interior do Rio Grande do Sul visitou a aldeia em outra ocasião em que eu não estava presente e levou alguns brinquedos de sucata (pé de lata, bilboquê, vai e vem). Uma das crianças visualizou a caixa, pegou um brinquedo, eu mostrei com se brincava e em um minuto era uma barulhada e alegria na aldeia. Diversas crianças brincando, se ensinando, se emprestando os brinquedos (DIÁRIO DE CAMPO, 5 set. 2016).

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

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, p. 76).

Outro momento que vivenciei com a comunidade foi em uma aula do professor guarani a brincadeira “xivi e uru” (tigre e galinha). A galinha cacarejava e os pintinhos tinham que atravessar sem que o tigre os pegasse. Se o mesmo conseguisse os pintos viravam tigres até que todos os pintos não existissem mais, então a brincadeira iniciava 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. A desenvoltura do corpo das crianças na brincadeira, testando diferentes movimentos para realizar a brincadeira. Uma delas diversas vezes virou “estrelinhas”, buscando, a meu ver, fazer o mais rápido que conseguisse com o corpo bem esguio (DIÁRIO DE CAMPO, 21 set. 2016).

O corpo percebido como agente central no processo de aprendizagem, o cuidado com a manutenção de corpos saudáveis, preparado para os processos educativos. Na aldeia não se visualizava pessoas preguiçosas, obesas; e desde pequenas as crianças são preparadas para terem corpos saudáveis, através de cuidados com a alimentação e exercícios físicos.

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, p. 18, grifo meu).

Na aula de Educação Física o professor relatou que eles apreciam muito jogar futebol e que sempre na aula ele separa um momento para realizarem o esporte. Durante o jogo observei que eles não realizam movimentos bruscos para machucar os outros. Divertem-se durante a partida, dando muitas risadas. Um dos times estava ganhando de diversos pontos na frente do outro, o professor comenta que aos escolherem os times às vezes eles fazem um bem mais forte que o outro e que nem dão bola. Percebi a diversão por jogar, sem competição, vibravam ao fazer gol, mas não pareciam estar tão preocupados com a pontuação (mesmo

que estivessem a contando). Crianças de diferentes idades participavam do jogo (DIÁRIO DE CAMPO, 8 ago. 2016).

O futebol é um esporte apreciado pelos indígenas. Tal fato me foi relatado pelo professor de Educação Física, assim como também vi 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 et al., s. d., p. 7).

As **brincadeiras sem regras** estabelecidas ou ocasião oportuna vão constituindo o ser indígena, sendo a infância uma etapa da vida em comunidade. Os galhos de árvores caídos no chão não são somente galhos, podem virar chapéu, esconderijo, fantasia. Os processos criativos e lúdicos, aspectos centrais na constituição do ser criança, estão em todos os espaços e tempos na aldeia, basta se ter um olhar atento e sensível. O brinquedo, como um instrumento para processos lúdicos, possibilita que a criança dele se aproprie e crie brincadeiras. Brougère, em *Brinquedo e cultura*, relaciona infância e brinquedo, propondo 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, p. 48, grifos meus)

Os **elementos naturais ganham vida e através da criatividade são transformados pelas crianças em brinquedos**. Assim os “pequenos indígenas” vão se constituindo enquanto seres que brincam, aprendem, trabalham. Sem a necessidade de ter um objeto exclusivamente com o objetivo final de ser um brinquedo, eles vão realizando a teia de relações, entre seres vivos, elementos naturais, produzindo e reproduzindo a cultura mbyá-guarani.

Figura 17. “Pequenos indígenas” brincando com galhos de árvore



Fonte: Produzido pela autora, 10 ago. 2016.

Quanto a aspectos relacionados ao ambiente, percebe-se que a vida comunitária se modifica conforme as estações do ano, portanto, também **as brincadeiras têm relação com a sazonalidade**. A comunidade se movia nos fluxos ambientais conectados às mudanças climáticas, aos sinais que a natureza apresentava.

Uma das brincadeiras apreciadas pelos “pequenos indígenas” era o jogo com bolas de gude. Em diversas incursões em campo pude observar crianças, não sei se por coincidência ou porque o jogo está relacionado com gênero, em todas às vezes eram meninos que realizavam a brincadeira. Aspectos que merecem atenção são a habilidade pessoal para ter sucesso na jogada, por ser um jogo de concentração, um processo individual, silencioso. Mesmo sendo uma brincadeira coletiva cada participante se focava na sua jogada estratégica, no seu movimento de corpo para ter sucesso com a jogada da bola de gude. Uma brincadeira realizada em dias quentes e secos, para que a bola de gude deslizesse

no chão e o jogo pudesse se desenvolver de forma adequada (DIÁRIO DE CAMPO, 11 mar. 2016).

Ao relacionar **o lúdico com a sazonalidade**, nos dias quentes, quando as chuvas começam a cessar, pude observar diversas vezes as crianças no pátio brincando “de pegar”. Momento de diversão, risadas. Em nenhuma situação ocorreu briga, choros. Crianças de diferentes faixas etárias se divertiam juntas. Fico a refletir e me questionar o que há na cultura deles e nos seus cotidianos que permitem esse fluir das situações, sem discórdias, brigas, choros? Será que essa outra concepção de infância, autônoma, responsável, em que não necessitam de supervisão dos adultos, tem relação com essa forma de se relacionar de forma respeitosa, sem discórdias?

A vida comunitária fluiu assim como as estações do ano com suas particularidades. Em dias de temperatura agradável se reuniam em círculo para tomar chimarrão e conversar — as risadas, sempre presentes, tornam o ambiente acolhedor. Mulheres e meninas aproveitavam o calor para lavar em cócoras as roupas, trabalhando de forma espontânea e tranquila, enquanto crianças pequenas brincavam no entorno. Cada integrante com seu fazer cotidiano individual e ao mesmo tempo coletivo, em que todos cuidavam e auxiliam a todos. Assim a vida na aldeia vai se constituindo, sem tempo preestabelecido ou preocupações com a vida acelerada. A vida vai fluindo nos ciclos das estações.

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, p. 79, grifos meus).

Figura 18. “Pequenos indígenas” brincando de bola de gude



Fonte: Produzido pela autora, 11 mar. 2016.

A aproximação de dias quentes remetia a compra de sacolés, muito apreciados pelas crianças e que compravam de uma vizinha juruá. Em uma das visitas à aldeia, enquanto as crianças jogavam futebol, duas moças foram buscar e trouxeram uma sacola cheia de sacolés, que dividiram entre as crianças que queriam, sem brigas, dividindo para todos. A rotina, assim como em outros momentos, pode se perceber na partilha entre as coisas, na vida vivenciada de forma comunitária (DIÁRIO DE CAMPO, 5 set. 2016).

As **brincadeiras lúdicas tinham relação direta com a cultura** da qual as crianças fazem parte. Na imagem acima (Figura 18), os “pequenos indígenas” brincavam de bola de gude, utilizando o corpo para que ocorressem aprendizagens. Uma brincadeira corporal, em que a força do movimento, a posição do corpo e concentração eram aspectos importantes para o jogo. Brougère, acerca do brinquedo e da produção cultural infantil, argumenta: “o brinquedo como suporte de brincadeira requer a impregnação cultural e a socialização da criança no mundo em que vive” (BROUGÈRE, 2013, p. 88). Ou seja, os “pequenos indígenas” utilizavam

de brinquedos e de brincadeiras tradicionais, muitas vezes com elementos da natureza transformados em produtos da cultura indígena.

Encerro o capítulo trazendo as interconexões entre as categorias. O processo educativo foi trabalhado a partir do contexto da pesquisa, ou seja, a comunidade percebida como aprendente, onde todos fazem parte do processo de ensino/aprendizagem; a escola percebida como um dos espaços de ensino, valorizando e trabalhando efetivamente a cultura mbyá-guarani; e o lúdico e o trabalho permeando o cotidiano da aldeia, sendo realizados de forma respeitosa, autônoma, com responsabilidade e interesse.

6 CONTRIBUIÇÕES DAS INFÂNCIAS INDÍGENAS MBYÁ-GUARANI PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS

Pretendo, neste último capítulo, trazer contribuições mais focadas na **formação de educadores ambientais a partir das observações das infâncias indígenas mbyá-guarani**. Nas situações experienciadas na pesquisa, percebi elementos importantes do cotidiano e dos processos educativos que posso compartilhar com educadores com o intuito de provocar reflexões e mudanças de olhares, repensando, assim, o fazer docente. Atentar para **outra constituição de infância, outra forma de ensino/aprendizagem e para a não separação dos seres humanos do meio ambiente**. Com o intuito de provocar nos educadores uma desestabilização da zona de conforto, visto, através de questionamentos que me acompanharam durante a pesquisa e da demonstração das minhas vivências — que também me balançaram e me fizeram repensar meu fazer docente e a minha concepção sobre a infância —, propor algumas reflexões e mudanças na forma de pensar e agir. Somos pessoas aprendentes e, nesse processo evolutivo que é a vida, devemos nos modificar com a coragem de inovar, contribuindo para aquilo que acreditamos.

Durante as incursões em campo e a partir das leituras realizadas sobre a temática, pude perceber que a educação permeia todo o contexto do cotidiano na aldeia. Seus integrantes aprendem nas relações entre si e nas interações com o ambiente. Pude perceber que a escola na aldeia é um dos meios que proporcionam processos educativos, mas não é o único.

Nós compreendemos as categorias tempo e espaço das infâncias numa dimensão mais ampla, considerando que as vivências das crianças não estão somente vinculadas aos espaços institucionais, mas também se encontram em outros espaços nos quais elas experimentam outras relações **educadoras** (DELGADO; MULLER, 2006, p.10, grifo meu).

Apresento, a seguir, as particularidades da escola diferenciada que funciona no território da aldeia, a **Nhamandu Nhemopu'ã [acordar do divino sol]**, pois é algo que fui instigada a compreender a cada ida a campo, já que era algo distante do que aprendi na formação como educadora e tinha potencial pra me transformar enquanto professora e pesquisadora.

O funcionamento da escola está correlacionado com a comunidade em geral. Os preparativos para a Semana Cultural envolveram toda a comunidade, incluindo a escola (DIÁRIO DE CAMPO, 24 mar. 2016).

Segundo o projeto pedagógico da escola, considerando a comunidade dentro da qual funciona, ela é compreendida como um “portal” de troca e transmissão de conhecimento entre dois mundos, o dos Mbyá-Guarani e o dos *juruá*. A escola é bilíngue, com a língua materna dos alunos e a língua portuguesa. Conforme os mais sábios (anciões), a escola dentro da aldeia somente foi aceita pelos Mbyá-Guarani para que pudessem ter maior conhecimento sobre a cultura *juruá* e então utilizá-lo na defesa do povo. Existe um espaço para a escola, mas as aprendizagens não se restringem a esse espaço, elas ocorrem nas vivências da cosmologia indígena. As turmas são multisseriadas; durante a manhã ocorrem as aulas do Ensino Fundamental e de tarde as da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos.

São algumas situações em que o modo de vida indígena interfere no funcionamento da **escola**, fazendo-a diferenciada e sinalizando que a história e a cosmologia da sociedade indígena também imprimem suas marcas nas práticas escolares nas aldeias (BERGAMASCHI, 2010, p. 143, grifo meu).

A escola é uma instituição inventada pelos *juruá*, não é algo criado dentro da cultura ameríndia, embora os ameríndios também a utilizem. Estes, porém, **buscam aproximar as temáticas trabalhadas dentro da escola da sua cosmologia**. De acordo com Bergamaschi:

É no dia-a-dia, marcado pela cosmologia indígena, que uma **escola** diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes indícios que apontam outro modo do fazer **escolar**. Nessa perspectiva, os sentidos da **escola** vão-se constituindo em atos, ao se apropriarem os indígenas de um **aparelho educativo** que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados próprios (BERGAMASCHI, 2007, p. 199, grifos meus).

A escola pode ser considerada um ambiente interligado à cultura indígena mbyá-guarani. Percebe-se que os professores *juruá* respeitam a cosmologia mbyá-

guarani e procuram trabalhar em seu fazer docente questões que tenham relação e significado para as crianças, assim como também se preocupam e contribuem nos eventos importantes para a comunidade.

Após prontas as obras, fomos para o Espaço Cultural pendurar as fotos para a realização da exposição. Novamente solicitamos a contribuição dos “pequenos indígenas”, para juntos arrumarmos e escolhermos os locais onde ficariam cada uma das estruturas. Acredito que o propósito inicial de levar algo como retorno e construirmos no coletivo a exposição foi satisfatoriamente atendido, percebi o envolvimento e interesse dos “pequenos indígenas”, que participaram ativamente de todo o processo. Com a atividade expandi a toda a comunidade a exposição, pois diferentes membros foram no espaço olhar a mesma (DIÁRIO DE CAMPO, 17 ago. 2016).

Nesse processo de construção da exposição das fotos, foi possível realizar um **trabalho educativo ambiental coletivo**. A proposta envolveu educadores, crianças e demais membros da comunidade que auxiliaram na estrutura da exposição. O ambiente e a cultura puderam ser contemplados nessa atividade, ao mesmo tempo simples e cheia de significados. Conseguimos desenvolver com ela a valorização e estar presente na cultura mbyá-guarani.

Figura 19. “Pequenos indígenas” visitando a exposição



Fonte: Produzido pela autora, 17 ago. 2016.

Figura 20. “Pequenos indígenas” colocando *pindó* na casa cultural durante preparativos para a Semana Cultural



Fonte: Produzido pela autora, 24 mar. 2016.

A **educação indígena é diferenciada** da educação a que estamos acostumados nos centros urbanos. As aprendizagens ocorrem a todo instante e em diferentes espaços da aldeia a partir do interesse dos integrantes da comunidade, as trocas de conhecimentos se dá entre pares e em diferentes contextos do cotidiano.

Refletir sobre os diferentes espaços das infâncias permite descentrar nossos olhares das dimensões físicas e ambientais que instituímos como as mais adequadas para as crianças, esquecendo-nos muitas vezes que em outros espaços também acontecem encontros, desencontros, descobertas e trocas (DELGADO; MÜLLER, 2006, p. 8).

Outra particularidade referente ao processo educativo é **a importância dos anciões na transmissão geracional da cultura indígena mbyá-guarani** e constituição da comunidade. Dentro da cultura mbyá-guarani, os anciões têm um papel de destaque na comunidade, são eles os detentores do conhecimento ancestral e a partir dos mesmos essas sabedorias são passadas para as próximas gerações.

Figura 21. Identificação das árvores com dona Laurina (anciã)



Fonte: Produzido pela autora, 11 mar. 2016.

Tive a oportunidade em campo de presenciar essa questão quando participei na aldeia tekoá Pindó Mirim da identificação das árvores pela dona Laurina (anciã da aldeia) e por seu Turíbio (ancião) juntamente com os professores das escolas e os “pequenos indígenas”. A importância dos mais velhos, na sabedoria ancestral que eles possuem e na importância da transmissão desses conhecimentos para o restante da comunidade, um saber da cosmologia que eles possuem e passam para o restante da aldeia (DIÁRIO DE CAMPO, 11 mar. 2016).

Bergamaschi (2007) apresenta situações de professores guarani nas aldeias Cantagalo e Lomba do Pinheiro, na qual relatam que “consideram as pessoas mais velhas as suas bibliotecas, pois são elas que, como guardiões da memória, detêm os saberes ancestrais e têm a responsabilidade de transmiti-los às novas gerações” (BERGAMASCHI, 2007, p. 200). Quando pensamos em educação, rapidamente a relacionamos com escola, professores e alunos. A escola é tida como o lugar social da educação, entretanto, os processos educativos ocorrem em diferentes espaços e contextos e com diversos atores sociais. Como seres aprendentes, vivenciamos e transformamos em conhecimento a realidade que nos cerca a partir das relações sociais vivenciadas na cultura. Conforme Brandão, “aprendemos não apenas os saberes do *mundo natural*, mas a complexa teia de símbolos, de sentidos e de significados que constituem o *mundo da cultura*” (BRANDÃO, 2005a, p. 86, grifos do autor).

Durante nossas vidas participamos de diferentes grupos onde ocorrem processos de ensino/aprendizagem. Quando muito pequenas, as crianças aprendem com seus familiares a comer, caminhar, balbuciar as primeiras palavras. Mesmo sendo pessoas que não fizeram cursos específicos para ensinar, são os primeiros educadores na vida de uma criança. Quando o bebê cresce um pouco mais, seu círculo de convívio se expande, ele passa a participar da comunidade, do bairro, indo para a escola, fazendo parte de algum grupo de esporte. Em todos esses espaços as crianças estão vivenciando situações pedagógicas. Essas unidades de vida, Brandão (2005a) denominou de “comunidades aprendentes”, onde os seres humanos trocam saberes estando no processo de ensino/aprendizagem. Tratando

dessa temática, há também o conceito, desenvolvido por Santos Júnior & Nunes (2007), de “comunidade educadora”, que remete a “essa relação inexorável com o outro, na vivência cotidiana de seus membros, bem como nas respostas da comunidade em relação às outras comunidades, ao mundo e à Natureza” (SANTOS JÚNIOR; NUNES, 2007, p. 64).

Fazendo aproximações com as situações vivenciadas em campo, na aldeia Pindó Mirim **as aprendizagens acontecem no cotidiano da comunidade**. A escola é um ambiente formal do processo educativo, mas, diferentemente de muitas escolas, é um espaço aberto à comunidade e que participa ativamente do contexto que a rodeia, interagindo com a cultura do povo Mbyá-Guarani que vive naquele local. Assim como os educadores, outros atores sociais (anciões, outras crianças, pais, lideranças etc.) participam da educação das crianças da aldeia. Todos da comunidade são considerados sujeitos educadores e aprendentes.

Outros aspectos comuns são **a liberdade e a autonomia da criança para aprender nas interações com os outros e a natureza**. Elas transitam livremente por diferentes espaços, decidem suas ações no ambiente, resolvem sozinhas seus conflitos. Inicialmente algumas situações observadas me causaram estranhamento e julgamentos a partir da concepção de infância com a qual estava acostumada a conviver na vida pessoal e como educadora. Após esse primeiro momento, pude me abrir para novas experiências e compreender esse outro contexto de percepção e realidade de infância. Passei a rever a forma como percebia e me relacionava com as crianças e me encantar com os “pequenos indígenas”. Alegres, autônomos, responsáveis pelos seus atos. Brincam e trabalham com o mesmo comprometimento e satisfação. Cuidam uns dos outros sem qualquer intervenção de um adulto. Dividem suas tarefas, seus alimentos, vivendo em harmonia no coletivo.

Na nossa sociedade urbana o ambiente responsável pelos processos educativos é a escola. Cada vez mais as crianças, desde muito pequenas, são colocadas na pré-escola, passando diversas horas do seu cotidiano nesse espaço. Em minhas experiências como professora de Educação Infantil percebia o quanto os pais depositavam na escola a responsabilidade quase que total pela educação de seus filhos.

Diferentemente desse contexto, para os indígenas, a aprendizagem ocorre no cotidiano de vida na aldeia. Os diferentes espaços vivenciados no coletivo e na rotina são considerados ambientes que proporcionam aprendizagens. Todos os

integrantes da aldeia são educadores, aprendendo na troca entre si, na coletividade. Guimarães acredita que a educação ocorre na relação entre os indivíduos: “trabalhar com a percepção de que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas se dá na relação de um indivíduo com o outro, de um indivíduo com o mundo. A educação se dá na relação” (GUIMARÃES, 2004, p. 143).

Assim como em outros aspectos, as crianças na aldeia são autônomas em relação ao seu processo educativo. Existe o ambiente escolar, que proporciona momentos de aprendizagens, mas elas são livres para circular nos diversos espaços, aprendendo com diferentes atores sociais. Não há um ambiente exclusivo para que ocorra o processo de ensino/aprendizagem. Essa autonomia que é depositada nas crianças desde pequenas vem atrelada à responsabilidade pelos seus atos de vida. Os “pequenos indígenas” amadurecem de uma forma diferenciada e são responsáveis por sua socialização na comunidade. Não restringindo-as a um espaço exclusivo para elas, a comunidade possibilita que as crianças escolham seus interesses, permitindo que o processo educativo se torne mais significativo. Tassinari comenta que, nas infâncias indígenas,

[...] as crianças são responsáveis por sua socialização, na medida em que participam da vida social. Retirá-las do convívio social, resguardá-las em espaços “infantis” – que é o que fazemos nas escolas, creches, *playgrounds*, é também uma forma de retirar das crianças sua autonomia frente à própria educação (TASSINARI, 2007, p. 16).

Figura 22. “Pequenos indígenas” trabalhando com *pindó*



Fonte: Produzido pela autora, 24 mar. 2016.

Essas particularidades das infâncias indígenas contribuem no sentido de repensarmos nosso fazer docente, que muitas vezes é descontextualizado da realidade de nossos alunos, com conteúdos distantes da rotina deles, disciplinas separadas sem qualquer relação entre os conteúdos. Alunos desinteressados, professores desmotivados, situações conflituosas que possibilitam o repensar da formação de educadores.

Na universidade, durante a formação em Pedagogia, estudamos processos de maturação biológica das infâncias, teoria das aprendizagens (Piaget), desenvolvimento cognitivo (Vygotsky), História da Criança etc. Aprendemos diversas teorias com o intuito de formar futuros educadores para trabalharem com as crianças. Ficam os questionamentos: De quais crianças estão tratando essas teorias? Em que contexto histórico? Será que uma teoria consegue abarcar todas as realidades infantis?

Precisamos promover uma formação de educadores atenta às diversidades e a uma multiplicidade de infâncias, o que está intimamente relacionado ao contexto das mesmas, do local onde vivem, das diferentes culturas a que pertencem. Os estudos da Sociologia da Infância e Antropologia da Criança contribuem para

ampliar e desmitificar a percepção e as concepções dos educadores em relação às infâncias contemporâneas. Para Prout (2013, p. 30),

[...] infância é uma variável de análise social que não pode ser compreendida, senão na sua relação com outras variáveis como o gênero, classe social, etnia, entende que a infância não é um fenômeno único e universal, ao contrário, sofre variações nos diferentes contextos históricos e culturais nos quais se constitui.

Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida contribui para a formação de Educadores Ambientais, demonstrando, dentre outros aspectos, o protagonismo das infâncias nas interações e processos educativos, com destaque para a não dualidade entre natureza / seres humanos nas ações dos “pequenos indígenas”.

Por conseguinte, quais contribuições para o campo da Educação Ambiental foram percebidas no processo da pesquisa? Quando falamos sobre educação, um tema amplo e bastante diverso, é necessário se contextualizar a realidade sobre a qual se está pesquisando. Os processos educativos estão relacionados à cultura a qual os seres fazem parte; portanto, existem **múltiplas maneiras de se perceber o ambiente que os cerca**. Por exemplo, a forma de se perceber o meio natural por uma criança que vive em um apartamento em um centro urbano é diversa da forma como é percebido por um “pequeno indígena” de uma aldeia. Relacionando tal fato com a temática da Educação Ambiental, é de fundamental importância se ter claro o contexto dos lugares onde se pretende realizar o processo educativo.

Figura 23. "Pequeno indígena" com o bugio Nico



Fonte: Produzido pela autora, 9 ago. 2016.

Assim como as infâncias, que são diversas, múltiplas, não se pode falar somente em uma Educação Ambiental, já que as realidades vivenciadas pelos seres humanos são variadas. De acordo com Brandão:

Quando pensamos criar uma *agenda* de princípios e de preceitos para o cuidado do meio ambiente, podemos partir também da idéia de que entre diferentes pessoas e grupos humanos existem e co-existem diversos sistemas de uma *lógica da natureza* e de uma *ética do ambiente* (BRANDÃO, 2005a, p. 90, grifos do autor).

O olhar dos adultos sobre os “pequenos indígenas” da aldeia não é de superioridade, assim como não há separação, para eles, entre seres humanos, natureza e sobrenatureza. A relação entre os “pequenos indígenas” da aldeia e a natureza é de pertencimento e não uma relação antropocêntrica (de dominação, controle). No dia em que o antigo cacique da aldeia me explicou sobre os aspectos que caracterizam os “pequenos indígenas”, foi aos poucos me sendo mostrada essa visão de infância (em diferentes momentos de observação em campo). A comunidade da aldeia considera as crianças como atores sociais ativos, não um mero projeto. Tal fato me instigou a pesquisar e me auxiliou na desconstrução/reformulação do que concebia como características das infâncias.

Cohn (2005) trabalha com o conceito de criança atuante a partir de seus estudos com a criança xikrin, “que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais” (COHN, 2005, p. 27). Contrariamente à postura adultocêntrica, nas culturas indígenas as crianças são consideradas seres sociais e desde cedo são integradas ao convívio da comunidade e têm da mesma o respeito. Estes fatos me instigaram a pesquisar esse fenômeno.

Na aldeia, como já mencionado acima, **as aprendizagens são vivenciadas através do corpo, considerando os seres humanos de forma integral**. Seres, natureza e sobrenatureza se entrecruzam e a Educação Ambiental é um processo espontâneo e vivenciado na rotina da comunidade. Conforme Mendonça (2007, p. 119):

O processo educativo de educação ambiental ‘vivencial’ considera os indivíduos de forma integral, incluindo e priorizando o aprendizado através do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmos, dos outros, do mundo, da natureza, e dos processos vitais que dão origem e sustentam a vida.

Essas outras realidades, em que a aprendizagem ocorre considerando os seres humanos de forma integral nos possibilitam rever a maneira como muitas vezes é trabalhada a Educação Ambiental. A Educação Ambiental comportamentalista, apresentando temas fragmentados, percebendo o educador como central no processo educativo, personagem que ensina como os outros devem agir perante os elementos naturais, não atinge transformações que consigam mudanças significativas. **Aprender com os indígenas na forma de constituição dos seres e na interação entre pares na comunidade é uma pista para atingirmos uma Educação Ambiental mais significativa, atuante e contextualizada**. Trazendo as contribuições de Guimarães (2004, p. 141):

A aprendizagem significativa, capaz de causar transformações, se dá na interação do indivíduo no coletivo, atuando no processo de transformações sociais e sendo transformado pela experiência de novas relações na construção de novas realidades.

Ao buscarmos compreender essas infâncias vividas por essas crianças indígenas, podemos perceber algumas limitações da nossa Educação Ambiental e da organização escolar e do currículo ocidental. Os saberes dessa comunidade

inspiram a possibilidade de uma ressignificação da infância e, mais especificamente, da Educação Ambiental Infantil. Que essas questões fiquem ecoando dentro de nós.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações e dos dados produzidos na pesquisa, é possível afirmar que, para os indígenas mbyá-guarani da *tekoá* Pindó Mirim, Educação Ambiental, ambiente e infância são inseparáveis, pois compreendem o ser humano como parte integrante da natureza e da sobrenatureza. Concebem os “pequenos indígenas” como parte constitutiva do grupo, com suas identidade próprias, e consideram as socializações das infâncias nesse contexto dignas de respeitabilidade por parte dos adultos. A educação é um processo espontâneo enraizado no cotidiano da comunidade.

As crianças demonstram, nas ações cotidianas, o cuidado com os outros, aprendido na relação de proteção estabelecida por todos os membros da comunidade. Esta proteção não se restringe apenas aos irmãos, se estende a todas as crianças da comunidade. Durante as observações, foi possível constatar os entrecruzamentos da infância indígena mbyá-guarani com a natureza, com seres humanos e não humanos. Os elementos naturais fazem parte da sua cultura e das atividades realizadas na aldeia. Essa relação se expressa na utilização de diferentes linguagens, através do corpo, do desenho, da culinária, da dança.

Considerando que os estudos com crianças que incorporam seus pontos de vista são bastante recentes, acredito que pesquisas e debates sobre as infâncias indígenas são fundamentais. Os estudos da Sociologia das Infâncias e da Antropologia das Crianças têm buscado romper com as concepções modernas de infância, nas quais a criança é considerada como passiva e como um sujeito a ser moldado a partir do que o adulto lhe ensina, visando prepará-la para a vida adulta. Nas incursões em campo, pude vislumbrar claramente o quanto as crianças são importantes para a comunidade, percebidas como atores sociais plenos que participam ativamente da rotina da aldeia. Diferentemente da concepção de preparação para a vida adulta, as crianças são respeitadas e consideradas seres vivos que ensinam e aprendem. A aprendizagem é focada principalmente no corpo, não somente nos aspectos mais cognitivos, acentuados na sociedade industrial. O processo educativo tem que passar pelo corpo, a aprendizagem se dá in loco, no aprender observando e fazendo. Não existem restrições baseadas em potencial perigo ou falta de capacidade das crianças.

Os processos educativos e as aprendizagens das infâncias indígenas mbyá-guarani ocorrem no cotidiano, na rotina e na prática de conviver no coletivo. Nessa rotina, os processos lúdicos se relacionam com o trabalho, que se mostra inerente à constituição das crianças e à transmissão da cultura indígena. Os Mbyá-Guarani não separam o trabalho do lazer, do brincar e do viver. As crianças observam, brincam, ajudam, cuidam e aprendem de forma espontânea e na interação com os outros e com o meio ambiente.

Na pesquisa realizada, os “pequenos indígenas” da *tekoá* Pindó Mirim foram protagonistas, e demonstraram a possibilidade da constituição de uma infância autônoma e responsável, onde o cuidado entre pares é constante. São seres que se entrecruzam com a natureza, ou seja, são natureza, assim como os processos de aprendizagem passam necessariamente pelo corpo, aspecto central da constituição do ser indígena. Ensinam-nos que a tríade liberdade-autonomia-responsabilidade torna o sujeito empoderado. A supervisão e o controle de um adulto são desnecessários, pois os “pequenos indígenas” são conscientes e responsáveis por suas vidas. Mostram-nos caminhos de outra constituição de infância, onde o conceito de cuidado é diverso daquele da sociedade urbano-industrial.

A cultura do povo Mbyá-Guarani da *tekoá* Pindó Mirim pode ser percebida 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 “virão a ser”, ou seja, seres passivos no processo de educação. Também as ações desenvolvidas pelos adultos da 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 e na natureza. Esse processo educativo nos apresenta as potencialidades de um trabalho coletivo em Educação Ambiental com as infâncias.

Desenvolver pesquisa com uma cultura diversa, que sofreu e sofre diversas discriminações e desrespeitos, exige do pesquisador um olhar sensível e uma aproximação gradativa. Busquei, durante a pesquisa, ser respeitosa e não intervir nas situações, buscando inicialmente observar mais do que conversar. Acredito que atingi meus objetivos, pois depois de algumas idas a campo percebia o interesse, principalmente dos “pequenos indígenas”, a respeito de quem eu era e também sua satisfação quando eu propunha ou participava de alguma atividade.

Além da aproximação gradativa, o tempo dos “pequenos indígenas” da *tekoá* Pindo Mirim é diferente. Pretendia inicialmente também conversar e interagir com os educadores mbyá-guarani da aldeia e outros membros da comunidade. Contudo, senti que não era o momento, já que o convívio com as crianças estava me fornecendo um vasto material para ser trabalhado na pesquisa e, caso me dividisse, poderia ficar com um material amplo, entretanto superficial. Como as incursões em campo eram na escola que há dentro da comunidade, convivi significativamente com as(os) educadoras(es) *juruá*, mas também optei por não realizar diretamente a pesquisa com eles. Por ora acredito que o “mergulho” da pesquisa com os “pequenos indígenas” foi a decisão mais adequada. Os outros atores sociais podem ser protagonistas em outro momento de pesquisa.

Buscarei finalizar esta dissertação com alguns processos de transformação que ocorreram em mim, enquanto pessoa, pesquisadora, educadora e ser fascinado pelos mundos infantis. Digo que “buscarei” porque, sendo o processo de findar da pesquisa realizada algo muito recente, acredito que as mudanças internas ainda estão se processando. Com algumas dificuldades de colocar em palavras o turbilhão de sentimentos que habitam o meu ser, encontro, nas escritas de Barros & Kastrup (2015), algo que se relaciona com o que estou vivenciando: a pesquisa tem movimento, nos transforma enquanto pesquisadores, que produzem mundos na conexão com a chama do que é experienciado (p. 73).

Ter a oportunidade de conviver com os “pequenos indígenas” me possibilitou visitar, questionar e modificar a minha formação enquanto educadora. Revendo o que considero cuidado, autonomia, liberdade e responsabilidade. Questionando a forma como estava organizando a rotina acelerada, cheia de afazeres, com pouco tempo para contemplação e ócio. Passei a honrar de forma significativa a minha ancestralidade. Pude, a partir das experiências em campo, desmistificar alguns preconceitos e estereótipos sobre a cultura indígena mbyá-guarani, tendo a oportunidade de conviver de forma harmoniosa com os seres da comunidade. Entreguei-me profundamente em minhas imersões em campo e fui presenteada com a convivência com pessoas amorosas e respeitadas, que me acolheram com carinho e abriram as portas da sua cultura. Fui presenteada com a oportunidade de evoluir como pessoa e de me transformar enquanto Educadora Ambiental.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Anthropológicas**, Recife, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.

ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e Antropologia**: olhares fora/dentro. São Paulo: Estação Liberdade/EDUC, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ASSIS, Valéria Soares de. **Dádiva, mercadoria e pessoa**: as trocas na constituição do mundo social Mbyá Guarani. 2006. 326f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BARBOSA, Ana Clarisse. **Educação da criança na revitalização da identidade indígena**: o contexto Xokleng/Laklãnõ. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau (SC), 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2000.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2015. cap. 3, p. 52-75.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

_____. Infância nas aldeias Guarani: um modo próprio de estar dos Kyringüe. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 23, n. 79, p. 223-247, jan./jun. 2008.

_____. Tradição e memória nas práticas escolares Kaingang e Guarani. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 133-146, jan./jun. 2010.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BORGES, Paulo Humberto Porto. Sonhos e nomes: as crianças Guarani. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 22, n. 56, p. 53-62, abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005a. p. 83-92.

_____. Pesquisa participante. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005b. p. 257-266..

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O brinquedo e a produção cultural infantil. **Revista Educação**, São Paulo, Edição Especial Cultura e Sociologia da Infância, 84-97, 2013.

CARRARA, Eduardo. Um pouco da educação ambiental Xavante. In: MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela; SILVA, Aracy Lopes da; (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. 1. ed. São Paulo: Global, 2002. v. 1, p. 100-116.

CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)**. 2007. 134f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) -- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

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

_____. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.

CORSARO, William. A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regis Reis Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

_____. Apresentação: Tempos e espaços das crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2006.

DIDONET, Vital. **O individualismo**: Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

_____. Um olhar histórico e antropológico sobre a infância e a cultura. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 15, p. 10-13, nov./fev. 2008.

_____. Educação Infantil para uma sociedade sustentável. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 6, n. 18, p. 10-13, nov./fev. 2009.

ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho. O antropólogo na figura do narrador. In: _____. **O tempo e a cidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 33-56.

_____. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Celi Regina; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (Orgs.). **Ciências humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

FOLADORI, Guillermo; TAKS, Javier. Um olhar antropológico sobre a questão ambiental. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p.323-348, out. 2004.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias? In: GOUVEA, Maria Cristina Soares; SARMENTO, Manuel (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. cap. 4, p. 82-96.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: A conexão necessária. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, vol. especial, p. 1-11, dez. 2008.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadoras(es) ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologia qualitativa na sociologia**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

JACOBI, Pedro; MONTEIRO, Fernando. Capital Social. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. 2 v., p. 47-58.

JESUS, Suzana Cavalheiro de. **No campo da educação escolar indígena**: uma etnografia sobre territorialidade, educação e infância na perspectiva Mbyá-Guarani. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2011.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílíana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2015. cap. 2, p. 32-51.

LARRICQ, Marcelo. **Ipytuma, construcción de la persona entre los Mbya-Guaraní**. Posadas (Argentina): Editorial Universitario/Universidad Nacional de Misiones, 1993.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo. Lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 227-247.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEDAETS, Chantal. Tu garante? Reflexões sobre a infância e as práticas de transmissão e aprendizagem na região do baixo-tapajós. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011.

MELO, Elias João de. **Interação ambiental e a educação em terra indígena: o contexto Xokleng/Laklãnõ SC/Brasil**. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau (SC), 2012.

MENDONÇA, Rita Mendonça. Educação ambiental vivencial. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. 2 v., p. 117-130.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, jan/abr. 2006.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço, brincadeiras das crianças A'uwẽ-Xavante. In: SILVA, Macedo Lopes; NUNES, Ângela (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. Coleção Antropologia e Educação. p. 64-99.

_____. **“Brincando de ser criança”**: Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. 2003. 341f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2003.

OLIVEIRA, Melissa. Nhanhembo'é: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 75-89, 2005.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2015. cap. 1, p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Vilmar Alves. **Infância e subjetividade: como os filósofos concebem a infância**. Curitiba: Appris, 2012.

PISSOLATO, Elizabeth. Mobilidade, multilocalidade, organização social e cosmologia: a experiência de grupos Mbya-Guarani no sudeste brasileiro. **Tellus**, Campo Grande, ano 4, n. 6, p. 65-78, abr. 2004.

PRATES, Maria Paula. Corporalidade e gênero: reflexões possíveis sobre mulheres e crianças Mbyá-Guarani. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., Porto Seguro. **Anais...** Brasília: ABA, 2008.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. cap. 1, p. 21-41.

_____. Novas formas de compreender a infância. **Revista Educação**, São Paulo, Edição Especial Cultura e Sociologia da Infância, p. 28-41.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: USP, 2008.

SANTOS, Nayara Maysa et al. **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.

SANTOS JÚNIOR, Severiano; NUNES, Alba Maria. Comunidades educadoras: a terra como casa, a casa aberta à Terra. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. 2 v., p. 59-70.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 25-49.

_____. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação**, São Paulo, Edição Especial Cultura e Sociologia da Infância, p. 14-27, 2013.

SATO, Michèle. **Educação para o ambiente amazônico**. 1997. 246f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) – Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 1997.

_____. Biorregionalismo: a educação ambiental tecida pelas teorias biorregionais. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 37-46.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (Orgs.). **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2011. p. 227-259.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina. **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 1, p. 17-44.

SILVA, Aracy Lopes. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela; SILVA, Aracy Lopes da; (Orgs.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. 1. ed. São Paulo: Global, 2002 cap. 1, p. 37-63.

SILVA, Hélio R.S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009.

SILVA, Rogério Correia da. **Circulando com os meninos**: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias Ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. **Kiringüé mborái**: o canto das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani. 2009. 309f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Músicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

STOFEL, Natalha Sevilha. “**O que está destinado a reunir**”: cuidado infantil entre os Guarani Mbya. 2013. 92f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

STUMPF, Beatriz Osório; WOLF, Denise Rosada; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Reflexões interculturais sobre educação ambiental indígena. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, v. 33, n. 2, p. 247-267, maio/ago. 2016.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

_____. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi a escola – ou a sociedade contra a escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., Caxambu (MG), 2009. **Anais...** São Paulo: ANPOCS, 2009. Disponível em: <www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1935&Itemid=229>. Acesso em: 4 abr. 2015.

TESTA, Adriana Queiroz. **Caminhos dos saberes Guarani Mbyá**: modos de criar, crescer e comunicar. 2014. 327f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TOMÁS, Catarina. Globalização: do reflexo na infância à reflexão com as crianças. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 71–111.

VIEIRA, Belissa Saadi. **Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação CAIC/FURG**: contribuições para a Educação Ambiental. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) -- Programa de Pós-

Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande (RS), 2012.

ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, Ruth (Org.). **A aventura antropológica**: Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GLOSSÁRIO

TERMOS EM LÍNGUA MBYÁ-GUARANI	
<i>ava í</i>	menino
<i>guaxú</i>	veado
<i>juruá</i>	não indígena
<i>kuxex</i>	casa dos homens
<i>kunhã í</i>	menina
<i>kunhãtã í</i>	moça
<i>kunumy</i>	moço
<i>kýringué</i>	criança
<i>mba'eixa tu nderera</i>	Qual o teu nome?
<i>myntaĩ</i>	nenês
<i>nhamandu nhemopu'ã</i>	o acordar do divino sol
<i>ñe'ë</i>	palavra-alma
<i>nhemongaraí</i>	ritual de nomeação
<i>pindó</i>	palmeira
<i>rorá</i>	prato típico feito de farinha de milho com amendoim
<i>tudjá</i>	homem adulto
<i>tudjá í</i>	velhinho
<i>uru</i>	galinha
<i>vaivi</i>	mulher adulta
<i>vaivi i</i>	velhinha
<i>xivi</i>	tigre
TERMOS EM LÍNGUA MAXACALI	
<i>kitoko</i>	filho ou filhote
<i>taxtakox</i>	meninos
<i>yãmiy</i>	espírito

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A INFÂNCIA DOS "PEQUENOS INDÍGENAS" MBYÁ-GUARANI DA TEKOÁ PINDÓ MIRIM: OS ENTRECruzAMENTOS COM A NATUREZA E O PROTAGONISMO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Pesquisador Responsável: Luana Santos da Silva

Telefone para contato do pesquisador(a): (51) 984110628

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa (Como se estabelece a interação entre infância e ambiente na etnia indígena *Mbyá-Guarani* da *Tekoá Pindó Mirim*? Quais são as contribuições desta infância para a formação de educadores ambientais?) é que estudo sobre a infância indígena apresenta relevância no campo da Educação Ambiental por assinalar outra possibilidade de interação entre infância, ambiente e os processos educativos nesse contexto, em que as crianças podem ser vistas como atores sociais plenos e participantes ativos do processo educativo. O estudo sobre os "pequenos indígenas" fortalece o discurso sobre as múltiplas infâncias e, com isso, a necessidade de pensar diversos modelos e estratégias pedagógicas para o processo educativo que atendam as especificidades dessas infâncias.

A pesquisa se justifica, pois, investigar a infância em uma comunidade indígena é um contraponto a visão globalizante, trazendo estudos antropológicos, descrevendo a questão local da comunidade e contribuindo para desmistificar uma concepção única de infância. Pesquisar sobre o ambiente na perspectiva das crianças é algo inovador, buscando escutar as vozes das crianças dentro do campo da Educação Ambiental.

A pesquisa realizada com os "pequenos indígenas" teve como objetivo principal compreender as interações entre infância e ambiente na comunidade indígena *Mbyá-Guarani*, identificando-se as relações com a natureza e os processos educativos que permeiam essas interações.

O(s) procedimento(s) de coleta de dados serão da seguinte forma: conversas e interações com os "pequenos indígenas", com "Juruá" (educadores) e indígenas, atividades propostas (combinada previamente com a escola *Nhamandu Nhemopu'ã*), filmagens pela pesquisadora e pelos "pequenos indígenas", fotografias.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, Paulo Marciano, abaixo assinado, concordo em participar do estudo
Fui informado(a) pelo(a)
pesquisador(a) Luana Santos da Silva dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: Itapuaí/RS 13/03/2017

Nome: Paulo Marciano

Assinatura do sujeito ou responsável: Paulo Marciano

Assinatura do(a) pesquisador(a): Luana Santos da Silva

ANEXO B – DVD

Registro em vídeo de situações vivenciadas na *tekoá* Pindó Mirim (Terra Indígena Itapuã) utilizado como instrumento de pesquisa. Gravações realizadas por Luana Santos da Silva e pelos “pequenos indígenas” mbyá-guarani da Pindó Mirim. 2’49”.

Imagens captadas em:

- 6 de setembro – Trilha na aldeia Pindó Mirim;
- 22 de setembro – Culinária na *tekoá* Pindó Mirim;
- 18 de agosto de 2016 – Exposição e apresentação dos *kýringué*.