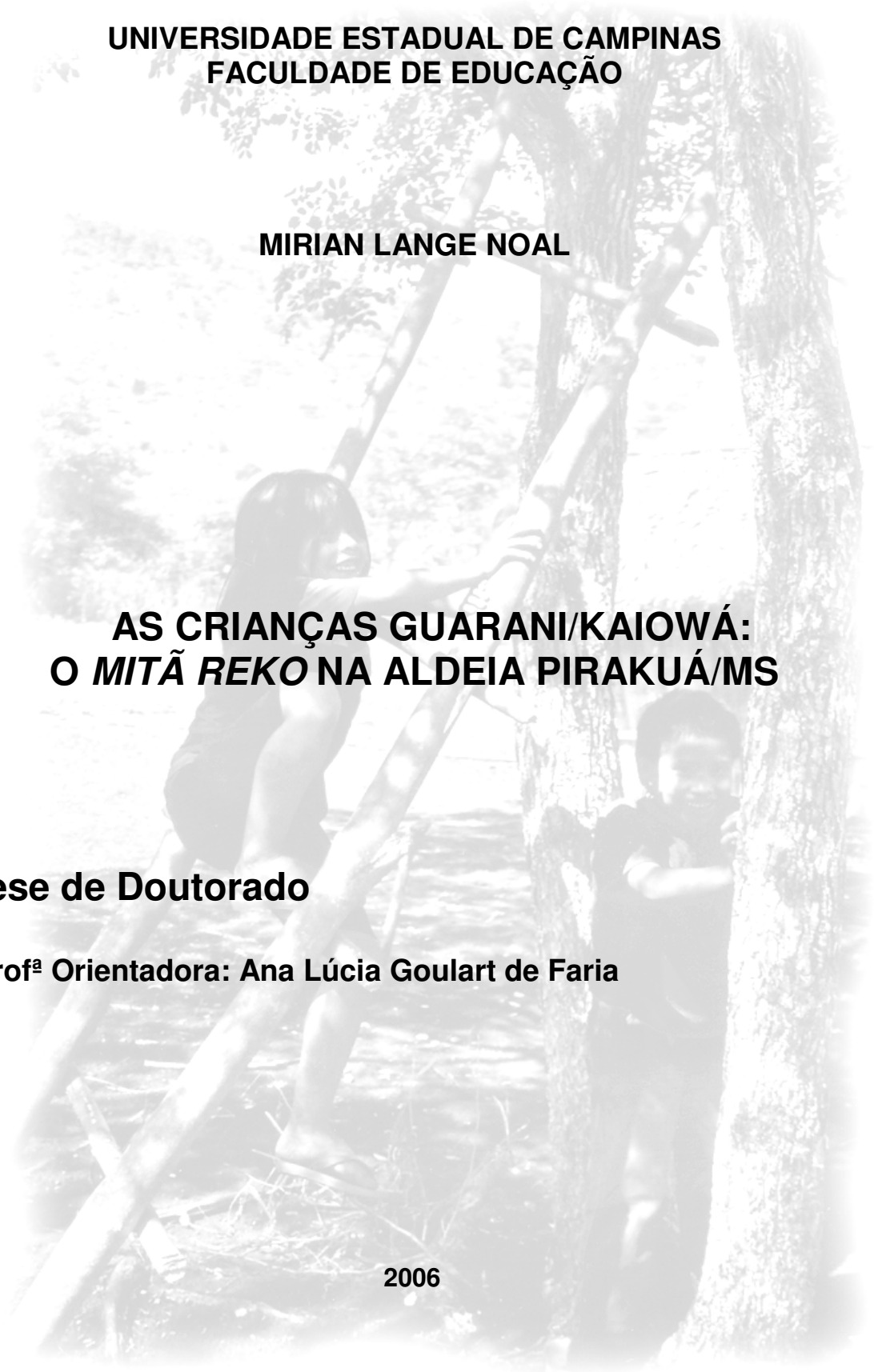
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MIRIAN LANGE NOAL



AS CRIANÇAS GUARANI/KAIOWÁ: O *MITÃ REKO* NA ALDEIA PIRAKUÁ/MS

Tese de Doutorado

Profª Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: As crianças Guarani/Kaiowá: o *mitã reko* na Aldeia Pirakuá/MS

Autora: Mirian Lange Noal
Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Mirian Lange Noal e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 28 de agosto de 2006.

Assinatura: _____
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA

Ana Maria Gomes

Anete Abramowicz

Maria Carolina Bovério Galzerani

Terezinha de Jesus Machado Maher

2006

© by Mirian Lange Noal, 2006.

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

Noal, Mirian Lange.
N663c As crianças Guarani/ Kaiowa : o mita reko na Aldeia Pirakuá (MS) / Mirian Lange Noal. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Crianças indígenas. 2. Indios Kaiowa. 3. Indios Guarani. 4. Educação infantil. 5. Pedagogia da infância. 6. Crianças pequenas. 7. Circularidade cultural. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-325-BFE

Título em inglês : Guarani/Kaiowa Childhood : the mitã reko of the children in the Pirakuá Village
Keywords : Indigenous children ; Guarani / Kaiowa ; Early childhood education ; Childhood pedagogy of infancy
Área de concentração : Educação, Sociedade, Política e Cultura
Titulação : Doutora em Educação
Banca examinadora : Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria (orientadora)
Profa. Dra. Ana Maria Gomes
Profa. Dra. Anete Abramowicz
Profa. Dra. Maria Carolina Boverio Galzerani
Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher
Data da defesa: 28/08/06
Programa de Pós-Graduação : Educação
e-mail : mirianoal@terra.com.br

As ensinanças da dúvida

Tive um chão (mas já faz tempo)
todo feito de certezas
tão duras como lajedos.

Agora (o tempo é que o fez)
tenho um caminho de barro
umedecido de dúvidas.

Mas nele (devagar vou)
me cresce funda a certeza
de que vale a pena o amor.
Thiago de Mello[1]



[2]

Para Zé Manfroi,
companheiro e aliado de todas as horas. Parceiro, na construção diária, de um novo jeito de homem e mulher relacionar-se. Nossas cumplicidades são deliciosas, você faz parte da minha vida.

Para Miraíra,
menina-moleca, concebida e gestada no amor. Vida que me desafia a lutar contra tabus, preconceitos, discriminações, exclusões. Vida que me revela que a educação pode gestar "ternura e vigor".

Para Maridalva (Ba),
índia terena, terna e forte, que sofreu – e sofre – as conseqüências das discriminações e das explorações, sem ter perdido a capacidade de amar e de conversar com gnomos.

Para as crianças e adultos da Aldeia Pirakuá,
pelas *experiências vividas.* Pelas lições partilhadas sem a pretensão de ensinar. Pelas trilhas percorridas e brincadas. Pelos mergulhos experimentados com reverência e escuta às manifestações da natureza, da cultura e da vida.

Para Luana, Lucas e Valdirene,
este trabalho foi construído com vocês, é de vocês e de todas as crianças. Vocês me presentearam com a farra nas cinzas. Demonstraram que tudo pode ser brincante. Levaram-me de volta à minha infância. Anunciaram que a vida pode ser uma festa.

[1] MELLO, Thiago de. Vento Geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. p. 409.
[2] Fotografia – criação da Miraíra – de uma rede tecida por Mari, presente que recebi dela em uma das minhas estadas na aldeia. Obrigada, Mari!



AGRADECIMENTOS

A melhor maneira de se registrar a memória da gratidão não é, certamente, através das cuidadosas listas de pessoas e lugares que a página de agradecimentos comporta. A ajuda que recebemos acontece de forma bem mais casual. Dá-me um prazer especial observar que muitas das pessoas mencionadas abaixo já se sentaram conosco à mesa da cozinha. Foi nessa atmosfera que muitas vezes os relacionamentos acadêmicos se tornaram amizades duradouras. (Bhabha, 2003, p.11)

Agradecer é um ato de humildade, de gratidão, de reconhecimento e de alegria...

Humildade por saber e perceber-me limitada e incapaz de realizar este trabalho sem a ajuda de muitos/as. A gestação de minha vida já exigiu o encontro amoroso da Evany e do Sabino. Minhas raízes, minhas nascentes, minhas margens, correntezas que me conduziram e conduzem para o mar da vida... Obrigada, mãe! Obrigada, pai! Obrigada a todos/as que, ao longo de minha vida e, principalmente, durante a elaboração deste trabalho, acreditaram e repartiram conhecimentos, experiências, afetos. Obrigada a todos/as que me permitem – ainda – acreditar na vida compartilha com ternura e no coletivo.

Gratidão – aliada a compromisso político – por concluir um Curso de Doutorado em Educação, em uma universidade pública, num país no qual a fome, a miséria e o analfabetismo são tão freqüentes.
Por ter nascido mulher numa família que procurou educar filhas e filhos sem discriminações, com igualdade de oportunidades.
Por ter encontrado um companheiro sacerdote, com *alma feminina*. Por termos rompido barreiras e construído a liberdade de viver o amor.
Por Miraíra – nossa filha, nossa *gente de mel* – por sua vida abundante que é fonte inesgotável de desafios e aprendizados. Por sua infância que continua nos pés descalços, nos galhos das árvores, nas gargalhadas gostosas.
Pela possibilidade de ter realizado esta pesquisa em conjunto com as pessoas da Aldeia Pirakúa e ter aprendido tanto sobre a essência, a simplicidade e a alegria da vida. Por ter entendido que é possível viver e deixar viver.
Pelas *experiências vividas* na Aldeia Pirakuá com as crianças que se fartam de brincar e que podem crescer em liberdade, por diferentes trajetos, em constante devir.

Pelos conflitos que ocorreram durante a construção deste trabalho entre indígenas e os donos do poder – proprietários de terras e poder público – que denunciam as injustas condições de suas vidas e que anunciam a organização desses povos. Conflitos que nos desacomodam e não nos deixam ficar sossegados/as porque, sabemos, perto de nós, indígenas são perseguidos/as, são mortos/as, são privados/as de suas terras e tolhidos/as em seus modos de ser.
Por viver em um momento histórico violento e injusto e ainda conseguir acreditar que uma nova ordem social está sendo construída – anonimamente – por pequenos (mas inúmeros) grupos humanos.

Reconhecimento e alegria pelas mãos que se juntaram às minhas, pelas pessoas que leram e criticaram este trabalho, por saber-me parte de um coletivo.

Obrigada, Ana Lúcia, mulher, professora, ser humano fascinante, orientadora – descoberta na alternância de exigência e compreensão, vigor e ternura. Fico feliz, por mais difícil e desafiador que tenha sido, em saber que alguém, exatamente assim, como você, cruzou meu caminho. Alguém que vai às últimas conseqüências, que se expõe, que se arrisca, que critica, que esperneia e que luta sempre. Mas, também, alguém que acolhe, que acalenta, que partilha... Impossível pensar na Ana Lúcia sem pensar na militância coerente, na emoção que não cala, na exuberância da vida que jorra por todo seu ser. De toda a nossa convivência fica a convicção de que fui orientada por uma mulher de garra, alguém que vive intensamente, que busca, estuda, conhece. Alguém que partilha o que sabe e o que possui. Alguém que me instigou e instiga para a necessidade de estudar e estudar. Uma pessoa honesta até às últimas conseqüências, engajada na luta por uma sociedade justa e solidária, capaz de brigar e de amar como poucas. Alguém que me instigou e instiga para a necessidade de estudar e estudar como compromisso pessoal, profissional, ético e político. Com certeza, depois da defesa, ainda teremos desejo e vontade de nos encontrar...

Obrigada, professoras Maria Carolina Bovério Galzerani e Terezinha de Jesus Machado Maher (Teca) – avaliadoras durante a qualificação e defesa – pelo respeito, pelas sugestões, pela capacidade de criticar sem destruir.

Obrigada, Ana Maria Gomes, orientadora de mestrado que se constituiu amiga. Ter passado por experiências e por momentos trágicos da vida nacional e mundial, que feriram a dignidade da condição humana, empurrou-a para uma opção radical em defesa da liberdade, da vida, das mulheres. Fomos aprendizes de diálogos sensíveis, cognoscentes, amorosos. Deixamos-nos conhecer, nos respeitamos, nos queremos bem. Hoje, passados doze anos, continuamos torcendo uma pela outra, na certeza de que não basta conhecer e saber, é preciso ser. Sabemos que o esforço de ser é infinito e inatingível... Quanto mais avançamos, mais percebemos que é preciso caminhar... Sei que hoje, mais do que ontem, rodeada pelo Córrego Ceroula e suas cachoeiras, você vai entender este trabalho com o coração que, afinal, também pensa, critica, freqüenta as universidades.

Obrigada, professoras Anete Abramowicz, Elisa Angotti Kossovitch, Ernesta Zamboni e Anamaria Santana da Silva, por concordarem em fazer parte da banca de defesa desta tese.

Obrigada, meninas-mulheres do grupo de pesquisa – a torcida organizada e crítica desta tese. Obrigada, Anamaria (Naninha), pelas parcerias e pelas trilhas que me levaram ao doutorado. Obrigada, Zezé, sempre inspirada e atenta, pela grande e essencial sugestão das narrativas. Foi uma sacada e tanto e, com certeza, elas são o grande diferencial deste trabalho. Obrigada, Márcia e Paty pelas leituras, pelas críticas, pelas sugestões. Paty e Cris, mulheres-molecas, minhas amigas, obrigada pela cumplicidade, por nossas comunicações de coração para coração. Obrigada, Ana Tancredi, pela parceria durante a qualificação, pelos favores prestados até o último instante. Obrigada, Daniela, Elisandra, Jose, Lara, Maura, Rosana, Sueli. Juntas vivemos o impacto e o deslumbramento da construção de dissertações e teses. Juntas descobrimos e nos maravilhamos com os aprendizados, com as defesas, com as vidas partilhadas. Obrigada a cada uma pela parte que representa na constituição do coletivo do grupo e pela presença na construção deste trabalho. Estamos juntas para estudar, torcer, chorar, rir, comemorar, aprender com as crianças.

Na casa e na vida das amigas e dos amigos nós entramos sem bater e sem pedir licença porque não existem portas, mas pontes que nos ligam pelo coração. Obrigada pelo companheirismo, pelo socorro, pela partilha desta tese. Obrigada, Mariete – irmã, comadre, amiga, parceira de sonhos, estudos e cantorias – pela leitura final deste texto. Obrigada, Rossine e Rogéria – ex-aluna que hoje é amiga – pela sugestão do texto que gestou a metáfora do rio, obrigada também pela revisão da tão complexa língua portuguesa. Obrigada Maucir Pauletti – parceiro desde a Escola Alternativa para Meninos de Rua – pelas trilhas que levaram-me até a Aldeia Pirakuá. Você tinha razão, do lado de lá do rio Apa eu encontraria razões para construir esta tese.

Obrigada, amigas e amigos, amores da minha vida. Tantas e tantos... De todas as idades, de todos os jeitos, com diferentes concepções. Sensíveis, humanos, lutando sempre por respeito a qualquer forma de ser e de viver. Amigas e amigos que possibilitaram intercalar a produção acadêmica com momentos de convivência e descontração, contrapondo valores outros que auxiliaram a não absolutizar a presente tese. Com vocês posso ser quem sou, com vocês reparto frustrações e sonhos, tristezas e alegrias, medos e ousadias: Mana, Danilo, Daniel, Rafael, Mariane; Dulce, Betinha, Luiz Fernando, Seu Ary (*in memoriam*); Norma, Cris, Paula, Leo; Pedro, Mariete, Ianca, Iago; Anamaria, Sara; Ana Maria, Edson, Tiago; Nelson, Lígia, Jade, Lucas e toda grande família; Fernando; Rogéria, Rossine, Jade; Sandrinha, Flávio, Meire, Mayara, João Vitor; moradores/as da nossa rua e quem mais existir e chegar... Obrigada pela magia e pelo doce sabor da amizade. Somos irmãs e irmãos, vocês são vidas que me permitem acreditar na força do amor...

Obrigada à Norma – amiga e colega de faculdade lá em Santa Maria/RS nos idos anos setenta, reencontrada em novos pagos – Márcia e Solange, coordenadoras dos cursos nos quais atuo como professora, às alunas e aos alunos que entenderam meus limites, estresses e minhas ausências nesse período de doutoramento.

Obrigada às minhas colegas Fabiane Zat, Fabiane Macedo, Márcia Rotta, Patrícia e aos colegas Anderson e Manfroi pelo apoio, amizade e substituições de aulas.

Obrigada a todas as pessoas que, anonimamente, contribuíram com meu processo de doutorado. Nós, seres humanos, fazemos parte de uma imensa rede na qual cada um/a desempenha determinados papéis e, com certeza, para que essa tese fosse concretizada, cada um/a fez a sua parte, o seu pedaço de rede.

Obrigada, Universidade Católica Dom Bosco, pelo auxílio financeiro.

Obrigada ao próprio processo de projetar, pensar, ousar, estruturar, pesquisar e redigir esta tese, por ter-me forçado a ler os livros e a vida sistematicamente, por questionar minhas certezas, por mostrar constantemente o pouco que sei e o tanto que ainda há para aprender e viver.

Enquanto houver amizade

Pode ser que um dia deixemos de nos falar...
Mas, enquanto houver amizade,
faremos as pazes de novo.
Pode ser que um dia o tempo passe...
Mas, se a amizade permanecer,
um do outro há de se lembrar.
Pode ser que um dia nos afastemos...
Mas, se formos amigos de verdade,
a amizade nos reaproximará.
Pode ser que um dia não mais existamos...
Mas, se ainda sobrar amizade,
nasceremos de novo, um para o outro.
Pode ser que um dia tudo acabe...
Mas com a amizade construiremos tudo novamente,
cada vez de forma diferente,
sendo único e inesquecível cada momento
que juntos viveremos e nos
lembraremos pra sempre.
Há duas formas para viver sua vida.
Uma é acreditar que não existe milagre.
A outra é acreditar que todas as coisas são um milagre.

Albert Einstein (1879-1955)

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
[...]
Fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios.
[...]
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
[...]
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manoel de Barros (2003, p. IX)



RESUMO

A proposta desta pesquisa é conhecer as crianças Guarani/Kaiowá inseridas no cotidiano da Aldeia Pirakuá, Bela Vista/MS, evidenciando suas especificidades étnicas, registrando e descrevendo como vivem suas infâncias no espaço histórico e coletivo da aldeia: como brincam, como são inseridas no mundo dos adultos, com quem e como se relacionam, o que verbalizam, o que fazem, o que não fazem. Pesquisei a partir de concepções que consideram as crianças como seres históricos, sociais, étnicos, culturais, políticos e, portanto, portadoras de trajetórias que precisam ser respeitadas pelos adultos e pelo processo educativo nos quais estão inseridas. Através da pesquisa etnográfica conduzi minhas estadas na aldeia para observações e registros fotográficos das crianças brincando, caminhando nas trilhas, nadando no rio, participando dos rituais e das festas de seu povo, estabelecendo relações com outras crianças e com os adultos. As crianças foram observadas nas proximidades de suas casas, no cotidiano da aldeia e em momentos de festas e comemorações. Os dados coletados subsidiam o registro e a discussão do que significa ser criança em uma aldeia indígena através de vinhetas narrativas. Em minhas *experiências vividas* na Aldeia Pirakuá observei que estava diante de crianças que, resguardadas todas as situações de pobreza e de perdas, impingidas por um processo colonizador massacrante, ainda possuem o direito de, sendo crianças, serem sujeitos de suas experiências, de seus aprendizados, de suas liberdades. As crianças, nessa dinâmica, são livres para experimentar suas possibilidades, para resolver situações-problema, para produzir cultura. Observei que estava diante de adultos que não perderam o jeito criança de ser: lúdicos, atentos, alegres, brincalhões. Possuem riso fácil, ouvem com atenção, observam muito, interagem constantemente entre si, com as crianças e com o meio. A presença de contradições e de elementos não habituais na cultura Guarani/Kaiowá são evidenciados e discutidos a partir do conceito de *circularidade cultural*. Dessa forma, as crianças, desde muito pequenas, têm a oportunidade de estabelecer relações com diferentes espaços e diferentes pessoas. Podem construir conhecimentos não fragmentados, diretamente relacionados com o modo de ser e de viver de sua comunidade, tornando-se aptas para a sobrevivência e para a vida de sua cultura. Esses domínios de conhecimentos se evidenciam no saber ser um Guarani/Kaiowá. Modo de ser que reflete o pensar e o fazer como unidade, assegurando às crianças a capacidade de permanecer longe da mãe e de fazer experiências, sem manifestar inseguranças ou choros. No entanto, como o processo permite que cada criança tenha o seu ritmo, elas vão se constituindo Guarani/Kaiowá dos seus jeitos, construindo as dimensões humanas mediadas pelo meio e por suas características pessoais. Nessa dinâmica, esta pesquisa pretende colaborar com a visibilidade do conhecimento Guarani/Kaiowá e suas possíveis contribuições para a formação das professoras de crianças de zero a dez anos. Pretende também, instigar o debate sobre a construção de uma pedagogia que dê conta da diversidade cultural das infâncias brasileiras, que permita a cada criança ser quem é e, ao mesmo tempo, que possa ser, a cada dia, diferente.

Palavras-chave: crianças indígenas – Guarani/Kaiowá - educação infantil - pedagogia da infância – crianças pequenas - circularidade cultural.

ABSTRACT

The proposal of this research is to know the Guarani/Kaiowá children within the daily life of the Pirakuá Village, Bela Vista/South Mato Grosso, bringing out their ethnic specificity, registering and describing how they spend their childhood in the historical and collective space of the village: how they play, how they are inserted within the adult world, with whom they relate, what they verbalize, what they do, what they do not do. The research was carried out from the standpoint of conceptions that consider the children as historical, social, ethnic, cultural, political beings and, thus, bearers of trajectories that need to be respected by the adults and by the educational process in which they are inserted. Through ethnographic research, visits to the village were used for observations and photographic registers of children playing, walking along the trails, swimming the the river, participating in rituals and festivals of their people, establishing relationships with other children and with adults. The children were observed in the surroundings of their houses, in the daily life of the village, in festive moments and in commemorations. The data collected underwrite the register and discussion of what it means to be a child in an indigenous village by the use of short narratives. *Experiences lived out* in the Pirakuá Village showed that one was before children who, taking into account all the situations of poverty and losses, under the constraints of a crushing colonizing process, still have the right to be children, of being subjects of their experiences, their learning, their liberties. The children, in this dynamic, are free to experiment their possibilities, to solve problem situations, to produce culture. It was observed that the adults had not lost their way of being children: playful, attentive, happy, fun-loving. They smile easily, listen with attention, observe carefully, interact constantly amongst themselves, with the children and with the environment.The presence of contradictions and elements which are non-habitual in the Guarani/Kaiowá culture are brought out and discussed from the standpoint of *cultural circularity*. In this way, the children, from a tender age, have the opportunity to establish relationships with different spaces and different people. They can construct non-fragmented knowledge, directly related to the way of being and living of their community, becoming apt for survival and for life in their culture. These dominions of knowledge are apparent in knowing how to be a Guarani/Kaiowá. A way of being that reflects thinking and doing as a unit, guaranteeing for the children the ability of remaining away from their mother and of carrying out experiences, without manifesting insecurity or tearfulness. However, as the process permits that each child has its own rhythm, they grow into being Guarani/Kaiowá in their own way, constructing human dimensions mediated by the environment and by their personal characteristics.Within this dynamic, this research intends to collaborate with the visibility of Guarani/Kaiowá knowledge and their possible contributions to the training of teachers for children from zero to ten years old. The intention also is to instigate the debate on the construction of a pedagogy which can handle the cultural diversity of Brazilian childhood, which permits each child to be who they are and at the same time, be different each day.

Key words: indigenous children – Guarani/Kaiowá – early childhood education – childhood pedagogy of infancy – young children – cultural circularity.

SUMÁRIO

PRIMEIRA MARGEM: a nascente
Do lado de cá, olhando a outra margem do rio
Apresentação
Sobre os seres humanos e seus mistérios 01
As sementes que germinaram a pesquisa 06
Preparando a terra, fazendo perguntas, delineando as observações..... 16
Flores e frutos, as sementes germinadas 26

Molhando os pés nas águas do rio
Introdução
Traços da cultura Guarani/Kaiowá em Mato Grosso do Sul 33
As crianças e as instituições de educação infantil 37
Olhares e registros evidenciados por estudos anteriores: encontrando conceitos, revisitando pesquisas 42
A delicada gestação da metodologia 57
A escolha das vinhetas narrativas 82

SEGUNDA MARGEM: *Experiências vividas* na Aldeia Pirakuá
Apresentação 87
Do outro lado do rio
O *mitã reko* acontecendo entre pessoas, árvores, rio, animais ...
Algumas camadas do tempo histórico..... 95
Tekoha, a forte relação com a terra 104
Aldeia Pirakuá, aspectos de sua história 112
Aldeia Pirakuá: espaço da casa, dos rituais, da vida 119
Jorge Gomes: um Guarani/Kaiowá de seu tempo 136
Lúcio Gomes, *kuimba'ete* 148
Mari Gomes: pequena-grande *kuña*..... 155
(In) Segurança alimentar na aldeia 162
Dia do Índio, ecos de uma memória abafada 168

Do lado de dentro
Mergulhando na aldeia de mãos dadas com as crianças
Menina ou menino? Problematizando as relações de gênero 179
As desidades das crianças 191
Criança pequena também serve e participa da roda de tereré..... 200
As trilhas: um velho-novo jeito de educar 202
Placas velhas, brinquedos inventados 212
Entre brincadeiras, conversas e risos: a preparação da janta..... 215
Acordando no tempo e no espaço da aldeia 218
Novo dia, nova caminhada, novos *aprendimentos* 222

Crianças que brincam e brincam na mágica farra das cinzas..... 228
Exercícios de ser gente 234

As travessias, imagens refletidas nas águas do rio
A Aldeia Pirakuá, paisagens, gentes, poesias
Apresentação 241

TERCEIRA MARGEM, a foz que contém a nascente
"rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio"
Considerações que não se pretendem finais 265

SOBRESSALTOS E CIRANDAS DO NAVEGAR
Enquanto tocam os tambores e correm os rios...
Epílogo**.**..... 307

Fontes e nascentes
Referências Bibliográficas 325

Anexos
Anexo 1 349
Anexo 2 350
Anexo 3 351
Anexo 4 352
Anexo 5 353
Anexo 6 354
Anexo 7 355

Gosto dos rios. E gosto mais quando eles estão nas margens dos meninos, dos pássaros, das árvores, das pedras, das lesmas, dos ventos, do sol, dos sapos, das latas e de todas as coisas sem tarefas urgentes. Os rios são uma das fontes da minha poesia porque as garças posam neles com os olhos cheios de sol e de neblina. Porque as rãs paridas nas suas margens gorjeiam como os pássaros. Porque as libélulas, também chamadas de lava - bundas, farreiam na flor de suas águas. E porque o menino, em cujas margens o rio corre, guarda no olho as coisas que viu passar. **Manoel de Barros** [3]

Do lado de cá, olhando a outra margem do rio

APRESENTAÇÃO



[3] Entrevista concedida a Bianca Ramoneda no dia 11 de setembro de 2002. Disponível em: www.leiabrasil.org.br. Acesso em: 25 jul 2004.

Sobre os seres humanos e seus mistérios...

A Terceira Margem do Rio

Guimarães Rosa (1938, p. 32)

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a idéia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalcou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beiço e bramou: — "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!" Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para. estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s'embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrependia, por uma vez, para casa.

No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a idéia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas,

se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longe, sentado no fundo da canoa, suspendida no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, depositei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrindo de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava.

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o 'dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão, daquele.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele agüentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — "Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim..."; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que

queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estiavam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrenguice de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranqüilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando idéia.

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — "Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!..." E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.

As sementes que germinaram a pesquisa...

Meu primeiro encontro com uma aldeia indígena, como pesquisadora, efetivou-se em março de 1998, durante o desenvolvimento do *Projeto comportamento sexual e situação epidemiológica em DST-AIDS entre os Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul: proposta de pesquisa, prevenção e assistência*[4]. Participei como assessora pedagógica, coordenando oficinas para elaboração de duas cartilhas informativas e preventivas. Essa atuação exigiu e oportunizou, durante meses, muitas horas de convivência e conversas com grupos indígenas compostos por mulheres e homens – jovens, idosos e muitas crianças.

Tratando-se de um projeto sobre DST e Aids, era voltado para um público de adultos. No entanto, as crianças estavam sempre presentes. Quando as reuniões eram na Vila São Pedro[5] ou nas escolas, as crianças acompanhavam os adultos. Se as reuniões aconteciam nos quintais das casas, as crianças que chegavam se reuniam com as do local e brincavam por perto. Eu participava das reuniões, mas não despregava os olhos e os ouvidos daquelas crianças de vários tamanhos – meninos e meninas – que dialogavam nas bagunças e que dividiam os brinquedos criados com elementos da natureza. E, durante a escrita das cartilhas[6], quando escolhíamos as palavras e as expressões para serem inseridas nos textos, as falas dos adultos, insistentemente, lembravam das crianças. Elas, com certeza, iriam ter contato com essas cartilhas, pois, como diziam, principalmente os mais antigos: “As crianças

[4] “O Programa Kaiowá/Guarani inicia suas atividades em 1996 e vem gradativamente ampliando o seu campo de atuação. Os trabalhos desenvolvidos se dão a partir de quatro grandes áreas: Recuperação ambiental e produção de alimentos; Educação escolar indígena diferenciada; Saúde preventiva; Comportamento e território. O Programa conta com o financiamento do CNPq, na linha Projeto Integrado de Pesquisa.” (Vietta e Brand, 1998, p. 9)

[5] Local que possui salas de reuniões, dormitórios, cozinha e refeitório. Pertence a Diocese de Dourados e é destinado a encontros de formação. Abriga também o Projeto Ará Verá (Tempo Iluminado) – Curso de Magistério Específico aos Professores-Índios Guarani/Kaiowá, realizado com subsídios da Secretaria de Estado de Educação/MS e convênios com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (hoje Universidade Federal da Grande Dourados), a Universidade Católica Dom Bosco e a Diocese de Dourados.

[6] Esse projeto resultou em duas cartilhas que foram distribuídas nas aldeias Guarani/Kaiowá do Estado e estão em sua segunda edição: Tesãi ome’e vy’a (Saúde dá alegria) e Peepa peikuaa kunã ha kuimba’e mba’asy vai? (Vocês sabem o que são doenças sexualmente transmissíveis?)

Guarani/Kaiowá não têm proibições, o que tem em casa podem pegar e mexer. O que é para os adultos, é para as crianças."

Observei, ouvi, aprendi muito. Fiquei inquieta, com vontade de conhecer mais, principalmente as crianças. Através desse Projeto tive oportunidade de estar em diversas aldeias junto aos Guarani/Kaiowá e perceber, gradativamente, o modo de ser desses grupo. Fui constatando que "Cada tribo é única em sua maneira de ser e de viver." (Meliá, 1979, p. 35) apesar de manterem traços culturais comuns. Traços que permanecem e que as tornam diferenciadas do modo de ser dos não-índios: "Embora cada sociedade indígena tenha peculiaridades culturais únicas, pode-se constatar que as diferenças que têm entre si são menores que as diferenças que se interpõem entre elas e a sociedade brasileira [sociedade culturalmente predominante]". (Junqueira, 1999, p. 53)

Esta pesquisa, portanto, começou a germinar a partir de observações efetivadas durante essas oficinas e a percepção de que, mesmo nas aldeias e reservas com maior intervenção externa, permanece um modo de ser diferenciado, uma maneira singular de receber a gestação de crianças, uma maneira muito particular de educá-las e um jeito todo próprio de ser.

Ao conviver com esses grupos de adultos e observar a constante presença das crianças sem que houvesse repreensões, gritos, choros ou advertências, foram se constituindo perguntas que gestaram minha proposta de pesquisa para o doutorado: Como conseguem ser tão pacientes com as crianças? Como as crianças vão se constituindo como Guarani/Kaiowá? Quais os princípios educativos desse grupo social? Como ocorre a aprendizagem? Como são essas crianças? Essas mulheres? Esses homens? Como convivem?

Por outro lado, quando estabeleci contato com as comunidades indígenas Guarani/Kaiowá foi difícil, num primeiro momento, entender que estava diante de um grupo diferenciado. A primeira impressão que tive foi a de estar frente a um grupo pobre, excluído, marginalizado, exteriormente muito parecido com os pobres e marginalizados das periferias das grandes cidades ou dos acampamentos de sem-terra no campo. A simplicidade das casas, a ausência de móveis, as latas e as embalagens esparramadas pelo espaço, o fogo de chão, as roupas vestidas umas sobre as outras

sem passar e a quase total ausência de utensílios domésticos lembram muito outras situações nas quais não há recursos para o ter, o manter, o acumular. As coisas são usadas e descartadas pelo seu valor de uso e por isso não há a demonstração de apego que é praticada em outros grupos para os quais as coisas se transformam em mercadoria e adquirem um outro valor, o de troca, tornando-se, como afirma Marx (1989, p. 55): "[...] ao mesmo tempo objetos úteis e veículos de valor."

Nas sociedades indígenas, de maneira geral, viver em comunidade e em sintonia com a natureza é um princípio de vida, é um forte e inegável traço cultural. Schaden (1954, p. 64) alerta que, nas comunidades estudadas: "O dinheiro existe para ser gasto; não se trata de economizá-lo e a sua poupança não corresponde função da cultura Guarani." Esse traço cultural, sem a devida compreensão do que é ser um Guarani/Kaiowá, muitas vezes tem feito com que essas sociedades sejam rotuladas de perdulárias e pouco interessadas com o futuro.

Ao iniciar uma aproximação maior, visitando as suas casas, conversando com as pessoas, principalmente as mais idosas, observando o *modo de ser* da comunidade, fui percebendo que estava diante de uma sociedade diferenciada. A forma serena e tranqüila com que se deslocam pela aldeia lembra o deslocamento dos animais, não fazem barulho, os gestos são lentos, coordenados, ágeis, precisos. A voz soa mansa, poucas e pensadas palavras, muita observação, muito silêncio. Os olhos são perspicazes, atentos, rápidos, parecem buscar explicações e ensinamentos para além do visível e das palavras.

Com minha matriz sociocultural, oriunda de família gaúcha de descendência italiana e alemã – só com um pouquinho de sangue indígena de uma bisavó – buscar compreender e descrever o modo de ser Guarani/Kaiowá foi uma tarefa das mais complexas, foi desafiador buscar interpretar as manifestações singulares e peculiares desse grupo social.

Ao mesmo tempo, sendo portadora de formas de ser e de viver tão diferentes das que pude observar durante a pesquisa, possibilitou que eu vivesse experiências de trocas, de conviver com o diferente, de aprender e fortificar princípios humanizantes. De perceber que determinadas rupturas são essenciais para o encontro com o outro,

evidenciadas através do comentário de Patrícia Prado[7], ao ler este texto: "Seu envolvimento com a aldeia confirmou que não é o sangue que define uma cultura ou formas de ser, viver, pensar. Você aprendeu, sofreu, gostou, ensinou ser diferente e igual."

Nesse processo, fui constatando que não existe *o índio*, mas *índios* Guarani/Kaiowá na percepção de que é preciso que a "[...] a noção de índio genérico seja desconstruída." (Maher, 2005, p. 80) Dessa forma, fui percebendo que, embora meu contato fosse somente com os Guarani/Kaiowá, emergiam diferenças significativas entre uma aldeia e outra, determinadas por fatores internos e externos. Cada aldeia se configura de acordo com o espaço territorial e o número de habitantes; pela história de sua ocupação e organização; pelo seu sistema de sobrevivência; pela distância das cidades; de acordo com as políticas públicas existentes; de acordo com as características e ideologia das pessoas de fora – pesquisadores/as, técnicos/as, professores/as com quem interagem; pelo grau de dependência que mantém com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI); pela atuação de suas lideranças religiosas e políticas.

Escolher a Aldeia Pirakuá não foi uma busca por um grupo intacto e geograficamente isolado, pois, se considerarmos que a identidade é uma construção social, a identidade do índio não pode ser estudada de forma estática, parada no tempo. Pelo contrário, como afirma Maher:

> A identidade do índio, [...] é, então, um fenômeno emergente, no sentido de que ela emerge, surge mesmo como resultado da interação entre este e membros de outros grupos sociais e étnicos num determinado contexto político e econômico. [...] o isolamento geográfico e cultural não é pré-requisito para a existência ou a manutenção da indianidade. (1996, p. 21)

No entanto, como o objetivo desta pesquisa foi estudar como as crianças indígenas são educadas, procurei uma aldeia que, por estar localizada em uma fazenda demarcada como terra indígena, mantém características do modo de ser

[7] Patrícia Dias Prado, doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP é componente do subgrupo de Educação Infantil do GEPEDISC foi leitora deste trabalho. Obrigada Paty pelas interlocuções, sempre pertinentes, sempre provocantes (e, às vezes, muito difíceis de atender...).

Guarani/Kaiowá descritos por Schaden (1954, p. 37): “As suas aldeias, longe de constituírem conglomerados compactos de habitações, consistem em casas isoladas, mais ou menos distantes umas das outras, espalhando-se pelas clareiras abertas na floresta.”

A decisão de definir a Aldeia Pirakuá como campo de estudo, por outro lado, trouxe dificuldades. As iniciais, causadas pelo desconhecimento mútuo e por matrizes culturais distintas, principalmente as questões relacionadas ao meu não domínio da língua Guarani. Na busca de superar essas dificuldades procurei definir três pessoas que pudessem atuar como pontes entre o meu português e o “português índio” (Maher, 1996, 1998) – aquele português misturado, enriquecido, com termos do Guarani e, no caso da aldeia, com outros termos típicos de região de fronteira. Dessa forma, Mari, Lucio e Jorge constituíram-se parceira e parceiros em minhas estadas na aldeia. Para facilitar a comunicação optei por conversas informais que, por sua dinâmica, permitiram que perguntasse quando eu não entendia e também possibilitavam que eu trocasse a terminologia quando essa se tornava incompreensível para os/as ouvintes.

Essas dificuldades de comunicação interdialetal – entre diferentes dialetos – são evidenciadas por Bortoni-Ricardo (1984) que as coloca como parte do cotidiano das pessoas que vivem em um país como o Brasil que apresenta diferentes formas de português e ainda uma influência significativa de outras línguas – indígenas e estrangeiras. As dificuldades encontradas por mim na comunicação oral não representam, portanto, um problema localizado: “A dificuldade que alguns informantes demonstraram em manter uma comunicação fluente e efetiva com os pesquisadores não deve ser vista, portanto, como fenômeno isolado, mas sim como uma manifestação de um problema cotidiano.” (Bortoni-Ricardo, 1984, p. 11)

Por outro lado, considerando que as pessoas que moram na Aldeia Pirakuá estão em constante contato com não-índios, as dificuldades da língua não se constituíram em barreiras impossíveis de transpor. A mesma autora enfatiza que é possível transpor com maior facilidade essas barreiras quando há boa vontade entre informantes e pesquisadora. Nesse momento, minhas experiências pessoais – neta de imigrantes italianos e sulista que migrou para o centro-oeste – somadas às minhas experiências profissionais atuando com projetos de educação popular efetivados em periferias

urbanas, presídios e com meninos/as moradores/as de rua contribuíram muito para estabelecer um clima de respeito e de confiança capaz de superar os embaraços iniciais. Durante as conversas mantive “canais de retorno” (Bortoni-Ricardo, 1984, p. 15) por meio de gestual de cabeça ou alguns murmúrios que indicavam que estava compreendendo o que me contavam e, dessa forma, estimulava a continuidade da conversa. Também fiz o esforço para não ser curiosa e perguntar além do que a pesquisa exigia. Além disso, o cotidiano dinâmico da aldeia, as crianças e suas brincadeiras forneceram material para que as informações fossem coletadas. Quando não entendia e a informação era importante perguntava e, dessa forma, entre observações, conversas e registros fotográficos a pesquisa foi sendo efetivada.

Nessa relação parti do pressuposto de que não havia uma língua mais importante do que a outra ou uma forma de se expressar correta e outra incorreta. Em nenhum momento da pesquisa coloquei-me como aquela pessoa que sabia falar corretamente por ser escolarizada. Não corrigi nenhuma fala, por entender que a língua é a expressão de uma maneira de ser, de uma maneira de viver e, portanto, não existe o certo e o errado. Existe o diferente. Existe o português padrão – das gramáticas – que é veiculado por uma minoria. Grande parte da população brasileira é bilíngüe e, pensar em uniformidade, em ausência de conflitos é, como afirma Cavalcanti (1999, p. 408):

> [...] uma fantasia alimentada implícita ou explicitamente pela negação das línguas (indígenas, africanas, de imigrantes, de sinais) e das variedades lingüísticas do português do Brasil e pelo apagamento dessas comunidades bilíngües pela sociedade, pela elite, pelos escolarizados, pela mídia...

Além das diferenças culturais, outra dificuldade foi o pouco material sobre a Aldeia Pirakuá, pois as pesquisas realizadas sobre os Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul se detiveram nas aldeias mais próximas, com acesso mais fácil, com lideranças mais habituadas ao convívio externo e com características de reservas com pouca terra. No entanto, essa ausência de estudos possibilitou que eu pudesse observar e registrar alguns detalhes da cultura Guarani/Kaiowá ainda não revelados em outros estudos. Dessa forma, aos poucos, algumas dificuldades foram sendo superadas, algumas permaneceram e as demais se tornaram aliadas na realização da pesquisa.

Ao abordar os conhecimentos indígenas, optei por não utilizar a denominação tradicional. Embora a referência ao *modo tradicional* Guarani/Kaiowá seja utilizada em relação ao modo de ser construído e vivido historicamente pela etnia, sem a intervenção e a influência da sociedade culturalmente predominante, essa denominação pode apresentar o equívoco de que esse modo de ser permanece intacto. Para Gallois[8] o termo tradicional não se aplica mais porque ocorreram transformações e adequações que, de certa forma, têm garantido a sobrevivência das etnias. Para essa pesquisadora, o termo mais adequado é conhecimento. Um conhecimento diferenciado que contém o tradicional, mas que já não é mais somente o tradicional e que, na dinâmica das interações sociais, estabelece trocas e dialoga com outros conhecimentos.

O espaço territorial da Aldeia Pirakuá, embora bastante limitado – se pensarmos na imensidão de terras que possuíam antes da invasão dos portugueses e espanhóis – ainda permite a manutenção da distância entre as casas Guarani/Kaiowá. Ainda há matas. O rio Apa e os córregos, embora com suas margens um pouco assoreadas, ainda proporcionam as brincadeiras, o banho, a pesca e a roupa lavada. A terra é fértil e, como já afirmei anteriormente, possui uma extensão que permite uma certa mobilidade e o plantio de roças. Assim, os homens não precisam sair para trabalhar nas usinas de álcool, como na maioria das aldeias da Grande Dourados/MS[9].

No entanto, a Aldeia Pirakuá possui uma terra que precisa ser mantida sob o cuidado porque, como afirma Maher (2005, p. 78): "[...] o projeto de ocupação das terras indígenas continua em curso ainda hoje." Apesar de não estar intacto, o território da aldeia é o cenário historicamente necessário para a manutenção de aspectos significativos de seu jeito de ser e de viver, sem negar as necessárias alterações: "É certo que terão que readaptar determinados costumes, atividades, tradições frente à profunda destruição provocada pelos fazendeiros e colonos em seus territórios [...]." (Pauletti, 2004, p. 116) Dessa forma, a cultura, na Aldeia Pirakuá, vai percorrendo o

[8] Informação oral, apresentada por Dominique Gallois, professora e pesquisadora da USP, em 07 de maio de 2004, quando de sua participação no Curso de Capacitação Populações Indígenas: desenvolvimento local, etnodesenvolvimento e educação diferenciada, promovido pela UCDB.

[9] Denominação genérica das aldeias e reservas indígenas localizadas em torno da cidade de Dourados e de outras cidades próximas e de menor porte. Nessas áreas, a pouca extensão das terras, a proximidade com as cidades e a necessidade dos homens ficarem ausentes durante meses trabalhando nas usinas de álcool ou em fazendas, tem gerado uma situação de violências e sofrimentos ímpares no Brasil.

espiral das contradições, das superações, mas, dialeticamente, o novo vai mantendo traços do antigo revisitado – criado e recriado.

Os moradores da Aldeia Pirakuá conhecem a história dos índios brasileiros e desconfiam de qualquer aproximação de estranhos. As primeiras observações foram dificultadas pelo estranhamento que a minha presença causava. Desenvolver pesquisa em uma aldeia mais preservada exigiu a convivência com a desconfiança de um grupo que sabe que foi roubado e enganado. Branca e estudada, não deixo de representar, por mais que me pretenda aliada, o outro lado, o lado colonizador, o lado que significa riscos e exige cautela.

A comunicação oral foi dificultada inicialmente, como já evidenciei, porque, embora quase todos falem português, esse vem acompanhado de muitas expressões em guarani, língua que eu não domino. No entanto, após algumas estadas na aldeia, fui construindo a metodologia das observações mergulhadas no cotidiano, o que permitiu a apreensão de detalhes importantes que revelaram um modo singular de viver e de educar as crianças.

Meu foco de observação, na aldeia, foram as crianças: O que fazem? Como fazem? Onde fazem? Quando fazem? Do que brincam? Como brincam? Onde brincam? Quando brincam?

Privilegiei as observações e a técnica da fotografia para registrar as crianças. Fui percorrendo a dinâmica de cada dia, acompanhando as crianças, quem e o que estava em torno delas. Fui estabelecendo relações por meio da troca de olhares, de sorrisos, de caretas. Elas respondiam com diferentes linguagens (palavras, risos, sons, gestos, peraltices) e, dessa forma, fomos revelando-nos, conhecendo-nos, estabelecendo vínculos de cumplicidade e de afetividade. Essas trocas foram se constituindo nas possibilidades do diálogo, na construção coletiva de uma história da qual nos tornamos protagonistas.

Estar na aldeia com as crianças (e adultos) foi um exercício de idas e voltas, avanços e retrocessos, descobertas e questionamentos, alegrias e inquietações. Ao conhecer as crianças, também me revelei e me descobri e, num resgate da criança que fui (e sou) mergulhei em brincadeiras, em risadas, em contemplações, em sonhos, em humanidades.

As possibilidades que essa dinâmica proporciona ao estar no campo de pesquisa com as crianças foram descritas por Prado em relação ao contexto urbano (1998, p. 36):

> [...] as crianças podiam ser observadas estabelecendo relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, experimentando, imitando, simulando e inventando brincadeiras em diferentes momentos, [...] compondo uma diversidade de formas de brincar, de conhecer o mundo, e de ser conhecidas por ele, evidenciando um espaço de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados - espaço de estabelecimento de múltiplas relações, de construção e emersão de elementos da cultura infantil, de expressões e manifestações culturais das próprias crianças.

Na aldeia, adultos e crianças geralmente estão juntos. Fazem coisas juntos: cozinhar, pescar, caçar, andar nas trilhas, lavar roupas no rio. Brincam juntos. Nessa dinâmica, estranhamentos e familiaridades foram se alternando no fazer etnográfico. Às vezes as descobertas se faziam mais rápidas, às vezes demandaram tempo e paciência. Exigiam maiores conhecimentos, mais atenção aos detalhes, melhor capacidade de observação. Fui experimentando o que Lagrou (1994, p. 101) afirma:

> A cultura que carregamos e que será nossa abertura para o encontro, é a cultura antropológica. Mas temos também o horizonte de quem nos recebe e que tem também suas experiências prévias e suas perguntas com relação a nós que determinará sua abertura ou falta de abertura.
> A vida e o olhar que nossos exegetas indígenas nos propõem com uma paciência às vezes surpreendente nos dá um contraponto à nossa visão e deveria nos abrir pelo menos para uma reflexão mais cuidadosa das metáforas que usamos para definir nosso *métier*, pois é essa metáfora que indicará o lado para onde tende nossa balança [...].

Fui constatando que as crianças observadas, ao conviverem e exercitarem os valores de sua cultura também relativizam as coisas, o sentido de propriedade e valorizam os aspectos brincantes e coletivos. Ficam próximas uma das outras e dos adultos porque esse contato lhes dá prazer, oferece trocas, oportuniza momentos de brincadeira e de ludicidade. Uma brincadeira pode durar o dia inteiro, pode ser iniciada e interrompida várias vezes, pode terminar quando não oferecer mais desafios. Os brinquedos, na maioria das vezes colhidos da natureza, não precisam ser guardados, limpos, conservados, disputados.

Privilegiei o cotidiano, os dias comuns, mas também consegui participar do Dia do Índio de 2004 e, como uma das datas festivas principais da aldeia, pude constatar traços da cultura sendo mantidos no dia de festa, assim como a evidência de contradições e de circularidade de conhecimentos. Minha presença na quinta-feira santa (do calendário cristão) também possibilitou assistir à confecção da *chipa* (biscoito de queijo e polvilho) que mistura a tradição paraguaia com a indígena.[10]

Estar na Aldeia Pirakuá como pesquisadora foi um privilégio e ao mesmo tempo um desafio porque não foi uma atividade diletante, mas um compromisso social e político com a história e com a vida. História e vida que são plurais, que geram diferenças e não uniformidade.

Algumas diferenças nascem da própria natureza que, afinal, não apresenta somente uma tonalidade de verde e um formato padrão de vida, mas é multicolorida, multiforme, adaptável e transgressora. Outras são construções históricas, sociais, culturais e pertencem ao processo de organização de cada grupo social, de cada sociedade humana. E, não podemos esquecer-nos das diferenças que se tornam injustiças sociais e que têm sido impostas por processos invasores e colonizadores a muitos povos, em especial aos indígenas, na tentativa de tomar suas terras, dizimar sua cultura e acabar com sua diversidade.

Busquei, durante o processo de pesquisa, mergulhar, sem medo, no cotidiano das relações sociais, ao mesmo tempo em que busquei, às vezes com muitas dificuldades, o distanciamento que gestasse estranhamentos para dialogar com as familiaridades. Desenvolver esta pesquisa foi um grande aprendizado, foi uma oportunidade de reconstruir possibilidades políticas, pessoais e profissionais como reencontrar, no presente, utopias adormecidas.

Em minha trajetória pessoal e profissional, impregnada de limitações e contradições, busquei e busco uma educação engajada e respeitosa. Uma educação que seja construída e desconstruída quantas vezes se fizer necessário. Como professora e diretora de escola pública, como professora de universidade particular e como doutoranda de um programa de educação, busquei e busco uma educação que

[10] Na tradição paraguaia, não se deve cozinhar na "sexta-feira santa" e, dessa forma, as *chipas* e as *sopas paraguaias* – espécie de bolo de milho – são confeccionadas às "quintas-feiras santas".

assegure, para e com as crianças, direitos fundamentais como: cuidado, respeito, liberdade, direito de errar e de acertar, alegria, protagonismo, *experiências vividas* (Benjamin, 1980, p. 56)[11] num ambiente que permita que as brincadeiras e a vida fluam sem restrições.

Preparando a terra, fazendo perguntas, delineando as observações...

Nesse contexto, a proposta de pesquisa foi investigar as crianças pequenas indígenas que habitam a Aldeia Pirakuá, Bela Vista/MS, pertencentes à etnia Guarani/Kaiowá. Trato da educação que acontece na família, mediada pelo espaço e pelo tempo da aldeia. Evidencio as interações que acontecem entre as crianças e dessas com os adultos nos quintais das casas e no espaço coletivo.

As grandes questões que geraram esta pesquisa foram: Como é o cotidiano em uma aldeia Guarani/Kaiowá quando ainda existe a possibilidade da caça, da pesca, das pequenas roças e da criação de animais? Quando os homens não precisam ficar meses trabalhando nas usinas de álcool ou em fazendas da região? Qual a peculiaridade dessa aldeia em relação às crianças?

A seguir, como pedagoga, perguntei-me: Por que não há mais estudos sobre o jeito de ser das crianças indígenas no Brasil? Por que a pedagogia brasileira tem importado tantas referências estrangeiras e tem se ocupado tão pouco das crianças brasileiras indígenas? Se, de fato, as crianças se constituem como grupo social diferenciado dos jovens e dos adultos, por que não há mais estudos que evidenciem essas peculiaridades?

Essa ausência, no entanto, não se refere somente às crianças indígenas. O pouco interesse da antropologia e das demais ciências sociais pelos estudos das crianças ainda é uma pergunta a ser respondida:

[11] Denominei minhas estadas na aldeia para a efetivação da pesquisa de campo como *experiências vividas,* nomenclatura utilizada por Walter Benjamin (1980, p. 56) ao criticar a superficialidade das vivências advindas com a modernidade. Uma sociedade, segundo Galzerani (2002, p. 54), "[...] na qual não existe a comunicação, o intercâmbio entre pessoas inteiras."

> [...] se nos surpreende o fato de que as informações sobre o universo das crianças indígenas são raras na bibliografia antropológica brasileira, [...] mais surpreendidos ficamos ao constatar que essa ausência verifica-se em muitos outros domínios das ciências sociais, tomadas globalmente e no decorrer de todo um século. (Silva; Macedo; Nunes, 2002, p. 11-12)

Dessa forma, ao projetar o trabalho de pesquisa surgiram outras questões, mais pontuais, a serem respondidas: Quem são as crianças indígenas? Como vivem seu cotidiano? O que fazem? Como brincam? Como interagem? Como se expressam? Como se apropriam e como modificam os conhecimentos de seu povo? Como as crianças são cuidadas e educadas dentro dos traços culturais da cultura Guarani/Kaiowá que são vividos na Aldeia Pirakuá, Bela Vista/MS? O que é específico na aldeia? O que contrasta com outras formas de interagir com as crianças?

Com o tempo, por fazer parte de um grupo de pesquisa que estuda as crianças e a educação infantil[12], outras questões complementares foram se constituindo: Como entender e respeitar a tênue fronteira entre privado e público? Podemos dizer que na aldeia tudo é público, no sentido da abertura, desde as primeiras semanas de vida, para relações além da família? É possível, na aldeia, ampliar a responsabilidade nos cuidados com a criança pequena, do espaço familiar para um espaço da educação veiculada ao sistema de ensino? Que educação infantil, como primeira etapa da educação básica, teria significado para essas crianças? Essa implantação se faz necessária, é emergencial, ou ainda é prudente pensar e debater mais? Como garantir essa implantação e, ao mesmo tempo, manter a liberdade e as possibilidades de *experiências vividas* nas matas, nos rios, no cotidiano da aldeia? Como garantir que seja um alargamento de possibilidades e não um estreitamento?

Dessas interrogações, surgiu a mais difícil das perguntas: como fazer? Que caminhos percorrer para que se revelassem, aos meus olhos e aos meus ouvidos,

[12] O grupo de pesquisa que estuda as infâncias é um subgrupo do GEPEDISC, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenado pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria – orientadora desta tese – e composto por suas orientandas. As pesquisas desenvolvidas por este subgrupo têm se caracterizado pela inovação de metodologias que têm procurado garantir protagonismo às crianças.

essas respostas? Como fazer para superar as dificuldades de comunicação que possivelmente surgiriam em decorrência do meu não domínio da língua guarani?

Partidária das concepções que consideram as crianças como seres históricos, sociais, étnicos, culturais, políticos e, portanto, portadoras de trajetórias que precisam ser respeitadas pelos adultos e pelo processo educativo nos quais estão inseridas, senti que estava diante de uma realidade pouco estudada e que precisa ser evidenciada[13]. Senti que estava diante de crianças que – resguardadas todas as situações de pobreza e de perdas – impingidas por um processo colonizador massacrante, ainda possuem, na dinâmica da aldeia, o direito de, sendo crianças, serem sujeitos de suas experiências, de seus aprendizados, de suas liberdades. Senti que estava diante de adultos que não perderam o jeito criança de ser: lúdicos, atentos, alegres, brincalhões. Possuem riso fácil, ouvem com atenção, observam muito, interagem constantemente entre si, com as crianças e com o meio. Dessa forma, esta pesquisa traz como objetivos:

- Descrever o cotidiano da Aldeia Pirakuá – e o de suas crianças de maneira mais específica – com foco nas *experiências vividas* em uma aldeia que ainda possui espaço relativamente amplo, rio, matas.

- Contribuir para melhor compreender as crianças indígenas tendo como parâmetro os aspectos históricos, étnicos, sociais, econômicos e culturais de um grupo que representa numericamente, no estado de Mato Grosso do Sul, a segunda maior população indígena do Brasil.

- Conhecer as crianças indígenas e suas especificidades étnicas, observando como vivem no espaço histórico e coletivo da Aldeia Pirakuá: como brincam, como são inseridas no mundo dos adultos, como interagem, o que verbalizam, o que calam, o que fazem, o que não fazem.

[13] É importante destacar que, preenchendo uma lacuna e após consistentes reivindicações, foi aprovada alteração na Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 2005, com a inclusão do estudo da história e da cultura indígena (a afro-brasileira já estava amparada por lei) no currículo escolar de todas as escolas brasileiras. Espera-se que essa inclusão possibilite e amplie o diálogo intercultural e a possibilidade da convivência respeitosa entre diferentes.

- Colaborar com a visibilidade do conhecimento Guarani/Kaiowá e suas possíveis contribuições para a construção de uma pedagogia com as crianças brasileiras que permita a cada uma ser quem é e, ao mesmo tempo que possa ser, a cada dia, diferente.

- Socializar aspectos de um jeito de ser criança – as crianças indígenas – contribuindo com uma formação contextualizada – que acolha as diferenças - de professores/as para as infâncias brasileiras. Para que sejamos capazes de conviver e aprender, de maneira ética, entre diferentes, denunciando preconceitos e lutando pela igualdade de direitos para todos/as.

Parti do pressuposto de que a educação, percebida como um processo amplo e contínuo, só adquire significado quando está inserida no meio e comprometida com o grupo social que a envolve, respondendo às necessidades, anseios e modo de viver desse grupo. Como afirma Meliá (1979, p. 7): "Educação pode dar-se muito bem sem alfabetização. Alfabetização, no entanto, nem sempre assegura uma boa educação." E, por outro lado, considerei a educação em sua dinâmica questionadora, educação que impede que o modo de viver fique estagnado, atrelado a concepções e práticas que já deixaram de ser significativas para o grupo social ou que necessitam ser adequadas para garantir a sobrevivência.

Observei que na Aldeia Pirakuá o tempo vai desenrolando-se sem pressa, ao sabor dos acontecimentos, assegurando um uso e um sentido que garante um ritmo muito singular na vida que acontece em seu cotidiano: O "tempo cultural acelerado da cultura industrial"*,* referido por Bosi (1987, p.8), encontra resistência na história interna específica do grupo através de: "[...] ritmo próprio; modo peculiar de existir no tempo histórico e no tempo subjetivo." (idem, p.10)

Evidenciei, em relação ao espaço e ao tempo, que existe um antagonismo estrutural entre a sociedade indígena pesquisada e as sociedades contemporâneas nas quais existem as condições modernas (ou pós-modernas?) de produção. Guy Debord (1997) alerta que nessas últimas ocorreu a transformação do vivido em inúmeros

espetáculos, sendo o consumo o resultado esperado. Enquanto o tempo cíclico da sociedade pesquisada se ajusta ao viver real, o tempo do espetáculo, comum à *sociedade culturalmente predominante*[14], é o tempo vivido de maneira ilusória, alienada.

Esse cotidiano foi um desafio para quem, como eu, tem mantido freqüentes questionamentos ao modo de vida imposto pela modernidade, no qual educar significa, invariavelmente, impor e uniformizar. Processo educativo que vai unificando padrões, interrompendo o devir-criança e retirando do cotidiano "[...] as atividades preferidas das crianças – seu recreio, suas brincadeiras, suas horas antes de dormir – [...]" ao mesmo tempo em que as obriga "[...] a experiências menos agradáveis e menos amadas como as lições, os deveres de casa ou o sono." (Tonucci, 2005, p. 16) Senti que estava diante de uma realidade que desejava desvelar, que me encantava e me desafiava. Uma realidade na qual é permitido o descanso, a convivência, o deleite:

> Pesquisas realizadas em diversas partes do mundo indígena revelam que o tempo médio à obtenção e preparo dos alimentos é surpreendentemente baixo. Poucas horas são gastas para assegurar alimentação equilibrada em jornadas intercaladas de tempo livre e lazer. [...] Os períodos de atividades produtivas são sempre entremeados por repouso, brincadeiras ou mexericos. Perambula-se de um lado para o outro, observando a natureza sem aparentar preocupação com a obtenção regular de comida ou com o armazenamento de reservas. (Junqueira, 1999, p. 59)

Muitas vezes, no entanto, as sociedades indígenas não conseguem mais valorizar e reconhecer modos de vida importantes e peculiares às suas etnias e grupos. Tanto foram perseguidos/as e discriminados/as que uma parte acaba aceitando o fetiche da cidade e tudo que ela promete, mas que, de fato, não se viabiliza concretamente. Por outro lado – principalmente nas duas últimas décadas – há um nítido movimento de valorização dos conhecimentos que possuem e que conseguiram

[14] Utilizo, após a sugestão da professora Anete Abramowicz – durante a defesa desta tese –, a terminologia *sociedade culturalmente predominante* (sugerido, inicialmente, prevalente) para designar os grupos sociais com os quais os indígenas convivem e estabelecem relações de mútua influência e que, de certa forma, representam a hegemonia da sociedade brasileira. Essa terminologia refere-se também à organização política e econômica da sociedade constituída como nação brasileira. Utilizei, no texto para a defesa, as expressões sociedade nacional ou sociedade envolvente. Embora comumente empregados em textos sobre sociedades indígenas, foram questionados pelas participantes da banca que não estão familiarizadas e estranharam essa terminologia. Considerando que esse estranhamento pode ser comum à mais leitores/as, proponho a expressão *sociedade culturalmente predominante.*

manter durante séculos. Essa valorização acontece internamente, entre os povos indígenas, como externamente, através de organizações governamentais e não governamentais.

Gallois (2000) adverte sobre o montante de verbas que atualmente são destinadas para financiar "[...] programas de 'resgate' e de 'fortalecimento' cultural." (p. 8). Essas políticas passam a exigir que os grupos indígenas apresentem-se dentro do que se estabeleceu como ser índio: pés descalços, penas, corpo semi-nu e pintado, ausência total de qualquer traço que não seja os de suas culturas. E adverte:

> A espiral de preconceitos contida na teoria do grande divisor entre eles e nós, continua contrária aos anseios de comunicação e igualdade dos índios: se antes eram "selvagens" a civilizar, hoje devem ocultar suas marcas da "civilização" para receber apoio enquanto índios. (idem, p. 8)

Dialeticamente, os encontros dos povos indígenas com estudiosos e pesquisadores têm gerado ações concretas que buscam fortalecer modos de ser e de viver diferenciados. Em relação à educação, é possível destacar: implantação e implementação de "[...] *escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade*." (Maher, 2005, p.92, grifos da autora); definição por professores e professoras indígenas para atuar nessas escolas; cotas para indígenas freqüentarem universidades públicas e privadas. A questão das cotas tem gerado inúmeras discussões, inclusive gerou um manifesto dos intelectuais contra as mesmas por considerá-las discriminatórias[15]. Particularmente, prefiro colocá-las como ações afirmativas, denominadas por Boaventura dos Santos (2003) de "políticas de discriminação positivas", devendo, como ele afirma, ser pensadas como "correções

[15] Os dispositivos dos projetos de lei de Cotas (PL 73/1999) – que torna compulsória a reserva de vagas para negros e indígenas nas instituições federais de ensino superior - e do Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000) – que estabelece percentuais legais para contratação de afro-brasileiros e vantagens para quem os contratar – estão para ser votados no Congresso Nacional. Esses dois projetos têm dividido as opiniões e têm ocupado os espaços televisivos para discutir a questão dos possíveis caminhos para resolver os problemas de desigualdades sociais no Brasil. Um grupo defende que as cotas são a única saída emergencial para a situação atual. Por outro lado, 144 intelectuais, artistas e ativistas do movimento negro entregaram no Congresso o manifesto que condena a política de cotas raciais. O debate está acirrado e é um tema instigante que precisa ser pesquisado.

temporais", emergenciais. Exigem, paralelamente, a implantação e implementação de outras políticas públicas que objetivem as necessárias correções de base.

Portanto, é preciso ter claro que esse processo demanda tempo e ações efetivas, porque as mudanças de paradigmas, como alerta Maher (2005, p. 92-93): " [...] não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso: é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade." Nessa luta são fundamentais as pesquisas e os registros que valorizem quem são e o que conhecem as sociedades indígenas.

Não formulei hipóteses e não pretendi defender uma tese – na acepção positivista e acadêmica que a palavra representa. Apresento este texto como um estudo exploratório, como a minha possível contribuição. Espero que, junto com outros estudos, traga avanços e possam ser constituídas teses sobre as crianças brasileiras – que não são crianças brancas, genéricas. Procurei manter uma atitude ética de não pretender – por não ser possível – nas demarcações do tempo para concluir o doutorado e pelas minhas próprias limitações, buscar afirmações conclusivas sobre um tema ainda tão novo para a pedagogia. Esta constatação não diminui a importância da pesquisa realizada. Pelo contrário, objetiva expor de maneira transparente as preciosas descobertas que partilho com os/as leitores/as ao mesmo tempo em que não ouso fechá-las e estagná-las porque, como evidencia Rabitti (1999, p. 148) são "[...] *as minhas considerações*, nascidas do entrelaçamento da minha experiência, [...] " (grifos da autora). E, portanto, "[...] não comporta conclusões absolutas, devendo deixar também ao leitor o espaço para elaborar conclusões próprias – talvez diferentes das do pesquisador." (idem). Portanto, ouso fazer uma transgressão, nesta tese de doutorado, ao não forçar a comprovação de uma tese – construída *a priori* – por respeito ético e político à dinâmica e à complexidade circunscritas na cultura das crianças e do grupo estudados. Tracei desafios – flexíveis – e não hipóteses.

Pesquisei com a concepção de que a realidade estudada mantém muito de mobilidade, de dinâmica, de circularidade, ao mesmo tempo em que vive aspectos culturais evidentes. Uma realidade que, ao mesmo tempo em que parecia conhecida, apreendida, manifestava-se provocativa, misteriosa, simbólica, incompreensível, inexplicável, imponderável, oculta. De certa forma, escapava-me das mãos, impedindo

certezas, provocando o pensar reflexivo e problematizador. Várias vezes, durante o processo de construção desta tese, pensei na afirmação de Heráclito (cerca de 540-470 a.C.) que revela a impossibilidade de estagnar a vida: “Um homem não se banha duas vezes no mesmo rio. Porque na segunda vez nem o homem e nem o rio serão os mesmos.”

Com esses pressupostos busquei compreender as crianças da Aldeia Pirakuá, a educação indígena, o seu modo de ensinar e responder às questões vitais. Procurei deixar emergir a realidade subjetiva que anima e dá significado à vida do grupo. Busquei assegurar espaço para que se manifestassem as redes de sentimentos presentes no cotidiano da aldeia. A técnica da fotografia, focalizando ângulos do cotidiano, rostos e peraltices das crianças, foi fundamental nesse processo de reconhecimento, desse olhar para a aldeia e para cada um, para cada uma.

A pesquisa proposta compromete-se com essa população e essas crianças na busca de manter a coerência com meu engajamento social e político. Como afirmou Darcy Ribeiro (1995, p.17): “Não procure aqui análises isentas. Este é um [estudo] que quer ser participante, que aspira influir sobre as pessoas, que aspira a ajudar o Brasil a encontrar-se a si mesmo.”

Assim sendo, para pensar a educação das crianças indígenas, é essencial partir do espaço coletivo existente, com sua intrincada rede de valores, costumes, rituais, crenças e contradições que constituem o saber indígena e que se revela no modo de ser Guarani/Kaiowá. Foi essencial ainda, que, como pesquisadora, colocasse-me como aliada, pressupondo que não é uma investigação **sobre** ou **para** o grupo mas **do** e **com** o grupo social. Optar por essa abordagem exigiu uma atuação discreta, respeitosa, capaz de ouvir, sentir e compreender a organização objetiva do grupo social, mas também e principalmente, a realidade subjetiva. Como se expressam, o que calam, como vivem seus costumes, o que realmente é diferente, peculiar, singular, na Aldeia Pirakuá.

Compreender as crianças e suas experiências de vida, as visões de mundo, as relações sociais entre crianças e adultos e dessas com a natureza exigiu compreender o conhecimento Guarani/Kaiowá e as interações educativas que ocorrem no cotidiano da aldeia. Ao chegar à aldeia, já conhecia a advertência de Junqueira (1999): “Quando

alguém entra em contato com costumes diferentes, que não consegue compreender, sua primeira reação é fazer comparações, tomar por base a própria cultura, numa tentativa de organizar a informação a partir daquilo que conhece." (p. 64) Portanto, meu esforço objetivou evitar, como a mesma autora adverte: "[...] conclusões preconceituosas, pobres e equivocadas." (idem, p. 64)

Além da possibilidade de manter a distância entre as casas, a aldeia possui boa parte de mata com caça e conta com o rio Apa. Dessa forma, como a terra é fértil, os homens não precisam sair para trabalhar nas usinas de álcool, como acontece na maioria das aldeias da Grande Dourados/MS.

As crianças da Aldeia Pirakuá nascem em um grupo social que ainda vive aspectos das experiências e dos conhecimentos de seus antepassados. Essa ligação com o passado se revela nos depoimentos de Mari Gomes, uma das parteiras da Aldeia Pirakuá e interlocutora desta pesquisa, confirmando a forte presença da magia e do conhecimento indígena ao revelar vários cuidados que devem ser seguidos quando o parto se aproxima, bem como os cuidados após o nascimento. Lúcio Gomes, enquanto capitão, se propôs a construir a Casa de Reza para reativar o ritual da pré-puberdade dos meninos que culmina com a perfuração do lábio-inferior. Jorge Gomes, uma das lideranças e interlocutor desta tese, aborda questões mais políticas, manifesta preocupação com o futuro das crianças e dos jovens e também fala sobre o período da gestação, do nascimento e sobre os primeiros cuidados. Mari, Lúcio e Jorge evidenciam o respeito que deve ser assegurado a cada pessoa desde o seu nascimento. Esses cuidados são referendados por Egon Schaden (1954), cujas observações continuam presentes após tantos anos:

> A criança Guarani se caracteriza por notável espírito de independência. [...] Tal característica é o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independentemente em cada indivíduo, sem que haja possibilidade de se interferir de maneira decisiva no processo [...].
>
> O extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância, torna praticamente impossível o processo educativo no sentido da repressão. (p. 75)

Schaden (1945) também alerta para a presença da magia como um componente educativo que está presente nos rituais do nascimento e nos rituais relacionados com a

puberdade. No entanto, apesar das pesquisas já realizadas, esses conhecimentos têm sido pouco estudados e publicados. Além disso, a perda constante dos territórios tradicionais e o contato com a sociedade culturalmente predominante têm trazido significativas transformações para os rituais das populações indígenas, acelerando as mudanças que a própria historicidade da cultura carrega: "[...] mudanças e transformações não são inimigas do ritual, mas uma potencialidade desse fenômeno [...]." (Peirano, 2003, p. 50)

Na aldeia, a escola, de maneira geral, ainda representa uma possibilidade de ascensão social, de domínio da língua portuguesa e dos conhecimentos da sociedade culturalmente predominante para que possam reivindicar melhor os seus direitos e ser menos enganados. Como afirma Rossato (2002), as sociedades indígenas, de maneira geral: "[...] continuam almejando para seus filhos a mesma coisa que seus pais desejaram para eles [a escolarização que, de forma geral, não conseguiram], ou seja, estudar para ter um emprego e assim 'ser alguém na vida. ' Isto mostra o poder dos valores da sociedade culturalmente predominante." (p. 145)

A Aldeia Pirakuá possui duas escolas municipais com as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Uma escola foi construída pelo governo municipal, está localizada na sede da aldeia e é de alvenaria. A outra foi construída pela própria comunidade, utilizando o mesmo material com que são feitas as casas: chão batido, paredes de taquara aberta e cobertura com folha de bacuri[16]. A dificuldade para as crianças percorrerem a distância até a escola da sede – que pode chegar a treze quilômetros – motivou a criação dessa nova escola que funciona como anexo da outra. No entanto, a comunidade não está satisfeita com essa escola que, no seu imaginário, não é uma escola porque não representa o modelo padronizado: alvenaria; salas de aula; carteiras; cadeiras; quadro verde; materiais didáticos. Durante esta pesquisa foram feitas várias solicitações para que a prefeitura construísse e equipasse uma escola de tijolo. A pesquisa foi concluída e a escola ainda é uma reivindicação da comunidade.

[16] O bacuri é uma espécie de palmeira com folhas largas e compridas, nativa e abundante na região. Essa folhas colhidas e tramadas de uma forma específica, protegem as casas da chuva, do sereno, e do sol.

As crianças indígenas representam a temática desta tese. Na Aldeia Pirakuá encontrei um jeito de ser criança que não está cerceado por regras e por autorizações dos adultos. Um jeito de ser criança onde está presente a terra, a árvore, o rio, a sujeira, a criatividade, o jogo, a aventura, a autonomia. Um jeito de ser criança que dialoga, que estabelece relações com outras crianças e adultos. Um jeito de ser criança que convive com adultos que, apesar de todas as adversidades, vivem e privilegiam o coletivo.

As *experiências vividas* na aldeia foram encarnadas, provocativas, instigantes, fortes. Como ficar só comigo? Como possibilitar o acesso, o giro, a partilha? Como colocá-las em forma de texto sem estagná-las, sem reduzi-las excessivamente? Como não fazer o esforço de trazê-las para a leitora, o leitor, da forma mais detalhada possível? Como garantir a dinâmica da oralidade em contraponto com a formalidade da escrita? Relendo os textos, pensei em fazer cortes, evitar repetições. Pensei, problematizei e optei por correr o risco de ser repetitiva para evitar um possível risco maior, o de não me fazer entender por economia de palavras e detalhes. Parafraseando Paulo Freire (1996), assumo “a marca oral de minha escrita” (p.13), assim como assumo que este é um texto impregnado da minha subjetividade, da minha forma de estar na aldeia com as crianças, da ênfase que pretendo assegurar para algumas *experiências vividas.* Assumo, dessa forma, intencionalmente, o risco de possíveis recorrências na escrita. As leitoras e os leitores que me desculpem.

Flores e frutos, as sementes germinadas...

Este trabalho está organizado em três grandes partes denominadas, metaforicamente, de: Primeira Margem; Segunda Margem; Terceira Margem. Contém também um epílogo.

Primeira Margem: a nascente, apresenta o nascedouro da pesquisa. Dividida em duas etapas, a primeira já apresentada – *Do lado de cá, olhando a outra margem do rio* – na qual busquei evidenciar, em forma de apresentação, de que lugar social me

constituí como pessoa, profissional e pesquisadora. Como foi sendo gestado o tema desta pesquisa, suas concepções e dificuldades iniciais, suas perguntas e seus objetivos, seu contexto na sociedade brasileira.

Na introdução – *molhando os pés nas águas do rio* – apresento um pouco da história e da cultura Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul, o seu modo de ser, intermediada pelo que indicam outros estudos e os dados desta pesquisa. Busco evidenciar a importância de seus territórios tradicionais para viverem os princípios básicos de seu jeito de ser, um jeito de ser brincante no qual a vida é um dom supremo que perde o significado quando se afasta do jeito de ser Guarani/Kaiowá. Apresento as condições concretas de existência por meio das quais as crianças se constituem Guarani/Kaiowá. Dessa forma, busco compor o pano de fundo para o debate sobre a educação das crianças e a educação que se efetiva na aldeia.

A seguir, apresento algumas questões sobre a pedagogia e a educação infantil – como a primeira etapa da educação básica – e as concepções de crianças que estão sendo construídas com base nas ciências sociais em diálogo com a psicologia, a história, a filosofia. Faço uma brevíssima apresentação cronológica de estudos anteriores que serviram de fundamentação para traçar as trilhas da pesquisa.

Na seqüência, descrevo a delicada gestação da metodologia que exigiu recuos, que foi problematizada, redefinida e que foi sendo constituída, também, a cada estada em campo, juntamente com os sujeitos da pesquisa. Finalizo apresentando o caminho que me levou às vinhetas narrativas[17] como forma ímpar de registrar as *experiências vividas* na Aldeia Pirakuá e como a opção mais próxima dos meus objetivos de pesquisa, quais sejam: descrever o cotidiano da Aldeia Pirakuá com foco nas peculiaridades que a fazem diferente de outras aldeias de Mato Grosso do Sul; compreender como a população da aldeia educa as crianças; conhecer as crianças e suas especificidades étnicas; colaborar com a visibilidade do conhecimento Guarani/Kaiowá; contribuir com a formação de professores/as de crianças pequenas.

[17] Obrigada Maria José – Zezé – pela importante sugestão das narrativas.

Segunda Margem: *experiências vividas* na Aldeia Pirakuá representa a parte central da pesquisa. Na primeira etapa – *Do outro lado do rio:* o *mitã reko* acontecendo entre pessoas, árvores, rio, animais – trago, focalizando a constante presença das crianças, um pouco da vida que acontece na Aldeia Pirakuá como a aldeia-campo de minhas *experiências vividas.* Pretendo que as leitoras e os leitores tenham a possibilidade de construir uma representação do que é uma aldeia indígena que ainda possui matas, rios e terras que possibilitam que traços do jeito de ser Guarani/Kaiowá sejam vividos de uma forma muito próxima de seus conhecimentos mas, ao mesmo tempo, como uma cultura dinâmica – criada e recriada.

A segunda etapa – *Do lado de dentro:* mergulhando na aldeia de mãos dadas com as crianças: traz os protagonismos infantis vividos e narrados mais de perto. Estudar, pensar a metodologia, preparar-se para estar no campo de pesquisa são responsabilidades de quem pesquisa. Mas estar no campo de pesquisa é também estar aberta para o inesperado, para as surpresas, para as possibilidade de maravilhar-se. Viver determinadas experiências depende da conspiração de vários fatores, de algumas coincidências, da cumplicidade de quem quer se revelar para o outro. Partilho alguns desses momentos inesquecíveis que vivi na aldeia.

A terceira etapa – *A travessia:* imagens refletidas nas águas do rio – que seria apresentada em CD por sugestão das professoras Maria Carolina e Terezinha Maher durante a qualificação desta tese – é um convite a uma viagem à Aldeia Pirakuá e ao mundo Guarani/Kaiowá nessa primeira década do século XXI. Nesse momento, disponibilizo as "escrituras da imagem"[18] apresentando as fotografias que fizeram parte dos registros de minhas estadas na aldeia e que não foram utilizadas junto com as vinhetas narrativas. A linguagem das imagens estáticas possibilita várias leituras, observação de detalhes que, possivelmente, tenham passado despercebidas para mim. As crianças roubam as cenas, são, de fato, as protagonistas desse ensaio fotográfico.

Terceira Margem: *A foz que contém a nascente* traz as Considerações Finais que reafirmam minha convicção de que a pesquisa foi de extrema importância para

[18] *Escrituras da imagem* é o título do livro que trata da utilização das imagens nas pesquisa, organizado por Sylvia Caiuby Novaes et al. (2004), parte das Referências Bibliográficas deste trabalho.

minha trajetória pessoal, profissional, pedagógica e política. Percebo que já não estou mais do lado de cá do rio. Também não pertenço ao lado de lá. Mas, por essas possibilidades que o pensar e o sonhar permitem, estou dentro do rio, mergulhada nessa *terceira margem* que é o ponto de encontro entre diversidades e semelhanças, que é o ponto em que nos sabemos humanos – nós e os outros – aqueles e aquelas que são diferentes e iguais, porque bebês, porque crianças, porque adultos, porque humanos...Terceira margem do rio que é movimento, que é ousadia, que transborda e que seca, que acolhe e rejeita, que é concretude e mistério.

Sobressaltos e cirandas do navegar: *Enquanto tocam os tambores e correm os rios* se constitui como a ousadia – compartilhada pela Ana Lúcia – de um epílogo. Não tive como objetivo, nesta tese, apresentar os problemas da aldeia. Há densos estudos que já fizeram e fazem isso. Ao contrário, busquei apresentar o belo, o desafiante, o diferente. Aspectos que, de maneira geral, não são percebidos. No entanto, não estive de olhos e ouvidos fechados, sei das precárias condições estruturais do nosso país e dos riscos que corremos de perdermos cada vez mais os espaços da convivência, até perdermos o pulsar da vida. Na Aldeia Pirakuá, as crianças e os adultos ainda brincam, os tambores ainda tocam, os rios ainda correm... Que sejamos capazes de, numa imensa ciranda, responder aos seus apelos de vida, luta, amor...

Em tempos tão obscuros, de tantas corrupções, foi essencial conviver com um grupo social que, apesar de todas as mazelas e contradições – causadas por agentes externos e por conflitos internos – consegue fundamentar seu viver cotidiano em princípios humanizantes como o coletivo, a solidariedade, a contemplação, a festa, a alegria.

Convido você para passar alguns momentos junto com pessoas de todos os tamanhos que, de fato, e com todos seus defeitos e limitações, vivem aspectos da *utopia comunista* através de relações que se fundamentam na horizontalidade, no respeito às diferentes formas de expressão de vida. Que recebem e educam as crianças como continuidade de suas próprias vidas e que interagem com os mais velhos como detentores de conhecimentos e de sabedoria.

Manoel de Barros provoca nosso adultocentrismo com seus versos[19]: “Para voltar à infância, os poetas precisariam também de reaprender a errar a língua. Mas esse é um convite à ignorância? Enfiar o idioma nos mosquitos? Seria uma demência peregrina.” (1989, p. 51)

Convido você para mergulhar e viajar através do cotidiano das crianças da Aldeia Pirakuá. Convido você para, junto com as crianças, tomar banho de chuva, nadar nas águas do rio e dos córregos da aldeia, percorrer as trilhas, subir em árvores, jogar futebol e voleibol, tomar tereré – o mate gelado – subir na mesa do/a professor/a, fazer gangorra de taquara e cavalo de galho de árvore, lambuzar-se de barro, jogar-se e mascarar-se nas cinzas, brincar com as coisas e com a vida... Convido você para ler este trabalho com imaginação e, como afirma Manoel de Barros:

“Se de tudo resultar um cheiro de coisa do chão, é bom.” [20]

[19] Fragmento do poema *Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada*, publicado no livro O Guardador de Águas, p. 51.

[20] Fragmento de entrevista concedida por Manoel de Barros a José Castello, publicada no jornal O Estado de São Paulo, Caderno 2, s.d.

Eu venho desse rio generoso,
onde os homens que nascem dos seus verdes
continuam cativos esquecidos
e contudo profundamente irmãos
das coisas poderosas, permanentes
como as águas, os ventos e a esperança.
Vem ver comigo o rio e as suas leis.
Vem aprender a ciência dos rebojos,
vem escutar os cânticos noturnos
no mágico silêncio do igapó
coberto por estrelas de esmeralda.

Thiago de Mello (1984, p. 432-433)

Molhando os pés nas águas do rio

INTRODUÇÃO



Traços da cultura Guarani/Kaiowá em Mato Grosso do Sul...

As crianças nascem e crescem em um contexto concreto que é: histórico; étnico; social; econômico; cultural. Ao mesmo tempo em que atuam e interferem no ambiente natural e se relacionam socialmente, são influenciadas pela cultura e constroem cultura. Nesse processo de relações sociais mediadas pela concretude do ambiente, as crianças vão se constituindo de maneiras diversificadas, como pertencentes a um grupo social, mas, ao mesmo tempo, como singularidades. Dessa forma, não existe a criança, mas as crianças Guarani/Kaiowá. As experiências coletivas são vividas e significadas de maneiras diferentes pelas crianças, mesmo que partilhem as mesmas experiências e a mesma cultura. Como afirma Prado (1998, p. 15):

> [...] os seres humanos não somente constroem formas para a satisfação de suas necessidades, como também criam novas necessidades, transformando e sendo transformados neste movimento, assim como, produzem história e são produzidos por ela, constroem cultura e são por ela constituídos.

Sendo assim, localizar traços da história e da cultura Guarani/Kaiowá em Mato Grosso do Sul é fundamental para entender as crianças que vivem na Aldeia Pirakuá. Elas convivem com adultos que têm no passado as referências para o presente e para o futuro. Possuem um fio histórico condutor de conhecimentos, de valores, de crenças que as torna membros de uma etnia e de uma cultura ao mesmo tempo em que cada uma, dentro de sua singularidade, é livre para estabelecer relações com outras formas de ser e de viver. Pertencem a uma sociedade indígena Guarani/Kaiowá e esse pertencimento determina e, ao mesmo tempo, possibilita uma maneira diferenciada e plural de se relacionar com a vida.

Os índios Guarani, da região sul de Mato Grosso do Sul, são descendentes do tronco lingüístico Tupi, que, no Brasil, subdivide-se em três grupos: Mbyá, Kaiowá e Ñandeva. Estes dois últimos grupos somam aproximadamente trinta mil indígenas que vivem em Mato Grosso do Sul – que, apesar de possuir a segunda maior população indígena do Brasil não soube defender suas vidas:

> [...] Os Guarani, há aproximadamente 200 anos, ocuparam quarenta por cento do território que hoje compreende o Estado de Mato Grosso do Sul. [...] No processo de ocupação recente e, sobretudo, durante a exploração da erva mate, aos Guarani restou a acomodação em pequenas reservas. Hoje estas pequenas reservas continuam a ser invadidas, seus territórios sagrados são espoliados [...] e os Guarani ocupam menos de um por cento das terras no estado. (Mangolin,1993, p. 17)

Ser Guarani/Kaiowá no século XXI é possuir um modo de *ser,* no mínimo, questionador para a sociedade não índia. "O próprio modo de *ter* identifica um modo de *ser*." (Manfroi, 2002, p. 29) Nossa cultura é a do acumular, da preocupação com o amanhã, do adiar para o futuro, para as férias ou para após aposentadoria, as atividades mais lúdicas e prazerosas de nossas vidas. Os Guarani/Kaiowá, ao contrário, vivem intensamente o presente, recordam muito os antepassados e seus ensinamentos, não possuem, como valor cultural, a propriedade individual e o acumular. No entanto, como muitos outros grupos humanos, estão submetidos às regras da economia de mercado, utilizam o dinheiro, vendem produtos das roças e artesanatos, compram objetos, roupas, alimentos, ferramentas.

Um dos traços mais marcantes e peculiares dessa cultura é que a vida é hoje, amanhã é um outro dia. Embora, como afirma Schaden (1954, p. 22), "[...] certos domínios de sua cultura se apresentem inteiramente abertos a influências estranhas, [...] em outros é extraordinariamente forte o apego aos padrões tradicionais."

Essa "abertura a influências estranhas" alterou a dinâmica nas aldeias. Atualmente, é comum o arrendamento de terras para os fazendeiros vizinhos que reverte em uma renda mensal. No entanto, a forma como se relacionam com esse dinheiro ainda revela o desapego (e o despreparo) para lidar com valores materiais. Dialeticamente, a dinâmica se altera, mas o novo que é incorporado, seguindo o processo de *circularidade cultural*[21], mantém marcantes aspectos do conhecimento indígena. Observei, na Aldeia

[21] O termo circularidade cultural é utilizado por Carlo Ginzburg, no livro *O queijo e os vermes*. Como o autor afirma, essa terminologia é semelhante à utilizada por Mikhail Bakhtin e supõe uma relação dinâmica entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas. A circularidade pressupõe a inexistência de barreiras fixas que impeçam a influência de duas vias entre o popular e o erudito e evidencia: "[...] um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se [move] de baixo para cima, bem como de cima para baixo [...]" (1987, p. 12)

Pirakuá, que o dinheiro recebido (de programas governamentais e do arrendamento de parte das terras) é gasto em compras não planejadas, em refeições na cidade, em combustível e peças para os tratores e para a camionete que estão sempre quebrando.

Porém, apesar de todas as investidas intencionais para dizimá-los e das dificuldades em conviver com a sociedade culturalmente predominante, os Guarani/Kaiowá conseguiram, através da manutenção de importantes traços culturais e dos ensinamentos recebidos de seus antepassados, resistir e transgredir a projetos colonizadores e exterminadores. Mantêm traços dessa cultura e, por isso, são indígenas. Mas não estão isolados e tampouco estagnados no tempo e no espaço. São pessoas que agem e reagem de acordo com seus conhecimentos, construídos através do diálogo de sua cultura com outras formas de ser e de viver. Revelam, nessa dinâmica, um jeito de ser muito próprio e peculiar (Galvão,1943[22]; Schaden, 1954; Meliá, 1979, 1997, 1998; Mangolin, 1993; Chamorro, 1996; Brand, 1997; Manfroi, 2000 , 2002; Nascimento, 2000; Garcia, 2001; Rossato, 2002; Pauletti, 2004).

Esse modo de viver está resumido na carta do cacique Seattle, da tribo Suquamish, do Estado de Washington, enviada em 1855, ao presidente dos Estados Unidos, Francis Pierce, sobre a intenção do Governo de comprar o território ocupado pelos índios. Ainda é um dos documentos mais contundentes sobre a cosmologia indígena e o sentido de propriedade. Para os povos indígenas, a terra, como os demais elementos da natureza, foi criada para ser usufruída por todos, sem cercas, sem títulos de propriedade. O início da carta já revela essa cosmologia e a estreita relação com a natureza: "Como podeis comprar ou vender o céu, a tepidez do chão? A idéia não tem sentido para nós. Se não possuímos o frescor do ar ou o brilho da água, como podeis querer comprá-los? Qualquer parte desta terra é sagrada para meu povo."[23]

Para os Guarani/Kaiowá, de acordo com estudos de Schaden (1954), de Brand (1997) e de Pauletti (2004), essa concepção não é muito diferente... O *tekoha* [24] é o seu

[22] Utilizo como referência o ano de 1943 porque foi neste ano que Eduardo Galvão escreveu Diários Kaioá embora esteja acessível em Marco Antonio Gonçalves (1996), de acordo com as Referências Bibliográficas desta tese.

[23] Disponível em: http://www.brazil.indymedia.org. Obtida em 27 jul. 2004.

[24] *Tekoha* é o lugar (*ha*) no qual se realiza o *teko* (ser, estado de vida, condição, costume, lei, hábito, conduta). Para os Guarani/Kaiowá é a sua terra, o seu território que não pode ser substituído por outro.

território tradicional, é o seu lugar de viver, é onde seu cordão umbilical foi enterrado e onde deseja que seu corpo também seja enterrado. É o *ñande retã* , ou seja, o tradicional território guarani, terra que receberam de Tupã para viver e cuidar. O *tekoha* é o espaço no qual acontece o *ñande reko* ou o *tekoyma*, o jeito de ser e de viver herdado dos antepassados. De acordo com Brand (1997), perder o território tradicional é como perder a vitalidade, a identidade, o passado, o presente e o futuro.

Portanto, a aldeia de origem é o lugar da identidade pessoal e grupal, é fonte de subsistência e permite a conexão com o poder espiritual de seus ancestrais. É fator fundamental na determinação do impacto dos crescimentos externos sobre a identidade local, subsistência e poder.

Essa relação com a natureza, principalmente com a terra e com a maneira de viverem o tempo, reflete-se na sua maneira de viver e de interagir com as crianças. O espaço é amplo para permitir a mobilidade. O tempo não é horário – comandado e compartimentado pelo relógio – mas cíclico, regido pela natureza, pelo sol, pelo plantio e pela colheita, Há um tempo e um espaço ampliados para a vida e para a convivência que permite a cada pessoa e em especial às crianças estarem juntas quando desejarem e, também, permanecerem sozinhas se assim quiserem para: “[... pensar, grunhir, falar etc.” (Abramowicz, 2005, p. 83)

Considerando que participo de um grupo que estuda as crianças, principalmente as urbanas, em creches e pré-escolas, minhas primeiras estadas na aldeia foram configurando algumas perguntas, já colocadas anteriormente: Quem são as crianças indígenas? Como vivem seu cotidiano? Como as crianças são cuidadas e educadas dentro dos traços culturais da cultura Guarani/Kaiowá que são vividos na Aldeia Pirakuá, Bela Vista/MS? O que é específico na aldeia?

E, mais especificamente, perguntava: Como o observado na aldeia dialoga com as teorias estudadas que colocam, cada vez mais claramente, as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem? Como a educação, que acontece em qualquer espaço da aldeia e se faz mediada por várias pessoas, encontra-se com as propostas e experiências de educação infantil, como primeira etapa da educação básica?

As crianças e as instituições de educação infantil

A terminologia educação infantil será utilizada, nesta tese, para designar o processo educativo das crianças de zero a seis anos, primeira etapa da educação básica, que ocorre em instituições que não devem se confundir com a família, a escola ou os hospitais. Por outro lado, utilizarei, para estabelecer a diferença, educação das crianças ou simplesmente educação para designar os processos que ocorrem na aldeia, revelando o modo de ser e de viver dos Guarani/Kaiowá.

No Brasil, a formalização legal do direito das crianças à educação infantil em instituições públicas ocorre a partir da Constituição Federal de 1988. Essa concretização, como direito, foi resultante de lutas e reivindicações, primeiramente do movimento feminista. Só bem mais tarde se constituiu em reivindicação dos/as profissionais da educação:

> As feministas, tendo lutado pelos direitos de a mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também, no Brasil dos anos de 1970, pelo direito de seus/suas filhos/as à creche - o que garantiria que os outros direitos femininos fossem garantidos. Agregaram a esta mesma luta, nos anos de 1980, o direito *das crianças* à educação anterior à escola obrigatória. Assim, agora sujeitos de direitos, as crianças pequenas também serão legisladas. (Faria, 2005, p. 1015)

É inegável que essa obrigatoriedade é uma conquista, pois assegura direitos para todas as crianças brasileiras de zero a seis anos de idade de freqüentar uma instituição de educação na esfera pública, fora da esfera privada da família. No entanto, ainda há muito a reivindicar em relação à educação das crianças. Um dos mais graves problemas é a falta de instituições educativas infantis que, como as demais etapas da educação escolar pública, deve atender, de forma geral, as crianças oriundas das classes mais populares ou de menor poder aquisitivo: “Quando o poder público deixa de expandir seus serviços, são essas crianças [das classes populares] as mais destituídas do direito e do acesso à educação.” (Rosa, 2005, p. 41)

Historicamente, no Brasil, a educação das crianças de zero a três anos é implantada com caráter assistencialista e compensatório, confunde-se com o acolhimento de crianças órfãs ou desprovidas de adultos que possam cuidá-las

(denominadas orfanatos e, mais tarde, creches). A história da educação das crianças de quatro a seis anos é permeada pela questão da chamada "preparação" para ingressar nas séries iniciais do ensino primário (hoje, ensino fundamental). Nesse processo, tivemos instituições (e ainda temos) que ofertam: "Educação assistencial, voltada à educação das crianças pobres e as outras, com uma proposta de educação escolarizante, voltadas para crianças menos pobres. (Cerisara, 1999, p.13)

Nesse processo, as instituições com características escolarizantes estavam ligadas às secretarias de educação e as de caráter assistencialista, eram subordinadas às secretarias de assistência social e atuavam como amparo às crianças desassistidas. Essa dualidade ainda ocorre em muitos estados porque há uma resistência dos municípios em assumir o ônus da educação infantil.

No entanto, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, as crianças de zero a seis anos passam a ter o direito de serem educadas em instituições coletivas, de caráter educativo: creche para zero a três anos e pré-escola para as de quatro a seis anos. Paralelamente, surgem vários estudos sobre as crianças e a pedagogia, dialogando não só com a psicologia, mas também com a sociologia, a história, a filosofia e a antropologia. Intensifica-se o debate e a construção de novas concepções de educação nas instituições de educação infantil. Uma instituição na qual os/as profissionais não vão ministrar aulas: "Mas desorganizar o tempo e o espaço do mundo adulto, organizando-os para que as crianças produzam as culturas infantis, para que as crianças sejam crianças. Crescer sem deixar de ser criança, construir as dimensões humanas." (Faria, 2005, p. 128)

Nessa nova concepção, as creches devem seguir, de acordo com Bondioli (1998), princípios de ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências e das atividades infantis como princípios de uma didática do fazer com as crianças. As pré-escolas devem manter esses princípios. Assim, o/a profissional que atua na educação infantil não se confunde com pai, mãe ou babá passando a ser:

> "[...] animadora, facilitadora das trocas entre indivíduos (grandes e pequenos), rica de criatividade ao propor atividades comuns, sensível ao acolher pedidos e ao elaborá-los, respeitosa de preferências individuais que consegue coordenar em microprojetos coletivos. E ainda, é dotada de suficiente empatia para colocar-se no papel das crianças e, ao

> mesmo tempo, funcionar (*sic*!) como organizadora da realidade ainda fragmentária da criança. (Bondioli, 1998, p. 30)

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN 9394/96) coloca a Educação Infantil, oferecida em forma de creches para as crianças de zero a três anos e de pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos, como a primeira etapa da Educação Básica reafirmando o que está na Constituição, isso é, as secretarias municipais de educação devem ser as mantenedoras, orientadoras e supervisoras dessas instituições educacionais. No entanto, esse encargo tem um custo considerado elevado para os municípios que, além disso, pela legislação, devem priorizar a oferta do ensino fundamental. Portanto, no Brasil, a legislação que garante o direito às famílias e às crianças de terem acesso a instituições de educação infantil é bastante ampla. Craidy (2001, p. 23-24) afirma que:

> [...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB -, assim como as outras leis recentes a respeito da infância, são conseqüência da Constituição Federal de 1998 que definiu uma nova doutrina em relação à criança que é a doutrina da *criança como sujeito de direitos*. Desde a Constituição de 1988 ficou legalmente definida que os pais, a sociedade e o poder público têm de respeitar e garantir os direitos das crianças definidos no artigo 227 [...] (grifos da autora)

Em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – objetivando reafirmar, assegurar e acompanhar, de forma mais efetiva, a aplicação da legislação vigente. As instituições educativas têm, a partir desse período, uma importante função de complementação (e não de substituição) da família. A sociedade é partícipe nesse processo.

O Estado de Mato Grosso do Sul, em relação à oferta de educação infantil, é muito semelhante aos demais estados brasileiros (Silva, 1997, 2000, 2002; Rosa, 1999, 2005; Rosa e Silva, 2001)[25]. A oferta é bem menor do que a demanda; há uma incidência no atendimento às crianças com quatro a seis anos em detrimento das

[25] As questões da educação infantil no Estado de Mato Grosso do Sul estão apresentadas e discutidas nas obras de Anamaria Santana da Silva (1997, 2000, 2002), de Mariete Félix Rosa (1999, 2005) e de Rosa e Silva (2001) relacionados nas referências bibliográficas desta tese.

crianças de zero a três embora os dados referentes às crianças de zero a três anos sejam imprecisos; há um jogo entre municípios e estado para assumir a educação infantil; os espaços físicos, muitas vezes improvisados, deixam muito a desejar; ainda se faz presente um grande conflito entre as pedagogas e as demais trabalhadoras dessas instituições que tem acarretado a divisão do trabalho pedagógico – educar –, do trabalho manual (e, geralmente, considerado de menor prestígio) – cuidar. Além disso, essa oferta tem sido organizada de maneiras diferentes para as diferentes classes sociais, recaindo sobre as classes populares a falta de vagas e o caráter assistencialista.

Paralelamente às reivindicações pelo direito das crianças freqüentarem instituições de educação infantil, foram intensificados os debates sobre os conceitos de infâncias. Nesse processo, paradigmas foram questionados, vários foram negados, outros alterados, poucos foram mantidos. A "Lei de 1991 da pré-escola italiana" apresenta as crianças como sujeitos de direitos afirmando que:

> Cabem às meninas e aos meninos, como pessoa, os direitos inalienáveis à vida, à educação, à instrução e ao respeito à identidade individual, étnica, lingüística, cultural, e religiosa, sobre os quais se fundamenta a promoção de uma nova qualidade de vida, entendida como grande finalidade educativa do tempo presente. (Faria, 1995, p. 71)

A psicologia, com suas teorias de desenvolvimento infantil, que estabelece etapas, geralmente graduadas e hierarquizadas por índices de dificuldade e de complexidade definidas a partir dos adultos, deixa de ser hegemônica nos estudos e pesquisas sobre a primeira infância.[26] As ciências sociais vão estudá-la. A história, a

[26] No Brasil, principalmente a partir da década de oitenta, efetivaram-se estudos que apresentam pistas para a construção de um novo conceito sobre as infâncias e que partem da concepção de crianças como atores sociais. Apesar de apresentarem diferenças teóricas e no enfoque prático - que não cabe aqui debater -, contribuíram para rever paradigmas e pensar novas maneiras de educar as crianças. Desses, selecionei aqueles que contribuíram de forma mais efetiva com este trabalho.

Na abordagem histórica e pedagógica sobre as infâncias, destaco: Tizuko M. Kishimoto (1988, 1994, 1992); Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (1988); Ana Lúcia Goulart de Faria (1993, 1995) ; Ana Lúcia Goulart de Faria e Suely A. Mello (1995); Sônia Kramer (2002). E os estudos sobre a educação infantil na Itália desenvolvidos por: Anna Bondiolli, Susanna Mantovani (1998); Giordana Rabitti (2002).

Outros estudos focalizaram mais especificamente as questões culturais e étnicas como os de: Delvair M. Melatti e Júlio C. Melatti (1979); Neusa Maria M de Gusmão (1993, 1996); Carmem M. Aguiar (1994, 1998); Ângela M. N. Pereira (1997); Clarice Cohn (2000; 2002); Aracy L. de Almeida, Ana Vera L. da S. Macedo, Ângela Nunes (2002).

filosofia, a arquitetura também, inaugurando uma outra forma de estudar as crianças pequenas colocando-as como protagonistas de seus aprendizados e de suas próprias vidas, como seres que possuem conhecimentos, que são capazes de estabelecer relações com os adultos, com as outras crianças, com o tempo e com o espaço:

> Reconhecer esta complexidade e criatividade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos e possibilidades. (Prado, 1998, p. 13)

As crianças indígenas também estão passando pelo processo de uma nova concepção de infância. Atualmente, nas aldeias mais próximas das cidades, já foram ou estão sendo implantadas salas de educação infantil e outras aldeias estão reivindicando. Durante o V Encontro sobre leitura e escrita nas sociedades indígenas (14º COLE)[27], foi efetivado um debate sobre a implantação da educação infantil nas aldeias indígenas. Participaram indígenas e pesquisadores/as e foi concluído que essa implantação depende das características de cada aldeia. Há aldeias que já estão incorporadas às cidades e nas quais já se desfez o espaço e o tempo que permite que as crianças estabeleçam interações com a natureza, relacionem-se com os adultos e com outras crianças para aprender o modo de ser de seu grupo social. Outras ainda mantêm essa possibilidade e, nesses casos, a implantação da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, precisa ser avaliada e proposta junto com a aldeia.

Ficou claro, nesse debate, que, se for implantada, a educação infantil não deve negar a educação que já acontece nas aldeias. Deve ser pensada, implantada e implementada **com** as comunidades. Portanto, cada aldeia deve decidir o que é melhor e

---

Os estudos desenvolvidos por pesquisadoras do Subgrupo de Educação Infantil do GEPEDISC da FE-UNICAMP objetivaram conhecer as crianças de zero a seis anos e têm contribuído, além do aprofundamento em seus temas específicos, para inovar as metodologias de pesquisa com crianças: Joseane M. P. Búfalo (1997); Márcia A. Gobbi (1997; 2004); Patrícia D. Prado (1998); Daniela Finco (2004); Lara S. Dias (2005). Esses estudos estão fundamentados na pedagogia em diálogo com as ciências sociais.

[27] 14ª Congresso de Leitura do Brasil realizado em Campinas/SP, UNICAMP, de 22 a 25 de julho de 2003.

como a educação das crianças deve ser desenvolvida. Embora existam vários estudos sobre a educação escolar indígena[28], a questão da educação infantil não apresenta estudos significativos. Na Aldeia Pirakuá ainda não existe sala de pré-escola. As crianças estão presentes em todos os momentos, participam das atividades de maneiras diversificadas e, dessa forma, vão sendo inseridas no jeito de ser e de viver da aldeia: "É um aprendizado gradual que exige o aprimoramento dos sentidos, do saber ouvir, enxergar, sentir. Observa-se muito e pergunta-se pouco." (Junqueira, 1999, p.67-68)

Olhares e registros evidenciados por estudos anteriores: encontrando conceitos, revisitando pesquisas...

A definição do tema de pesquisa, como já explicitado, nasceu durante meus encontros com as sociedades indígenas, mediada por uma concepção de sociedade e de educação forjada no engajamento político e pedagógico. Portanto, nasce da práxis humana e busca compreender essa práxis, não somente para interpretá-la, como fizeram e fazem os filósofos, mas para contribuir com a transformação do mundo, como afirma Marx na VIII Tese e na XI Tese sobre Fauerbach (Marx; Engels, 2002)

No entanto, a valorização da prática não impediu e não me liberou de buscar, em estudos anteriores, indicativos e explicações que permitiram um melhor desempenho para delinear e percorrer as trilhas da pesquisa. Dessa forma, como afirma Garcia (2003, p. 12):

> [...] partimos da prática, vamos à teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática. Círculo dialético – prática-teoria-prática -, [...] esse processo de reaproximação entre prática e teoria, quando a teoria de que dispomos não dá conta do que a prática nos desafia a compreender, freqüentemente formulamos novas explicações teóricas, que melhor respondam às nossas indagações. Esta a razão de nossa defesa da prática como *locus* de teoria em movimento, [...]. (grifo da autora)

[28] Destaco, entre outros: Educação indígena e alfabetização (1979) e Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença (1997) de Bartomeu Meliá; Práticas pedagógicas na escola indígena organizado por Aracy L. da Silva; Mariana K. L. Ferreira (2001; Caderno Cedes 49 (2000); Leitura e escrita em escolas indígenas organizado por Wilmar D"Angelis e Juracilda Veiga (1997).

Em pesquisa, o óbvio não existe. Embora vários textos sobre pesquisa alertem sobre essa afirmativa, constatei a sua veracidade quando iniciei meus estudos e comecei a sentir necessidade de definir o que estava entendendo como crianças de maneira geral e, posteriormente, sobre crianças indígenas, meus sujeitos de estudo. Dessa forma, iniciei um percurso que levou a alguns conceitos e a algumas pesquisas:

> O horizonte do pesquisador é formado pelas perguntas e questões que pensou antes de ir ao campo, na fase preliminar do rito de passagem, quando devorava etnografias de outros, aprendendo com introduções que não existe método a solucionar o desafio do diálogo com o outro que fala outra língua e vive outra vida, outros valores. (Lagrou, 1994, p. 100-101)

Nesse processo, quando a proposta de pesquisa se apresentava maior e mais complexa do que eu poderia dar conta, quando o meu tempo de professora e doutoranda exigia que eu começasse a pesquisa para cumprir os prazos, quando as dúvidas se agigantavam, por curiosidade e talvez por intuição, decidi procurar em três dicionários – um da língua portuguesa, um da língua tupi e outro de castelhano-guarani – palavras relacionadas com as crianças.

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 868), encontrei algumas definições para a palavra criança (século XIII):

> [...] ser humano que se encontra na fase da infância, indivíduo que se encontra na fase que vai do nascimento à puberdade; ser humano que não é adulto, pessoa jovem (ainda não fez 18 anos, é uma c.); filho, rebento, cria; criança de peito, aquela que ainda está sendo amamentada.

Por outro lado, no mesmo dicionário e no mesmo verbete consta a utilização da expressão *criança grande* para denominar, de forma jocosa, "o adulto particularmente crédulo ou que apresenta interesses, preferências infantis ou que tem atitudes imaturas." Ainda é explicado que "já não ser criança, já estar maduro, crescido para fazer certas coisas (falta de sensatez)" (Houaiss, 2001, p. 868) significa ser adulto.

Também busquei, no mesmo Dicionário Houaiss, a definição de infância e encontrei que, no ser humano, significa o:

> [...] período que vai do seu nascimento até ao início da adolescência; de maneira figurativa significa começo, nascimento de algo; também pode ser falta de maturidade, ingenuidade, inocência; origem latina, *infantia*, dificuldade ou incapacidade de falar, mudez. Meninice; o que é novo, primeira idade dos animais. E, como infantil, alguém que se comporta como tolo, ingênuo.

No dicionário da língua portuguesa encontro estreita relação entre os significados das palavras relacionadas com a primeira etapa da vida dos seres humanos vistos como seres que ainda estão em processo de se tornarem pessoas, dependentes dos adultos, a quem devem respeito e obediência. Essa concepção reflete o que se observa nas relações sociais entre adultos e crianças. Reflete a maneira como as crianças são percebidas em uma sociedade como a nossa na qual tentar e errar são considerados fracassos e não aprendizagens.

Por isso "já não ser criança, já estar maduro" é não "se comportar como tolo, ingênuo." A infância, vista dessa forma, é uma etapa a ser superada e esquecida. Nessa perspectiva, somos impelidos a esquecer a criança que fomos (e ainda somos), pois, nessa concepção, um adulto não deve apresentar comportamentos que lembrem uma criança. Dessa forma, como adultos, nos submetemos mais facilmente aos horários, às normas, ao que já está pré-determinado, somos mais obedientes e disciplinados. Ao contrário, ser criança é fazer perguntas, ser irreverente, é falar o que vem ao pensamento, é perturbar a ordem estabelecida.

Portanto, para manter essa "organização", os adultos, de forma geral, e as instituições sociais mais diretamente responsáveis pela educação das crianças –famílias e escolas – desconsideram que as crianças sabem e são capazes de propor alternativas importantes e cabíveis:

> A criança é considerada pelos pais, professores, pelos instrutores, como um sujeito a ser educado, que tem valor por aquilo que será amanhã. Educar significa extrair alguma coisa que ainda não existe e que amanhã existirá: a futura mulher, o futuro homem., o futuro cidadão. Significa preparar para o futuro. A verdadeira criança, a criança de hoje, é continuamente negada. É inexistente, é transparente. (Tonucci, 2005, p. 198)

O mesmo autor, na mesma obra, criticando essa sociedade adultocêntrica, escreve sobre a necessidade dos adultos serem mais observadores e mais ouvintes, sendo capazes de: ”[...] aprender e compreender as crianças para além da aparente simplicidade daquilo que elas dizem, porque quem diz coisas simples quase sempre diz coisas importantes.” Para tanto, é essencial: “[...] ser mais humildes e [...] comprometer-se a aprender.“ (p. 171) Com certeza, um imenso e complexo desafio para todos nós que trabalhamos com educação.

Em contrapartida, no D*icionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi* (Cunha, 1999, p.123-124) encontrei a palavra *curumim* com a definição de “menino, rapaz novo, moleque.” E, nas possíveis explicações do uso da palavra, vislumbrei uma outra concepção de criança: “meninos com molhos de flechas...; uma dança de curumins; ainda curumim pelejava ao lado do irmão....” No verbete, ainda aparecem vários episódios da literatura brasileira que apresentam a palavra curumim como “seres que participam ativamente do cotidiano de seu povo, que dançam, que brincam, que acendem cachimbos, que são meninos de recado.” Nenhuma alusão a alguém que ainda não é...

No *Diccionário básico guaraní-castellano/casttellano-guaraní* (Guasch, 2002, p. 78) encontrei a palavra *mitã* que significa menino, animal de curta idade, jovem. Para as meninas, *mitã kunã* e para os meninos, *mitã'i*. E, também nesse verbete, nenhuma alusão de utilização jocosa ou de uma pessoa que ainda não é, que ainda será. Para os adultos, é indicada a palavra *kakuaa* que significa “adulto, grande, crescido, maior.” (p.55) Portanto, a diferença entre adultos e crianças é referida pelo tamanho e não pelas habilidades, conhecimentos ou capacidades em participar da vida da comunidade.

O que a etimologia das palavras revela? O que significa ser criança em um determinado contexto histórico-cultural? Como afirma Meliá (1995), a língua é um recurso para manifestar emoções, para transmitir conhecimentos, para resolver conflitos. Através das palavras expressamos aquilo que somos, pensamos, sentimos.[29]

Nessa concepção, constato que a utilização das palavras para designar as crianças, nas línguas tupi e guarani, já revela uma outra forma de viver na qual ser

[29] Assumo a responsabilidade pela tradução livre.

criança se configura como uma etapa que exige cuidados, mas que não significa incapacidade de pensar e agir.

As crianças, nessas culturas, tanto na etimologia das palavras que as designam, como na maneira de acompanhá-las e educá-las são respeitadas como seres completos, que já são, que já possuem um jeito de ser que torna cada uma singular. Ao mesmo tempo, são parte de um coletivo e, portanto, são "[...] seres que participam ativamente do cotidiano de seu povo, que dançam, que brincam, que acendem cachimbos, que são meninos de recado." (Cunha, 1999, p.123-124) São menores em relação ao tamanho, mas não nos direitos de participar.

No entanto, na sociedade brasileira construída a partir da colonização, as crianças pequenas, principalmente as pobres, passaram por diferentes formas de atendimento que demonstram que não havia lugar para elas entre as famílias e na vida social. A existência da Roda dos Expostos para receber crianças recém-nascidas, sem identificar quem as abandonava e para serem criadas em orfanatos. Mais tarde, a criação de creches para atender as crianças – filhas e filhos – das mulheres que entravam no mercado de trabalho traz em seu bojo os reflexos de uma sociedade que começa a perceber que, nas cidades, as crianças precisam de espaços para estabelecer relações com outras crianças e adultos que não são os de suas famílias. (Del Priori, 1991; Kuhlmann Júnior, 1990; Abramowicz, 2005; Abramowicz et al., 2006)

Assim, defino a pesquisa a partir de uma concepção de que: "A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma reprodução ampliada da criança. [...] A criança é um ser social [...]. A sociabilização da criança está por desvendar, por conhecer, e apenas por esse motivo [ainda] não é considerada como plena." (Nunes, 2002, p. 276)

Ao efetivar a revisão de literatura para fundamentar teoricamente o trabalho de pesquisa encontrei impasses: ausência das crianças em grande parte dos trabalhos sobre as sociedades indígenas; relatos de adultos sobre as crianças e pouca presença dessas como protagonistas. Por outro lado, como afirma Kramer (2002, p.45): "Diversos são os modos de ler e de se apropriar das teorias; diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse, estratégias." Portanto, houve uma seleção intencional dos trabalhos lidos sendo que, a seguir, farei referência aos que, de fato,

serviram como indicativos para meus estudos e minhas permanências na aldeia. Nesse processo de leituras e problematizações, faço referência a cinco grupos de estudos e publicações que foram fundamentais.

Egon Schaden perpassa dois grupos porque seus estudos fundamentaram a compreensão das sociedades indígenas e, ao mesmo tempo, trouxeram detalhes das características dos Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul. A ordem de apresentação não determina a relevância de cada abordagem e a divisão tem finalidade didática para facilitar a leitura e a compreensão do percurso que fiz. Recorri aos estudos em vários momentos, de formas complementares, fiz releituras buscando compreender o que estava nebuloso e buscando responder as dúvidas e as necessidades suscitadas pela pesquisa de campo e pela escrita do presente texto.

Inicialmente, apresento os estudos que focalizam as sociedades indígenas de maneira geral ou que abordam aspectos de uma etnia ou de um grupo específico, na tentativa de estabelecer um fio condutor para a pesquisa ora apresentada. Retomo, através desses estudos, a questão da invasão do Brasil pelos portugueses e as conseqüências desses traumáticos encontros das sociedades indígenas com o outro. Para essa compreensão, lancei mão de trabalhos clássicos como os de Darcy Ribeiro (1995; 1996; 2000) e de Egon Schaden (1954; 1965; 1982). Paralelamente busquei conhecimentos sobre as sociedades indígenas em: Julio Melatti (1993); Carmem Junqueira (1999); Terezinha de J. M. Maher (1990; 1996; 2005)[30].

Esses estudos demonstram que, se as pesquisas em relação às crianças são escassas e evidenciam a visão do adulto sobre as infâncias, a situação fica mais complexa quando se trata das crianças indígenas. Os viajantes de antigamente e os indigenistas brasileiros raramente escreveram sobre as crianças, embora essas apareçam, de forma quase distraída, em seus relatos e em seus registros imagéticos, geralmente junto aos adultos. A escolha da expressão *forma quase distraída* é uma maneira de evidenciar que as crianças indígenas aparecem, mas não são descritas com detalhes porque as concepções teóricas e o observar desses estudiosos não permitiam

[30] Embora seja vasta a relação de estudos sobre sociedades indígenas, não percorri o conjunto das obras por considerar que as informações contidas nos trabalhos citados foram suficientes para o que me propunha: uma linha do tempo e um panorama geral da questão indígena no Brasil.

que enxergassem as crianças como portadoras de conhecimentos e capazes de revelar um modo de ser específico do seu grupo social.

Em suas descrições parece que as crianças fazem parte da paisagem como os animais e as matas. No entanto, para o leitor mais atento, estes textos revelam algumas pistas, como a constante presença das crianças e a liberdade com que transitam pelas áreas indígenas além de algumas atribuições específicas das crianças, como avisar quando alguém estranho se aproxima. Essa última característica foi encontrada por mim e será descrita com mais detalhes no momento em que abordo minha chegada, pela primeira vez, na Aldeia Pirakuá.

Ainda na literatura especializada que estudei, quando a criança é descrita com maiores detalhes, geralmente é com o intuito de evidenciar outras questões relacionadas aos estudos indigenistas, mas não o estudo pormenorizado do que significa ser criança em um grupo indígena. Para ilustrar essa abordagem, transcrevo um registro de Darcy Ribeiro cujo foco é a impossibilidade de conceituar *índio* a partir de critérios raciais e culturais utilizados de forma vulgar e no qual a descrição das características físicas de uma criança são evidenciadas sem, no entanto, destacar o fato de ser criança. Poderia ou não ser uma criança, o foco da análise de Darcy Ribeiro é outro:

> Entre os índios assim definidos estará incluída, por exemplo, a pequena Dária, menina quase loura de olhos claros, que encontramos numa aldeia urubu-kaapor, filha de uma índia e de um branco que por lá andou. Dária não fala senão o dialeto tupi daqueles índios, vê o mundo como qualquer outra criança de sua aldeia e é por todos considerada como membro da tribo, não obstante a extravagância de sua cor. (1996, p. 285)

Nessa descrição, não há nenhuma referência porque a pequena Daria “vê o mundo como qualquer outra criança de sua aldeia” porque o foco não são as crianças, mas os estudos étnicos de forma geral e a evidência de que não é a cor da pele, dos olhos ou dos cabelos que evidencia o pertencimento a uma determinada cultura. Dária ser ou não criança, nessa descrição, é indiferente.

Outros autores que estudaram os povos indígenas e que fundamentam esta pesquisa com menor freqüência, mas com significativa importância são: Curt Nimuendaj’u Unkel (1954); Florestan Fernandes (1989, 1976); Carlos Rodrigues Brandão

(1982;1994); Manuela Carneiro da Cunha (1978; 2002); Graciela Chamorro (1996); Maria Inez Ladeira (1992); Dominique Gallois (2000a, 2000b, 2001); Luis Donizete Grupioni (2000, 2001); Paulo Humberto Porto Borges (2000, 2005); Eduardo Galvão (1943); Wilson Galhego Garcia (2001).

Considerando que pesquisar a infância: "[...] requer do pesquisador conhecimento da história e da condição social da criança." (Quinteiro, 2002, p. 38) e que: "Tratar das populações infantis em abstrato, sem levar em conta condições de vida, é dissimular a significação social da infância." (Kramer, 2002, p. 4) o segundo grupo se constitui de estudos sobre as sociedades Guarani/Kaiowá. São pesquisas efetivadas com as sociedades indígenas de Mato Grosso do Sul e, através de seus dados, busco construir o chão para a pesquisa se desenvolver e apresentar as crianças dessa etnia que vivem na Aldeia Pirakuá.

Para tecer o pano de fundo desta pesquisa, para compreender os traços culturais da cultura Guarani/Kaiowá, e, mais especificamente, o jeito de ser criança, recorri a autores que estudaram aspectos da cultura indígena de Mato Grosso do Sul, que abordaram questões relevantes sobre as crianças – embora não exaustiva -, mas que possibilitaram que aspectos essenciais fossem evidenciados.

Bartomeu Meliá (1979; 1981; 1995; 1997; 1998) e Egon Schaden (1954; 1965; 1982) representam a base de sustentação para a compreensão dos traços culturais dos Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul. Trabalhos mais recentes apresentam questões como: a propriedade das terras indígenas, a legislação e a responsabilidade da União (Pauletti, 2004); os problemas gerados pelo confinamento (Tetila, 1994; Brand, 1997; Pauletti, 2004); o fenômeno dos suicídios (Brand, 1997); a escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngüe (Nascimento, 2000; Manfroi, 2002; Rossato, 2002); a questão das crianças adotadas ou guachos (Pereira, 2002).

Egon Schaden, filósofo e antropólogo, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, contribui com a obra *Aspectos fundamentais da cultura guarani*, publicada em 1954, com o objetivo de apresentar " [...] o estudo antropológico da cultura e da aculturação dos índios Guarani hoje existentes no Brasil." (p. 5) E, como ele apresenta:

> O objetivo destas páginas, [...] é o de captar, através da apresentação e discussão de alguns aspectos fundamentais da cultura, a maneira pela

> qual se desenrolam os processos aculturativos no choque entre a configuração cultural Guarani e diversas formas de vida inerentes ou de algum modo ligadas à civilização ocidental.

Declara ainda que, deliberadamente, não utilizou a fundamentação da bibliografia existente sobre os Guarani porque seu objetivo era de retratar o "*ethos* tribal". Buscou uma metodologia na qual "os fatos falem por si", registrou o observado em suas andanças pelas tribos do litoral paulista, oeste paranaense e Mato Grosso do Sul (nessa época, Mato Grosso), leste do Paraguai, além de contatos com índios dessas aldeias nas cidades de São Vicente e São Paulo. Sua pesquisa, para escrever essa obra, iniciou em junho de 1946, sendo concluída em 1954, "[...] os trabalhos se prolongaram, com numerosas e longas interrupções, até às vésperas da publicação" (p. 8). Apesar de sua visão funcionalista, a obra de Schaden (1954) é considerada um clássico nos estudos sobre os Guarani e tem sido referência para as pesquisas desenvolvidas sobre esses povos e, portanto, será citada muitas vezes no decorrer deste trabalho.

Bartomeu Meliá, padre jesuíta, historiador e antropólogo, espanhol, nascido em 1932 e radicado no Paraguai desde 1954, coordenador do CEPAG[31] tem dedicado sua vida aos estudos dos povos guaranis do Paraguai e do Brasil. Hoje, com certeza, é o maior investigador, vivo, do modo de ser Guarani. Em seus estudos, apesar de defender o direito dos povos indígenas à escola, defende a riqueza das culturas orais, discutindo a alfabetização como "a privatização do saber" e "fonte de tensões e conflitos entre dominante e dominado." (1979, p. 7) Suas publicações e palestras contribuíram muito para a fundamentação teórica deste trabalho, bem como para encontrar pistas quando tudo parecia nebuloso e sem saída.

Minha formação em pedagogia e educação física, ao mesmo tempo em que forneceu conhecimentos essenciais para a pesquisa proposta, acarretou lacunas que precisaram ser diminuídas. Para tanto, recorri a autores das ciências sociais que constituíram o terceiro grupo de estudos e que foram fundamentais para a compreensão de conceitos de cultura e questões relacionadas com a metodologia. Nesse aspecto, foram fundamentais as indicações das professoras Maria Carolina Bovério Galzeranni e

[31] CEPAG, Centro de Estudos Paraguaios "Antonio Guach", com sede em Assunção, Paraguai.

Terezinha de Jesus Machado Maher, membros da banca de qualificação, que complementaram as leituras efetivadas por sugestões das participantes do Subgrupo de Educação Infantil/FE/UNICAMP, em especial Patrícia D. Prado e Márcia Gobbi, leitoras deste texto. Obrigada!

Nessa busca, recorri a autores que permitiram melhor compreender a complexidade da pesquisa que estava desenvolvendo: Malinowski (1978); Mead e Metraux (1982); Benjamin (1980, 1984, 2000); Ginzburg (1987; 2004); Bosi (1987, 2001); Queiroz (1988); Brougère (1998, 2000); Florestan Fernandes (1976, 1979, 1989, 2004); Geertz (1989); Heller (1991); Unger (1992, 2001); Martins (1993); Hobsbawan (1997); Portelli (1997a; 1997b); Ponce (1998); Antonio Cândido (2001); Bhabha (2003); Huizinga (2005); Benedict (2006). Através dessas leituras consegui avançar e alargar o campo do olhar e do ouvir, melhorando minha capacidade de observar aspectos da cultura Guarani/Kaiowá que se manifestavam em diálogo com outras culturas.

Foi fundamental, nesse processo, a leitura de Carlo Ginzburg (1987) e o mergulho na vida de Menocchio, suas analogias, sua "reelaboração original" (p. 101) e a "mistura explosiva" (p.103) que resultavam do encontro da sua cultura oral com a cultura da escrita que chegava até ele através de livros que não escolhia. Em Menocchio "[...] se encontravam, de modos e formas a serem ainda precisados, correntes cultas e correntes populares." (p. 101)

Fundamentada nessas leituras consegui observar e registrar as contradições que se evidenciavam no campo de pesquisa, vencendo o receio de apresentar uma imagem da comunidade que pudesse parecer pejorativa. Essas leituras permitiram que também me colocasse como parte do contexto, como alguém que é gestada em uma cultura, que influencia essa cultura e que apresenta contradições, como característica de sua humanidade. Nos momentos que se constituíram após essas leituras, observar a realidade, problematizá-la e evidenciar suas contradições foi tornando-se menos sofrido, menos "censurado".

A complexidade da realidade que eu estava pesquisando foi se revelando e, após o exame de qualificação, percebi claramente que, na busca de apreender o contexto, minha visão idílica estava se desconstruindo. E, nesse momento de ruptura, as leituras constituíram o suporte que possibilitou entender que é na expressão de suas

humanidades que reside o valor e a singularidade das crianças e dos moradores da Aldeia Pirakuá. Já não busquei seres perfeitos, idealizados, mas seres humanos, históricos, concretos. Seres humanos capazes de solidariedades e egoísmos, de acolhidas e rejeições, de sorrisos e xingamentos.

Esses textos contribuíram para que eu passasse a circular entre o particular e o coletivo; entre o micro e o macro; entre o contexto mais amplo e os detalhes. A história cultural foi sendo desvelada por meio de observações, pensamentos e reflexões efetivados com maior flexibilidade, condescendência e liberdade.

O quarto grupo de autores estudados está voltado para pesquisas que fundamentam as concepções de infância e também contribuíram com a definição metodológica deste trabalho. São pedagogos, cientistas sociais e antropólogos que elegeram as crianças como sujeitos de suas pesquisas ou que evidenciam questões relacionadas com os espaços, o tempo e as relações sociais que permeiam as infâncias.

Essas pesquisas, desenvolvidas principalmente a partir da década de oitenta, têm apresentado consistentes revisões bibliográficas sobre as investigações efetivadas com o objetivo de estudar as crianças. E, invariavelmente, evidenciam "[...] ausência de trabalhos sistemáticos e contínuos que tenham a criança como foco e eixo central de todo o processo de investigação." Embora a mesma autora advirta que é essencial "[...] conhecer também a criança quando se pretende conhecer uma sociedade [...]" (Pereira, 1997, p. 5)[32]

Clarice Cohn[33] (2005, p. 8) afirma que: "Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir de seu próprio ponto de vista." E, sobre as crianças indígenas, afirma: "[...] não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade [...]" (p. 9)

[32] Pereira é a autora Ângela Nunes citada, nesta página, como Pereira porque, em sua dissertação de mestrado se coloca como: Ângela Maria Nunes Machado Pereira e, nos demais trabalhos utilizados nesta pesquisa como Ângela Nunes, a partir desse momento, utilizarei Ângela Nunes por ser a forma divulgada nos seus trabalhos mais atuais. O primeiro capítulo de sua tese de doutorado apresenta uma minuciosa e comentada revisão dos estudos antropológicos voltados para o estudo das crianças.

[33] O livro Antropologia da Criança de Clarice Cohn, editado em 2005, fortalece enfaticamente o debate sobre a necessidade de uma antropologia da criança.

A segunda afirmação de Cohn torna evidente que, quando a criança é o foco do estudo, geralmente é estudada a partir do que dizem os adultos. Demartini (2002, p. 5) destaca que, o que mais tem ocorrido " [...] são os *relatos sobre as crianças e os relatos sobre a infância*" em detrimento dos "r*elatos de crianças*". (grifos da autora)

Na busca de evidenciar essa lacuna e propor metodologias de pesquisas que coloquem as crianças como protagonistas de suas interações, foi organizado pelo Subgrupo de Educação Infantil do GEPEDISC/FE/UNICAMP[34], o livro *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças,* organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila de Brito F. Demartini e Patrícia Dias Prado (2002) com o objetivo de "[...] avançar neste fantástico e ainda misterioso mundo desconhecido grande parte das ciências que até então vêem a criança do ponto de vista do adulto, apenas como dependente dele." (prefácio, p. vii) Dessa forma, o livro apresenta metodologias que utilizam o conceito de criança que vem sendo construído a partir de Walter Benjamim, isto é, uma criança "[...] capaz, produtora de cultura, portadora de história". (p.viii)

Esta pesquisa também está fundamentada em dois trabalhos desenvolvidos por Carmem Maria Aguiar que apresentam uma comunidade rural que enxerga as crianças de uma forma diferenciada. *Educação, cultura e criança*, sua dissertação de mestrado, defendida em 1990 e *Educação, natureza e cultura*: um modo de ensinar, sua tese de doutorado, defendida em 1998, trazem, de maneira detalhada, as interações que ocorrem em um povoado que vive semi-isolado, na região norte do Brasil. Principalmente em sua tese de doutorado, a autora, ao mesmo tempo em que apresenta as singularidades de um jeito de ser muito específico, discute alguns impactos das novidades oferecidas (ou impostas) pela modernidade. No entanto, conclui que, apesar dessas inevitáveis alterações na cultura local, permanece muito do processo educativo antigo que garante a preservação de valores como a ludicidade e a liberdade de ser e se expressar.

[34] GEPEDISC, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural da Faculdade de Educação da UNICAMP, já citado nesta tese. O subgrupo de Educação Infantil é coordenado pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria – orientadora deste doutorado – e eu, Mirian, sou integrante. As pesquisas desenvolvidas por este grupo e subgrupo têm se caracterizado pela inovação de metodologias que buscam garantir protagonismo às crianças e estão relacionadas nas referências deste texto porque foram fonte de consulta permanente. Em 2005, foi publicada a segunda edição do referido livro.

Também compõem esse grupo, as autoras que contribuíram com as definições metodológicas. Abordei a História Oral, em especial a questão dos depoimentos orais e de suas transposições para a escrita, nos estudos de Olga de M. Von Simson (1988, 1998a, 1998b); Maria Izaura P. de Queiroz (1988); Zeila de Brito Fabri Demartini (1997; 2002). Estudei ainda Paul Thompson (1992, 1993) e Alessandro Portelli (1997a,1997 b)

A utilização das fotografias como técnica de registro e posterior complementação ou questionamento do cotidiano observado, foi mediada pelos debates e esclarecimentos propostos, principalmente, pelos estudos que compõem os livros: Desafios da imagem, organizado por Bela Feldman-Bianco e Miriam L. Moreira Leite (2004); Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som, de Martin W. Bauer e George Gaskell (2002); Escrituras da imagem, organizado por Sylvia Caiuby Novaes et al. (2004). Estudando esses textos, aprendi que: "[...] a imagem fotográfica pode ser considerada como 'descrição densa', em que a distinção entre dados, análise e teoria desaparece." (Bitencourt, 2004, p. 208)[35]

No quinto grupo, trago relevantes estudos sobre as crianças indígenas brasileiras. Em 1997, foi defendida no Departamento de Antropologia da USP a tese *A sociedade das crianças A'uwê-xavante: por uma antropologia da criança* fruto da pesquisa efetivada por Ângela Maria Nunes Machado Pereira, já citada, sob a orientação da professora Aracy Lopes da Silva. Esse estudo objetiva trazer a criança indígena para o primeiro plano e defende a possibilidade de se construir uma antropologia da criança que substitua a concepção de criança como um ser incompleto, incapaz de interações e comunicações.

Clarice Cohn, em 2000, defendeu, também no Departamento de Antropologia da USP, a dissertação de mestrado *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado,* sob a orientação da professora Lux Boelitz Vidal. Além de apresentar um denso estudo sobre as concepções Xikrin de infância e de aprendizado, traz, em seu segundo capítulo, uma extensa revisão de estudos sobre infância, socialização e aprendizado na antropologia. É uma leitura indispensável para quem pretende iniciar qualquer pesquisa sobre crianças indígenas.

[35] Luciana Aguiar Bittencourt fundamenta sua afirmação em Geertz (1973) e Caldarola (1988).

Em 2002 foi editado o livro *Crianças indígenas: ensaios antropológicos,* coletânea de textos sobre crianças indígenas, organizado por Aracy Lopes da Silva, Ana Vera Lopes da Silva Macedo, Angela Nunes, membros do MARI[36]. Como se percebe, os dois trabalhos se originam no mesmo grupo de estudos e têm a antropologia como base de pesquisa. Afirmam que "[...] as crianças constituem interlocutores legítimos do pesquisador, e que seus pontos de vista, em sua especificidade e variedade, muito têm a ensinar sobre a vida social e a experiência no mundo [...]" (p. 17)

Em suas revisões de bibliografia, as autoras acima citadas encontram vários interlocutores que, de alguma forma, contribuíram para a concepção de criança como seres que dialogam com o mundo à sua volta, uma concepção que rompe com o conceito de socialização construído através dos paradigmas assimilacionistas ou estanques, isto é, passam de:

> [...] uma concepção de socialização como 'enculturação' (mecanismo integrador da criança à sociedade, por intermédio da formação de indivíduos ajustados social e emocionalmente aos padrões de comportamento e aos papéis sociais de uma ordem estabelecida, entendida como perene e coesa) a uma concepção dinâmica e historicizada de cultura, em que as crianças passam a ser consideradas seres plenos (e não adultos em potencial ou miniatura), atores sociais ativos capazes de criar um universo sociocultural com uma especificidade própria, produtor de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos. (Silva; Nunes, 2002, p. 20)

No entanto, ao mesmo tempo em que reconhecem que " [...] a antropologia da criança indígena no Brasil pode trazer uma importante contribuição " e que "Interlocutores teóricos para a busca dos melhores caminhos também já foram encontrados" , advertem:

> O que está por ser feito, no entanto, é quase todo o resto: como construir essas etnografias com as crianças, como abordar seus universos, como conhecer suas perspectivas, como essas informações podem ajudar a construir um referencial teórico, que abordagem será a nossa e como

[36] MARI, Grupo de Educação Indígena, ligado ao Departamento de Antropologia da USP.

> dialogaremos com as que em outros lugares vão tomando outras formas?" (Silva; Nunes, 2002, p. 24)[37]

Também fazem parte desse grupo Delvair M. Melatti e Júlio C. Melatti (1979) que desenvolveram um importante e inédito estudo sobre as crianças Marúbo. Esse estudo registrou a existência de uma pedagogia indígena que permitia às crianças, desde muito pequenas, o contato com experiências desafiadoras e complexas, como brincar com facas, numa oportunidade de viverem o *fazer* de sua cultura.

Com essa fundamentação apresento minha tese, consciente de toda sua temporalidade, dos meus limites e dos meus equívocos. No entanto, é o resultado de um esforço ético que buscou retratar a realidade estudada, mas que se quer flexível e questionável. Não foi a busca de uma verdade pronta e estagnada, mas a construção de conhecimentos construídos por meio de trocas e de momentos vividos em toda plenitude.

Portanto, não é uma verdade posta, é o resultado de um mergulho no cotidiano da aldeia que foi construindo-se através de pistas e trilhas; que às vezes estagnou para contemplar e se maravilhar com o que era revelado; que às vezes tropeçou e perdeu o rumo, se enredando nas matas e nos rios. Mergulho que exigiu noites e dias de interlocução com autores/as de outros estudos. E que, em outras vezes encontrou nas mãos que se estendiam, nos olhos que falavam, as respostas que não estavam nos livros, mas na própria vida. Foi a construção permanente de um sentido, de vários sentidos para o que era observado, estudado. Nesse processo ocorreram trocas de conhecimentos e de afetos, aconteceram, como define Walter Benjamin, *experiências vividas*... E, inspirada em Boaventura Santos (2003), arrisco a dizer, parafraseando a dialética amorosa de Vinicius de Moraes, que esta tese, como a cultura na Aldeia Pirakuá: "[...] não seja imortal posto que é chama. Mas que seja infinita enquanto dure."[38]

---

[37] Podem ser encontradas revisões detalhadas e comentadas de pesquisas sobre as crianças em sociedades indígenas: a) na dissertação de mestrado de Clarice Cohn, *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*, principalmente em seu segundo capítulo; b) no artigo de Ângela M. Nunes, denominado *O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras*, publicado no livro *Crianças indígenas: ensaios antropológicos.* As duas obras constam das referências desta tese**.**

[38] Disponível em: http://educaterra.terra.com.br/literatura. Acesso em: 19 maio 2006.

A delicada gestação da metodologia

A definição metodológica deste trabalho é, antes de mais nada, política, ideológica, engajada. Portanto, tem partido, isso é, não se pretende neutra ou imparcial. Löwy (1994), fundamentado nos escritos de Marx, apresenta várias questões sobre o engajamento das ciências sociais e a busca do conhecimento objetivo da verdade. Busca esclarecer as relações entre ciência e ideologia, negando a neutralidade científica e focalizando a influência que o ângulo pelo qual se observa um contexto é determinado por: "[...] uma certa *forma de pensar,* de uma certa *problemática* e de um certo *horizonte intelectual* (aspectos inseparáveis que se condicionam reciprocamente, momentos diversos de uma mesma totalidade ideológica)." (Löwy, 1994, p. 107, grifos do autor)

Portanto, como pessoa, profissional e pesquisadora, fui gestada pelo pertencimento a determinados contextos (histórico, econômico, social, político, familiar, educacional, etc.) que influenciaram e foram influenciados por minha existência de tal forma que estou limitada, em minha capacidade de contato com a aldeia, por "uma possibilidade objetiva de visibilidade" (Löwy, 1994, p. 216), construída ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. Isto é, o meu estar no campo de pesquisa não se faz de qualquer lugar ou de qualquer ângulo, mas de um lugar e de ângulos específicos determinados e escolhidos pelas minhas experiências e opções. Determinados pelo meu engajamento social e político comprometido com a construção de uma sociedade justa, fraterna e igualitária, na qual haja lugar para o encontro, a partilha, o brincar, a alegria.

Ao admitir essa "forma de olhar" (Löwy, 1994, p. 213), assumo os riscos de parcializar o observado sem, no entanto, descuidar de buscar a relação inquestionável de cada fenômeno com a totalidade da aldeia. Essa busca implica entender que o mais complexo contém o mais simples, assim como o mais simples está impregnado pelo contexto mais amplo no qual está inserido. No entanto, cada fenômeno é singular, dentro da totalidade, não podendo ser generalizado porque acontece em momentos diferenciados e, participam dele, pessoas diferentes. Dessa forma, cada pescaria é uma, mesmo que esteja impregnada de rituais que se repetem.

Essa matriz epistemológica direcionou o meu estar na Aldeia Pirakuá e foi, gradativamente, possibilitando estabelecer relações entre o cotidiano da aldeia com: as

descrições de outros estudos; os acontecimentos ocorridos no Estado, no Brasil e no mundo; as lutas desencadeadas pelos movimentos indigenistas, com seus avanços, estagnações e retrocessos; as reivindicações das minorias.

Paralelamente fui percebendo que não caberia tentar e talvez forçar a aplicação de uma teoria sobre crianças em uma realidade tão diferenciada e com uma construção de princípios de vida que se efetivam nas *experiências vividas* e não nas análises e proposições teorizadas. Assim, não fui com uma teoria pronta, com um padrão esperado, para avaliar as crianças e constatar possíveis lacunas, mas fui aberta – pelo menos fiz um esforço intencional para estar sensível - ao que iria viver. Busquei uma experiência que, possivelmente, como afirma Ginzburg (1897, p. 13), pretende ser, guardadas as devidas proporções: "[...] um fragmento despercebido, todavia extraordinário, da realidade, em parte obliterado, e que coloca implicitamente uma série de indagações para nossa própria cultura e para nós."

Busquei - será que consegui? - registrar o que não está visível, o que não está na superfície. Busquei articular o fazer e o pensar de indivíduos – crianças e adultos - com a história e a cultura de seu povo. Busquei a flexibilidade, o questionamento, por entender que, durante a pesquisa, a aldeia esteve dinâmica e mutante: lideranças se alternaram; famílias foram embora; famílias chegaram; famílias trocaram de casa; as crianças foram crescendo; outras foram nascendo; um velhinho morreu, um rapaz foi assassinado.

Dessa forma, a metodologia esteve em permanente estado de construção. Cada chegada na aldeia exigiu perguntas para saber o que havia mudado: lideranças, situação das estradas, a escola, famílias. Exigiu novas leituras e novos estudos para dar conta de uma realidade mutante que não permitia a estagnação e a formatação. A organização da Aldeia Pirakuá é dinâmica e pode ser alterada rapidamente.

Como afirma Garcia (2003, p. 13): "[...] quando muda o paradigma, há também que mudar a linguagem, que há muito sabemos não ser neutra." Assim, optei pelas vinhetas narrativas e busquei – mais uma vez me pergunto se alcancei esse objetivo – pela descrição que vem do lado de lá, do lado da aldeia e que permite que o cotidiano se revele na sua dinâmica singular. Deliberadamente evitei a utilização da linguagem científica tradicional, hegemônica, rígida, formatada. Busquei o encontro com as pessoas – em especial com as crianças –; com o corpo que se movimenta e se expressa; com a

arte, com a imagem, com a poesia e com a música que se fizeram presentes nas minhas *experiências vividas* na Aldeia Pirakuá. Busquei evitar "[...] algumas falas tão cheias de certezas, certas de que carregam a verdade científica, ignorantes que são de um princípio da ciência, que é a provisoriedade." (Garcia, 2003, p. 15)

Optei por teorias de ruptura, teorias transgressoras que partem da concepção de criança como: "[...] sujeito de direitos" e, portanto, criança que: "[...] passa a ser um outro objeto de pesquisa ou pelo menos um redimensionamento do mesmo objeto." (Faria, 2002, p. ix) Essas teorias estão em construção e esta pesquisa, de forma modesta, pretende contribuir para que a metodologia adotada seja capaz de revelar o que as crianças são capazes de pensar, propor, fazer, estabelecendo uma relação com o observado que: "[...] não é puro conhecimento, os dados se apresentam como configurações vivas, singulares, e em uma palavra, demasiado humanas, que tendem a impor-se como estruturas do objeto." (Bordieu; Chamboredon; Passeron, 1998, p. 28-29) Dessa forma, continuam os mesmos autores: "[...] o descobrimento não se reduz nunca a uma simples leitura do real, mesmo o mais desconcertante, posto que supõe sempre a ruptura com o real e as configurações que este propõe à percepção." (p. 29)[39]

Em minhas observações, contatos e registros busquei – com limitações e equívocos – o olhar e o ouvir que está *do outro lado do rio*. Optei por observar, fotografar e efetivar as narrativas definindo de que lugar político e social observei a aldeia porque, como afirma Cohn (2005, p. 50):

> [...] deve-se sempre começar do começo, por mais óbvio que pareça o que se observa – ou talvez possa se dizer que, quanto mais óbvio parecer o que se vê e ouve, mais se deve desconfiar e buscar desatar as tramas. Porque não há imagem produzida sobre a criança e a infância, ou pela criança, que não seja, de algum modo, produto de um contexto sociocultural e histórico específico [...].

Essa constatação, como demarcadora de parâmetros ao observado, norteou minhas estadas na aldeia e minhas reflexões ao efetivar os registros. As sociedades indígenas têm sofrido arbitrariedades e mentiras em nome do poder econômico, político e religioso. Por meio de suas organizações e representações, têm tentado, ao longo da

[39] Tradução livre da pesquisadora.

história, evidenciar que possuem cultura, história e conhecimentos que podem e querem dialogar com outras formas de ser e de viver. É um povo a quem interessa que sua forma de ser e de viver seja evidenciada sem preconceitos, sem apologias, sem interesses de dominação e extermínio.

Ribeiro (1997, p. 173) se refere aos Kadiwéu, sociedade indígena de Mato Grosso do Sul pesquisada por ele, como seus "professores de metodologia etnológica" e continua: "Com eles aprendi que só uma identificação emocional profunda pode romper as barreiras à comunicação, permitindo a um estranho penetrar a intimidade [...] no seu esforço por ver o mundo com os olhos do povo que estuda."

Não me atrevo a afirmar que essa "identificação emocional profunda" ocorreu. Muito menos que foi linear. No entanto, posso afirmar que às vezes os/as percebi, pela humanidade que possuímos, muito semelhantes: "[...] é um homem como nós, é um de nós." (Ginzburg, 1987, p. 12) Em outros momentos, no entanto, os/as percebi muito distintos/as, contrastando intensamente com nossa maneira de ser: "Mas é um homem também muito diferente de nós." (idem, p. 12)

Nessa dialética entre estar próxima do grupo pesquisado e, ao mesmo tempo, muito distante, projetei a pesquisa e pesquisei, intencionalmente, como aliada das categorias historicamente excluídas, grupos sociais a quem tem sido negado o acesso aos direitos humanos mais fundamentais: vida, liberdade, terra, alimentação, educação, saúde, moradia, lazer. No caso específico dos/das indígenas, além dessa negação, houve e há o acréscimo da violenta tentativa de dizimar suas vidas, suas etnias, seus conhecimentos, seus territórios, as expectativas de suas crianças.

As populações indígenas do sul de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, não fogem a essa realidade. Meliá (1981;1998); Schaden (1954;1965;1982); Ribeiro (2000); Brand (1997); Pauletti (2004); entre outros, descrevem com detalhes o longo processo de resistência indígena e seu enfraquecimento com a redução de seus territórios, a perda de suas possibilidades de sobrevivência gerando a miséria e a dominação do espírito guerreiro. "O século XX os encontraria reduzidos a meio milhar de índios dominados pelo alcoolismo, divididos em grupos espalhados pelas fazendas de criação que aos poucos invadiam seu antigo território [...]." (Ribeiro, 2000, p. 99)

De fato, havia uma hipótese, por parte de governos, fazendeiros e de outros grupos organizados para manter seu *status quo*, que as populações indígenas não resistiriam tanto tempo e, também por isso, a perda da terra foi sendo negligenciada pelas autoridades. Dessa forma, chegamos ao século XXI com situações dramáticas. Mato Grosso do Sul, estado com a segunda maior população indígena do Brasil, apresenta, de acordo com Pauletti (2004, p. 15) uma das: " [...] menores aldeias do país, em dimensões territoriais efetivamente ocupadas por índios. [...] Esse fato por si só mostra uma incongruência, visto que, não existe índio sem terra, existe sim, índio que perdeu ou foi expulso de suas terras."

Reforçando a concepção de que não é mais possível ignorar e tornar invisíveis essas populações, Gallois (2000, p. 5) afirma:

> O Brasil indígena é hoje composto de mais de 215 etnias, falando 170 línguas distintas. Mais de 300.000 índios, distribuídos em cerca de 590 terras descontínuas. Salvo raras exceções, essas terras não correspondem aos territórios historicamente ocupados por esses grupos, mas a fragmentos de espaços percorridos em histórias com mais de 500 anos, ou muito menos, levando-se em conta que muitas terras foram alcançadas e apropriadas recentemente, em processos de fuga ou de transferência forçada. Desde a promulgação da Constituição de 1988, já foram registradas cerca de 290 organizações indígenas, que nem sempre correspondem ou representam unidades 'étnicas', mas facções de um mesmo grupo, ou articulações regionais entre vários grupos.

Essas constatações reforçam a importância desse trabalho e a exigência de uma metodologia que possa revelar as especificidades da Aldeia Pirakuá, de seu povo e, em particular, de suas crianças. Houve um cuidado muito especial para que o estar na aldeia não fosse mais uma invasão e mais um desrespeito ao território e ao modo de ser Guarani/Kaiowá. Algumas vezes, mesmo perdendo possibilidades de observar e conhecer melhor a realidade, não impus arbitrariamente a minha presença.

Após a revisão bibliográfica inicial, passei a buscar por uma aldeia cujo território permitisse a vivência mais próxima do *nãnde reko* Guarani/Kaiowá. Como já afirmei, as aldeias que eu conhecia, mais próximas das cidades, não possuem rios e matas. Algumas estão localizadas em territórios muito pequenos que, além de não possibilitarem a caça e a pesca, também não possibilitam o plantio de roças. Essas

condições têm levado os homens, jovens e adultos, a buscar trabalho nas usinas de álcool e nas fazendas, prática que tem alterado muito a organização familiar nas aldeias. No entanto, não busquei um grupo sem nenhum contato, estava ciente de que, entre as diferentes culturas ocorre o fenômeno da circularidade, isto é: "[..] um relacionamento circular feito de influências recíprocas [...]" (Gizburg, 1987, p. 12). Essa circularidade proporciona a dinâmica de informações e conhecimentos e vai provocando a ressignificação dos jeitos de viver de cada grupo humano.

No entanto, a situação das aldeias próximas às cidades evidencia outras interferências que, muitas vezes, acabam forçando o abandono de traços culturais fundamentais. Brand (1997) aponta que: "A sobreposição de aldeias [nas reservas] desarticulou o sistema [...] de chefia, enfraquecendo o papel social dos líderes, especialmente dos religiosos [...]" (p. 264) e continua: " As novas gerações são já frutos de uma educação voltada para fora do *sistema* kaiowá/guarani e sob forte impacto do trabalho nas usinas de álcool e do agravamento da desarticulação da unidade social básica, a família extensa." (idem, p. 264, grifo do autor)

Dessa forma, cheguei à Aldeia Pirakuá, localizada no extremo sul do Estado, pouco visitada e pouco pesquisada. Essa escolha exigiu maior tempo para iniciar minhas caminhadas e pernoites nas casas da aldeia, mas, ao mesmo tempo, possibilitou o encontro com aspectos importantes da cultura Guarani/Kaiowá que eu não conheci ao percorrer outras aldeias.

Para realizar a pesquisa, apoiada em metodologias desenvolvidas por estudos com fundamentação antropológica (Mead e Metraux, 1982; Malinowski, 1978; Gallois, 2000a, 2000b, 2001; Geertz, 1989; Cunha, 1978; Galvão, 1943; Grossi, 1992; Lagrou, 1992, 1994; Schwade, 1992; Buffon, 1992; Ladeira, 1992; Cohn, 2000, 2005; Nunes, 2002; Silva, 2002), fui gradativamente ampliando meu tempo de permanência na aldeia focalizando: participações no cotidiano; observações de manifestações religiosas e culturais como danças, rezas, rituais, mitos, expressões artísticas; registros das atividades desenvolvidas pelas crianças no cotidiano da aldeia; observações da utilização do tempo das crianças em relação às atividades lúdicas, de trabalho, de escolaridade; verificação das diversas interações que ocorrem na aldeia envolvendo as crianças.

Na aldeia, o termo trabalho não possui a conotação capitalista, isso é, não se configura como uma obrigação com hora para iniciar e para terminar e com um produto final a concluir. O que não se faz em um dia, faz-se em outro, a noção de tempo é cíclica e não determinada pelo relógio. As pessoas não são valorizadas pelo que possuem, mas por seus conhecimentos: "A eficiência econômica do indivíduo não representa fonte de especial prestígio." (Schaden, 1954, p. 52)

Essa maneira de ser, sem excessivo apego ao trabalho e à valorização das questões produtivas, tem sido pauta de discussões de agentes externos aos Guarani/Kaiowá que buscam mobilizá-los para atividades de fundo comercial e rentável. Uma dessas falas, de um encarregado de posto (representante da FUNAI), foi registrada por Schaden (1954, p. 71) e revela a dificuldade de entender o outro, a cultura do outro: "Os Kaiová não *querem* produzir coisa alguma; falta-lhes o senso necessário." (grifos do autor)

O referido encarregado, segundo Schaden, lutava há mais de quinze anos para envolver os indígenas em atividades individuais de comércio, proposta que, para eles, não fazia o menor sentido. Nas regiões próximas às áreas indígenas circulam relatos de pessoas ligadas a universidades, às prefeituras e às organizações não governamentais que tentaram implantar projetos de produção que foram aceitos até com entusiasmo, mas logo foram abandonados. Na aldeia, na casa de Elizabeth, havia sacos de sementes que não foram plantadas.

Essa "falta de resultados" revela características do povo Guarani/Kaiowá que só recusam ações que venham a prejudicá-los, como a tomada de suas terras ou outras nas quais vislumbram alguma possibilidade de uso de seus conhecimentos e imagens, como as fotografias e as filmagens. O restante, aceitam, observam com mais detalhe e, depois, se não lhes interessar, deixam de lado. Outro chefe de posto queixava-se porque os pais "[..] mandavam as crianças à escola do posto só nos dias em que se distribuíssem aos alunos roupas e alimentos." (Schaden, 1954, p. 31)

Para as crianças, o termo trabalho é utilizado para configurar as atividades desenvolvidas que possuem um objetivo como: buscar água, cuidar de uma criança menor, lavar uma vasilha, uma roupa, etc.: "Desde cêdo (*sic*), as crianças de um ou outro sexo ajudam os pais, quer na roça, quer nos trabalhos domésticos." (Schaden, 1954, p.

91). No entanto, é preciso deixar claro que essa ação não é obrigatória, não envolve preocupação com a produtividade e não tem um tempo exato para ser concluída.

É realizada na maneira, no tempo e na forma da criança. Não há preocupação com a execução perfeita, a água pode ser derrubada, a vasilha e a roupa podem não ficar bem limpas. Invariavelmente, tudo é realizado de maneira lúdica e, um possível imprevisto (previsto) na execução de uma atividade é acompanhado de muito riso por parte da criança que executa a ação como pelas pessoas que assistem. Constatei que o trabalho como ludicidade e como ação coletiva está presente na aldeia na maior parte das atividades desenvolvidas porque faz parte dos traços culturais e, portanto, está impregnado de significados: "A distribuição dos animais abatidos, feita por quem os matou, beneficia todas (*sic*) as famílias-grandes da comunidade. Reparte-se tudo em porções iguais, inclusive para o caçador, e não há partes especiais destinadas a êste ou aquêle (*sic*)." (Schaden, 1954, p. 62)

A escola, neste estudo, não é o principal foco da pesquisa. No entanto, faz parte do cotidiano da aldeia e está presente nas falas das pessoas. Não trago a escola como uma categoria de análise porque considero que há muito a ser pensado sobre essa instituição educacional no cotidiano das aldeias e as crianças não foram observadas em atividades escolares. Mas, em uma das vinhetas narrativas apresentarei um episódio que pode indicar algumas pistas e trazer interrogações sobre a relação das crianças com a escolarização oriunda do sistema de ensino.

Em relação à implantação da educação infantil, como a primeira etapa da educação básica, ainda há muito a pensar e debater. No entanto, através da metodologia proposta, busquei trazer o cotidiano das crianças pequenas para que, somado aos resultados de outros estudos, possa contribuir com alguns esclarecimentos e outros tantos questionamentos. Os bebês e as crianças pequenas estão na aldeia, aprendem observando e fazendo suas próprias experiências: "[...] o ensino e a aprendizagem ocorrem de forma continuada, sem que haja cortes abruptos nas atividades do cotidiano." (Maher, 2005, p. 84)

São bebês e crianças das matas, do rio, da terra, das brincadeiras. Vivem a diversidade no cotidiano, relacionam-se com outros adultos para além de seus pais e suas mães, brincam com crianças de diferentes idades, com meninas e meninos. No

entanto, não estão isoladas, são crianças brasileiras, pertencem a uma nacionalidade, têm o direito de ampliar seus aprendizados. Cabe educação infantil, como a primeira etapa da educação básica, nesse contexto? Qual educação infantil? Com qual metodologia? Como não imobilizar um processo que é dinâmico, que é práxis? Como garantir que se mantenha o processo educativo através do qual: "Ensina-se a pescar no rio [...] Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora..."? (Maher, 2005, p. 84)

Como afirmei no início desta tese, o compromisso político e ideológico com o grupo pesquisado foi me orientando, a cada momento, para manter, acima de tudo, o respeito a cada pessoa da aldeia – crianças ou adultos. Na espontaneidade vivida na aldeia, pude observar, várias vezes, que as crianças estavam brincando nuas, logo que chegava. Porém, como chegar a uma aldeia indígena sempre requer um tempo de espera por uma autorização – assegurada pelo capitão ou por uma pessoa da comunidade designada por ele – observei que alguma outra criança corria e levava um calção para a criança menor vestir. Para esse ato de cobrir o corpo, mesmo da criança pequena, encontrei duas explicações. Uma, em Schaden, quando afirma, sobre a indumentária do Guarani/Kaiowá:

> [...] as roupas de tipo europeu se tornaram tão necessárias como o são para nós. Nem tanto por lhe servirem de proteção contra o frio e a chuva, pois o rigor do tempo não o preocupa de forma tão manifesta, mas porque as suas relações com gente estranha exigem que o índio se apresente vestido. O índio 'pelado', [...] não sai de sua cabana, quando alguém visita a aldeia. (1954, p.43)

A outra explicação obtive junto ao capitão Lúcio e ao senhor Jorge, quando solicitei autorização para fotografar as crianças e demonstraram grande preocupação somada à indignação com membros da FUNASA que haviam fotografado crianças da aldeia e depois haviam colocado essas fotografias para ilustrar uma reportagem sobre desnutrição infantil indígena[40]. Também relataram as inúmeras vezes que foram

[40] Nesse período circulavam notícias sobre o aumento de casos de desnutrição infantil nas aldeias localizadas na região da Grande Dourados. Esses casos viraram notícias estadual, nacional e internacional. De forma equivocada, foi passada a idéia de que a situação era generalizada. No entanto, na Aldeia Pirakuá, e em outras aldeias do Estado, não há casos de desnutrição infantil, mas isso não foi enfatizado. Também não se efetivaram ações concretas para minimizar ou reverter esse quadro de miséria

realizadas reportagens na aldeia e depois vendidas para a imprensa internacional sem que eles tivessem tido o direito de ver ou de receber um determinado valor por essas filmagens.

Dessa forma, inicialmente me limitei a registrar cenas do cotidiano, fotografei as crianças que, de alguma forma, sinalizavam, através de sorrisos, poses e pedidos orais, que as fotografasse. Busquei, intencionalmente, romper com a representação da identidade indígena com o ser nu, coberto de penas, pintado de urucum e falando sua língua materna. Maher (1996) apresenta uma pertinente discussão sobre o equívoco existente, nos estudos realizados, de exigir do índio demonstrações externas de etnicidade quando o conceito de identidade é "[...] um construto sócio-cultural e histórico." (p.17) e, portanto, dinâmico e mutável. Se, em 1954, Schaden já evidenciou que os índios cobriam os corpos para aparecerem para os visitantes, hoje, após tantas interações efetivadas pelos indígenas com grupos de outras culturas, não há por que buscar mostrar a nudez se ela já é quase inexistente na aldeia.

No entanto, com o passar do tempo, algumas crianças que se encontravam nuas, assim permaneceram após minha chegada. Será que era um sinal de que eu, de alguma forma, já fazia parte do grupo? Qual o significado de estar e permanecer nu na frente do outro? Como afirma Ginzburg: "Gostaríamos, é claro, de saber muitas outras coisas [...]" (1987, p. 16) Entre essas e outras perguntas, sem nenhuma possibilidade de ter certeza, experimentei o que afirma Lagrou (1992, p. 29) sobre os conflitos do trabalho de campo:

> A gente não está acostumada a pensar os processos vitais conscientemente, mas nesse ambiente diferente, de calor tropical, [...] num espaço onde nunca se está sozinho e ao mesmo tempo muitas vezes só (por não entender nada do que está sendo dito ao meu redor e

exposto, na maioria das vezes, de forma panfletária e irresponsável. A situação é grave e fiquei indignada frente às crianças que, além de estarem sendo privadas de um dos mais fundamentais direitos humanos – a alimentação que assegura a vida – foram expostas de forma antiética nos meios de comunicação social. A imagem de uma criança desnutrida foi veiculada durante meses na imprensa sem o menor cuidado para não ser identificada. Mais tarde, foram apontados, além da quase total ausência de políticas públicas voltadas paras essas populações, uma rede de corrupção e de desvio de alimentos e de recursos financeiros. Essas denúncias até o presente momento, não foram elucidadas. Em anexo, apresento uma seqüência de notícias veiculadas no Correio do Estado – jornal diário editado em Campo Grande/MS – selecionadas a partir de critérios que evidenciem o caráter das informações divulgadas e, ao mesmo tempo, que refletem os diferentes aspectos envolvidos nessas disputas: posse da terra, desnutrição infantil, violências. Procuro apresentar uma amostragem para que o/a leitor/a possa ter uma breve noção do que esteve acontecendo no Estado durante o período em que realizava a pesquisa. (Anexos 1a 7)

> sobre mim), me entreguei a uma comunicação interior contínua, examinado e observando o que acontecia comigo e com os outros.

Quando as crianças permaneceram, sem constrangimento, na frente da máquina fotográfica, brincando ou acompanhando outras atividades, utilizei registros para evidenciar brincadeiras e ações do cotidiano, sem, no entanto, focalizar o nu, mas a ação realizada naquele determinado momento. Dessa forma, evidencio que não procurei influenciar na ação e na forma como as crianças se manifestavam sem, no entanto, ignorar que a pesquisadora que está atrás da máquina interfere no registro ao focalizar uma cena, um grupo de crianças, uma só criança, um rosto, uma mão, um olhar... Como afirma Bittencourt (1998, p.208) : " [...] as fotografias servem como símbolos intermediários da investigação etnográfica, requerendo interpretações explícitas e interativas do processo de criação da imagem e do contexto no qual o significado da imagem se encontra."

As crianças estavam lá, concretas, visíveis, brincando, correndo, interagindo. E, como afirma Sebastião Salgado (2000, p. 7), na aldeia percebi que: "Há crianças por toda a parte, em geral mais visíveis que os adultos. Ao ver uma câmera, dão pulos de entusiasmo, riem, acenam, [...] na esperança de serem fotografadas."

Não encontrei obstáculos para meus registros fotográficos que foram efetivados com máquina não digital e, portanto, exigiam a paciência de esperarem meu retorno com as fotografias para que pudessem olhar e admirar suas imagens. Nessa dinâmica de fazer fotos que ficavam guardadas na máquina e que chegavam à minha próxima estada, foi se estabelecendo a confiança e a cumplicidade entre a pesquisadora e a comunidade. Inicialmente, tentei filmar mas abandonei essa possibilidade porque o espaço amplo da aldeia e a mobilidade constante das crianças não apresentaram resultados satisfatórios.

Ao optar pelo registro fotográfico, experimentei o que Porto Alegre (2004, p. 77) constatou. Observei que:

> [...] uma mesma imagem pode levar a interpretações diferenciadas e mesmo divergentes ou contraditórias. Muitas vezes, a imagem confunde o discurso narrativo em lugar de esclarecê-lo, criando incongruências e forjando um campo próprio de significância que permite perceber novos sentidos na comunicação pretendida.

Os recursos visuais, inicialmente os desenhos e bem mais tarde as fotografias e as filmagens, têm sido fartamente utilizadas para registrar os índios brasileiros, a fauna e a flora. Quando as palavras não foram e não são suficientes para descrever e comunicar para o outro que não conhece e que, portanto, não possui parâmetros para imaginar como é, as imagens tornam-se meios privilegiados de comunicação. No entanto, assim como o texto escrito, a iconografia é impregnada pelas representações e pelos significados de quem observa e registra. As populações indígenas brasileiras, historicamente, têm sido representadas através de imagens feitas por viajantes, cronistas, pessoas externas à sua cultura tendo povoado:

> [...] não apenas os dois primeiros séculos de nossa história, mas estão, de diferentes modos, presentes entre nós até os dias de hoje. Seja para marcar uma humanidade ainda não plenamente atingida [...], seja para identificar uma imagem de nacionalidade que se quer diferenciada, mesmo quando copia [...]. Ao longo do tempo essas imagens se transformaram e são a expressão de um imaginário que vai sendo construído, não apenas a respeito dos índios, mas igualmente a respeito de quem os retrata. As imagens de índios são signos de alteridade e, neste sentido, falam muito sobre nós. Mostram o que não somos ou deveríamos nos aproximar - a pureza, a proximidade com a natureza, a capacidade de adaptação a ambientes hostis. (Novaes, 2004, p. 16)

Dessas representações, o índio sempre tem sido o outro, resultando em um índio imaginário (Cunha, 2004) que é visto como totalmente bom e inocente ou como desprovido de humanidade, um selvagem. Essa distorção ocorre porque o índio representado tem ocupado o lugar do índio real que não é único, que pertence a uma determinada sociedade indígena, apresentando algumas semelhanças, mas, com certeza, muitas diferenças. Os modelos idealizados de indígenas não relacionan-se com as pessoas concretas que elas e eles são.

Busquei o comprometimento com a população e, em especial, com as crianças, procurando manter o diálogo permanente com as subjetividades, dinâmica inerente a todo processo de pesquisa qualitativa, optando pela flexibilidade que possibilita que a pesquisa vá se delineando sem pressa, de acordo com as peculiaridades do grupo.

O método dialético foi adotado como a matriz epistemológica que orientou todas as etapas da pesquisa permitindo o diálogo entre a teoria e a realidade, no exercício constante de tese-antítese-síntese. Optei por essa matriz tendo em vista a complexidade da realidade a ser pesquisada e a conseqüente necessidade de utilizar dialogicamente os sentidos, a razão e a intuição num constante movimento de observação, escuta, análise, síntese e volta à observação e à escuta numa busca do conhecimento em espiral, sempre em movimento, sempre em ampliação, sempre em questionamento. Observação e indagação possibilitam o descrever denso (Geertz, 1989), permitem a análise da ação e as possíveis representações pessoais e grupais dessa ação; proporcionam buscar, com todo o esforço, a apreensão da inteireza de cada ser e de cada ação.

Considerando a baixa escolaridade e a pouca utilização da escrita pela população alvo, optei, na pesquisa com algumas pessoas, pela História Oral como metodologia complementar para a coleta de dados "[...] por encerrar a vivacidade dos sons, a opulência dos detalhes, a quase totalidade dos ângulos que apresenta todo o fato social." (Queiroz, 1988, p.14)

Uma dificuldade que limitou minha interlocução com pessoas adultas que quase não saem da aldeia foi o fato de não falar e pouco entender o Guarani. Os adultos que são capazes de estabelecer uma conversa em português são as lideranças políticas – capitães – e os que estão em maior contato com a cidade. Em relação às crianças, não houve esse problema porque elas falam e entendem o português (e também o Guarani).

Nesse processo permaneci o quanto pude em silêncio para deixar que se evidenciassem as peculiaridades das rodas de conversa. Também busquei assegurar autonomia para que o grupo determinasse o que queria contar, utilizando a técnica das histórias de vida:

> Este [o grupo, o narrador] é quem determina o que é relevante ou não narrar, ele é quem detém o fio condutor. Nada do que relata pode ser considerado supérfluo, pois tudo se encadeia para compor e explicar sua existência. Pode se difícil fazê-lo concluir, pois há sempre mais e mais acontecimentos, mais e mais detalhes, mais e mais reflexões que a memória vai resgatando. (Queiroz, 1988, p. 21)

A dificuldade de não dominar a língua Guarani foi superada, em parte, pelas observações e pelas fotografias que permitiram o registro através das vinhetas narrativas. Também ajudaram Mari, Jorge e Lúcio, como intérpretes durante as conversas coletivas que são mais reveladoras do que as individuais, tendo em vista as barreiras de comunicação e dificuldade de compreensão da língua apresentadas por algumas pessoas e por mim. Além disso, as características mais marcantes da singularidade Guarani/Kaiowá são: desconfiar inicialmente; observar e ouvir muito; pensar antes de falar, morar distante uns dos outros – quando o tamanho da aldeia permite – mas estar sempre que possível juntos, em grandes rodas, saboreando o tereré[41], brincando, cantando (às vezes acompanhados do violão), dançando, conversando.

De modo geral, nesses momentos de encontro, a conversa gira em torno dos problemas da aldeia e de decisões a serem tomadas. As mulheres e as crianças de diferentes idades participam da roda embora quase não falem. No entanto, demonstram estar atentas porque invariavelmente riem, sacodem a cabeça, manifestando sua opinião. Sobre esse pouco falar feminino que não significa ausência de observação e de comunicação, Elsje Maria Lagrou (1994), ao relatar sua experiência com os Kaxinawá do Acre, afirma: "As mulheres não falam (ou quase nada), nem entendem o português, e por isso me ensinavam sobre o valor da comunicação não-verbal." (p. 31)

De fato, quando estamos presentes, os/as mais falantes/as são os/as que dominam a língua portuguesa, são aqueles/as que mais estão em contato com a sociedade não-índia. São as lideranças que têm o papel de fazer a intermediação da Aldeia com a sociedade do entorno, com políticos, organizações, etc. As demais lideranças, com funções determinadas pela cultura, como caciques e parteiras, quase não falam o português pois saem muito pouco da aldeia. Os caciques habitualmente ficam em suas casas rezando e atendendo as pessoas. Não se envolvem com as

[41] O tereré é uma bebida típica da região, usada nas cidades e zona rural, semelhante ao chimarrão gaúcho. No entanto, é uma bebida gelada que mistura a água com limão à erva-mate feita de folhas secas, colocada em uma guampa e sugada através de uma bomba. É uma bebida coletiva, pois todos bebem na guampa sugando a mesma bomba (às vezes pode ser servida no copo ou em outro recipiente|), sendo ingerida por pessoas que compõem uma roda e, de praxe, é acompanhada de conversas, causos e/ou cantorias. As crianças também participam dessa roda e tomam o tereré.

questões administrativas e políticas, mas são os grandes conselheiros. São os responsáveis pela proteção da aldeia e das pessoas.

As parteiras detêm muitos conhecimentos sobre ervas medicinais, são mais antigas e mantêm um relacionamento mais reservado com a sociedade em torno. Caciques e parteiras, ao participarem da roda, várias vezes, perguntam, em guarani, o que está sendo conversado e recebem as explicações solicitadas. Outras vezes, como é comum em outros grupos, fazem comentários em guarani. No entanto, como outros grupos sociais, utilizam o Guarani e a fala mais rápida quando querem tecer comentários que não devo compreender e tampouco pedir explicações.

Participar dessa roda possibilita a análise de diferentes pontos de vista uma vez que o indivíduo ou grupo, ao relatar a sua história e a de seu povo, interage com ela, apresentando sua visão particular de cada fato. No entanto, ao longo do tempo, fui percebendo que a visão individual é também uma visão coletiva, construída ao longo de gerações e que se manifesta nas falas dos Guarani/Kaiowá em diferentes locais e períodos.

Depoimentos colhidos em 1998, durante as oficinas do *Projeto comportamento sexual e situação epidemiológica em DST-AIDS entre os Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul,* são muito semelhantes ao que observei e ouvi na Aldeia Pirakuá e evidenciam uma forte identificação com um jeito de viver que experimentaram ou que ouviram falar que existiu entre seus povos: "Não, antes do branco, os caciques tinham o sol, as plantas [...].Teria que voltar a falar como cacique. Não, o cacique nunca desengana o paciente, sempre diz que vai sarar. O médico não, diz que não tem cura." (João Martins)[42]. Essa fala apresenta teor semelhante ao depoimento de Jorge, morador da aldeia Pirakuá, quando atribui ao cacique os conhecimentos para curar: "[...] tem o cacique pajé, que é aquele que dá o remédio..."

Esse fenômeno é apontado, de forma contundente, por Gezburg (1987, p. 25): "Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um." Apesar de estarem cercados/as por uma cultura que atribui,

[42] De acordo com Relatório nº 7 de 23 de abril de 1998. Na época desse depoimento, João Martins era diretor da Escola Municipal Tengatuí, Dourados.

de maneira oficial, ao médico a capacidade de diagnosticar e tratar as doenças, esses grupos continuam atribuindo aos caciques ou pajés, a capacidade real de curar. Durante as oficinas referidas anteriormente, várias falas foram convergentes ao afirmar que os médicos não dão esperança, condenam os/as doentes/as enquanto os caciques sempre acreditam na recuperação da pessoa.

É importante entender que participar no contexto da aldeia não tem o mesmo significado de participar no contexto urbano. Na aldeia, participar é estar junto, não necessariamente dando opinião ou fazendo alguma coisa. Às vezes é um olhar, um sorriso, um breve comentário, um som, uma expressão, uma palavra, uma risada. Na maioria das vezes é ouvir o capitão ou alguém de prestígio, geralmente um homem. No entanto, as mulheres também estão ali, se são mães de crianças, amamentam sem sair da roda. As crianças circulam, brincam, riem, aproximam-se, afastam-se, sem que isso atrapalhe a conversa dos adultos.

Fui percebendo, na aldeia, a relatividade das falas e o significado dos silêncios. Como já escreveu Thiago de Mello (1984, p. 29-30): “A couraça das palavras protege o nosso silêncio e esconde aquilo que somos. Que importa falarmos tanto? Apenas repetiremos. Ademais, nem são palavras. Sons vazios de mensagem, são como a fria mortalha do cotidiano morto.”

Nessas conversas, alguns conflitos e visões contraditórias da realidade vêm à tona, mas não há imposição ou uso do grito ou da autoridade para obter o consenso. São muito reflexivos/as, falam com calma, saboreiam as falas uns dos outros. Não há pressa para falar, os gestos são vagarosos, o olhar se perde no horizonte, num/a participante da roda, numa ave que voa baixinho, numa criança que passa.

Porém, são extremamente atentos/as. Quando percebem que estamos olhando para algum ponto específico, a explicação vem espontânea como forma de esclarecimento. Uma tarde eu olhava uma arara azul morta e pendurada na cerca e logo recebi, sem pedir, a informação de que as penas seriam usadas para a confecção do cocar que o capitão Lúcio iria usar nas comemorações do dia do Índio. E também fui informada de que as araras passaram em um bando, que eram mais de quinze, mas que a cultura só permite matar uma, a que está mais à frente. Contaram que o cocar dos homens deve ser azul e os das mulheres e crianças bem colorido e com penas

vermelhas. Perguntei por que era assim definida a cor dos cocares, e Lúcio, que contava a história, disse: "É assim, os homens usam azul e as mulheres e as crianças usam colorido, vermelho." Circularidade cultural? Cultura Kaiowá/Guarani? Não consegui saber.

No desenvolver da pesquisa, a memória dos/as mais antigos/as, principalmente das parteiras[43], foi considerada como fonte de coleta de informações, não só como expressão do individual, mas também do coletivo, como ser pertencente a um grupo social e cultural. Busquei perceber a memória como uma marca que perpassa o tempo e o espaço e que nos torna humanos, capazes de produzir e transmitir conhecimentos. Memória como *ethos*, como identidade, como forma de se sentir pertencente à história de seu povo. "A cultura é a memória longeva de uma comunidade [...] e não um simples depósito de informações [...] " (Ferreira, apud Von Simson, 1998b, p. 33)

Portanto, por meio dos relatos de Mari, evidenciei que:

> *A priori,* a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (Pollak, 1992, p. 201)

Fui constatando que a memória, na Aldeia Pirakuá, não é única, não é uma só, não é formatada. A memória guardada 'no lado esquerdo do peito' de cada pessoa e, por isso, exigindo, para ser acordada, de emoção, de sentimento, de cheiro e sabor, mesmo que contenha uma parte de imposição, de oficialidade, carrega a marca do pessoal, do individual, do jeito de ser de cada um/a. Uma memória que leva a recordar, a colocar novamente no coração. Memória, muitas vezes, subterrânea, marginal, subjugada, sem espaço para fazer parte da memória coletiva[44] e, portanto, guardada durante gerações e gerações no interior do próprio grupo, por meio da oralidade, pois numa aldeia tradicional quase não há material escrito, fotografias ou outra forma de grafismo que registre o que

[43] Existem várias parteiras na aldeia, sendo que algumas avós e mães desempenham esse papel quando suas netas ou filhas têm bebês. Raríssimas mulheres querem ter seus bebês na maternidade (hospital).

[44] Memória coletiva, divulgada, muitas vezes identificada com a história oficial, imposta. Nesse caso, a historiografia oficial, do branco, do europeu, do colonizador, do masculino.

foi vivido. As pessoas e as suas lembranças são a histórias vivas do grupo, do povo, da etnia. (Pollak, 1992; Queiroz, 1988; Thompson, 1993; Demartini, 1997; Von Simson, 1998a; 1998b) E essas histórias vão sendo repetidas, contadas e recontadas...

De repente, no meio de uma conversa, emerge uma lembrança mais forte, surge uma fita cassete gravada que é logo colocada para ouvir, desenrolam-se histórias sobre um antepassado, um episódio, uma luta, uma derrota, uma conquista. Em geral, a terra, o território, a luta por seus direitos estão no centro dessas lembranças. Aos poucos, fui descobrindo que há muita história registrada na memória de cada mulher, de cada homem, de cada jovem, de cada criança Guarani/Kaiowá. É preciso escutar, é preciso ter olhos e ouvidos atentos para aprender com esse grupo que possui conhecimentos mas que foi silenciado pela força e pelo poder colonizadores, mas que, com muita habilidade, souberam.guardar e repassar para as novas gerações por meio de um jeito de ser que os diferencia de outros grupos sociais e que permitiu que sobrevivessem.

Na pesquisa etnográfica é preciso compreender que reconstruir a história, por meio da memória, não é resgatar algo que está pronto, concluído, mas é um árduo e persistente trabalho de ouvir as falas e os silêncios, observar os gestos e os olhares, descrevendo o passado com a experiência do presente e projetando o futuro, construindo sentidos. Ainda mais com pessoas que, culturalmente, não valorizam datas e a cronologia dos acontecimentos e tampouco utilizam relógios e calendários sistematicamente.

Trabalhar com a memória não é trabalhar somente sonhos, mitologias, ficção, mas também acordar o singular e o real de cada ser. Por isso, muitas vezes, voltar ao passado, mexer nos porões e nos sótãos da memória, voltar a cenários do cotidiano de uma vida, de uma etnia, pode ser duro, sofrido, triste. Para os Guarani/Kaiowá que, pelos registros existentes, eram aproximadamente mais de um milhão de pessoas quando os portugueses chegaram, falar do passado é ao mesmo tempo motivo de orgulho e de tristeza. Orgulho por serem possuidores de uma herança cultural que perpassou séculos, tristeza porque também é uma história de perdas, mortes e confinamentos.

O passado se torna futuro, segundo a compreensão Guarani/Kaiowá, por meio da vivência das palavras da tradição, explicitadas pelo modo-de-ser dos antigos, em

especial pela prática da religião, em que a reza e o canto ocupam o lugar central. (Brand, 1997)

É importante também sabermos que a memória é seletiva, lembramos os fatos mais significativos e inesquecíveis ao mesmo tempo em que repetimos gestos e falas que são de nosso grupo social, étnico e cultural. Em nosso corpo, em nossa fala e em nossa memória estão presentes a família, o grupo, a etnia, a humanidade. Na Aldeia Pirakuá não é diferente, os primeiros relatos que ouvi se referiram ao orgulho de estarem em uma das primeiras terras indígenas demarcadas; ao respeito que cultivam pela natureza; aos relatos sobre o surgimento das árvores e animais; aos seus princípios educativos, comunitários, que se estendem da criança aos adultos; ao culto a seus antepassados e às lições aprendidas com eles; ao respeito que têm ao índio Marçal de Souza, o Banguela dos Lábios de Mel[45], que deu a vida para que esse território retornasse a seus antigos habitantes; ao culto a seus antepassados.

Pela sua complexidade, a metodologia etnográfica foi exigindo que me tornasse, como pesquisadora, uma pessoa com o grupo, isto é, alguém que busca conhecer o tema investigado. Alguém que faz o esforço da observação e do ouvir. Que formula perguntas, valorizando e registrando a fala de cada depoente. Busquei ouvir cada pessoa com atenção. Evitei julgar ou tirar conclusões precipitadas. Portanto, optar pela História Oral exigiu, além da revisão bibliográfica sobre o tema pesquisado, a permanente auto-observação e autocrítica para não colocar na fala dos/das depoentes a minha forma de perceber o fato ou projetar uma maneira idealizada de como gostaria que esse fato fosse vivenciado ou relatado. (Queiroz, 1988)

Minha identificação e admiração e, por que não escrever, paixão pelo grupo pesquisado, exigiu muitas revisões dos registros para que não se tornassem uma apologia aos Guarani/Kaiowá. Afinal, não precisam que sejam acrescentadas características que não possuem. Interpretei o observado fundamentada nas teorias de apoio, fazendo a experiência do respeito e exercitando novos aprendizados com seu modo de ser e de viver. Precisei, muitas vezes, da prática do distanciamento, do estranhamento, para poder entender seus depoimentos, para deixar a realidade falar ao contrário de colocar a minha fala entusiasmada em excesso (como evitar?). Outras

[45] Recebeu este apelido por não possuir dentes e por sua maneira de sorrir e de ser.

vezes, diante de suas falas, das suas concepções da realidade, das suas atitudes frente às crianças e aos demais, senti que encontrava um jeito de ser fundamentado na solidariedade, na partilha, na vida que, como um rio, segue seu curso sem pressa, mas sabendo que há um percurso a ser feito.

Aos poucos fui gestando a metodologia de pesquisa, fui percebendo como, na pesquisa etnográfica, vamos descobrindo a melhor maneira de pesquisar a cada momento, a cada impasse, a cada imprevisto, a cada revelação. Constatei como, nessa metodologia, não é possível estabelecer formas rígidas, prontas, hipóteses. Como somos surpreendidos positivamente pelo inesperado acontecendo a cada dia, como as trilhas vão sendo abertas, como a confiança vai se estabelecendo. Sem deixar a pesquisa ao sabor da correnteza, apesar de ter intencionalidade e direcionamento no olhar e no ouvir, é essencial não resistir, não recusar nenhuma proposta pois, com certeza, quando somos aceitos pelo grupo, os convites extrapolam nossas possibilidades e cada desafio que aceitamos acaba descortinando aspectos singulares da aldeia e da comunidade.

É preciso não impor, não ter pressa, não exigir. É preciso esperar o tempo da aldeia, o tempo da revelação ocorrer e, com certeza ela ocorre... São as crianças indo para o banho de rio, sorrindo e esperando, sem chamar, que nos juntemos a elas para fazer parte dessa expedição. São os homens discutindo questões importantes como a resposta ao fazendeiro que mandou matar um índio, observando discretamente se estamos atentos e ouvindo. São as mulheres, aparentemente distantes e caladas, mas interagindo e sabendo a cada momento tudo que acontece com suas crianças e seus homens.

Na vida da aldeia, a autonomia e liberdade são uma constante e, por isso, o/a depoente deve estar totalmente livre para falar e relatar os fatos como quiser, na ordem cronológica ou de importância que escolher. Como pesquisadora, procurei estar com ouvidos e olhos atentos e reflexivos para conseguir entender o que um gesto, uma palavra, um silêncio podem significar. Foi importante ter clareza de que a memória pode mudar pelo esquecimento de detalhes, pela diferente leitura de um mesmo acontecimento de acordo com as influências do contexto, pela minha presença e a percepção do lugar social e da ideologia que eu, como professora e pesquisadora, represento.

Quando retornava da aldeia buscava, por meio de leituras, possíveis explicações para algumas questões, estabelecendo o confronto entre meus registros e os achados de outras pesquisas. Procurei, no diálogo com outros estudos, principalmente os de Clarice Cohn (2000; 2002), estar mais capacitada para analisar os discursos, compreender o cotidiano e definir melhor os momentos possíveis de intervenção e os momentos que é preciso esperar, pensar. Escrever foi um bom exercício para organizar os registros e projetar as novas estadas em campo. Como afirma Lagrou (1994, p. 93):

> Nossa iniciação está na tensão deste duplo movimento que nos puxa em direções opostas: de um lado deixar nos impregnar por outros modos e valores de vidas possíveis, e de outro, resistir a este movimento sedutor do outro que quer nos engolir do mesmo jeito que nossa sociedade sempre quis engolir a dele. O ato de resistência a esta força é escrever, o que significa criar distância e assim possibilitar a reflexão distanciada e objetiva que vai ser o grande critério pelo qual seremos julgados. O segredo está no movimento e na mútua fertilização da capacidade intersubjetiva de aproximação, entendimento e diálogo, de um lado, e a capacidade intelectual da criação da distância reflexiva, de outro.

Procurei, nas minhas estadas na aldeia, recolher os depoimentos e transcrevê-los apontando as contradições e as convergências sobre um mesmo fato ou conceito sem, no entanto, definir o lado "correto" e o "equivocado". Como em qualquer organização social, existem conflitos, embates. No decorrer da pesquisa, fui questionando a utilização de entrevista semi-estruturada, como havia pensado, por entender a sua limitação e o risco de interferência excessiva da pesquisadora na fala do/a depoente. Embora, como afirma Queiroz (1988, p. 20), a entrevista suponha uma "conversação continuada entre informante e pesquisador", essa é dirigida pela pesquisadora, deixando o/a depoente limitado/a a responder o que lhe é perguntado. Ao contrário, a conversa informal permite o relato de experiências pessoais e da coletividade de uma forma mais livre e mais do jeito de ser e de cada um/a.

A amplitude de fontes para a pesquisa de campo que a metodologia proporcionou foi também um encantamento e uma possibilidade de perceber a pesquisa como ato de criação, de liberdade, de mergulho no cotidiano da história. Assim, foi importante pensar em várias outras maneiras de apreender a realidade: filmagem; fotografias; observação de músicas, danças, rituais, festas; participação no cotidiano. Esses recursos permitiram

a triangulação dos dados possibilitando maior proximidade com o observado na obtenção e interpretação dos dados coletados.

Outro aspecto importante a considerar é a possibilidade do uso da fotografia, não só como objeto de análise e informação, mas como mediadora, como instrumento de aproximação com a comunidade, desencadeando detalhes esquecidos da memória. Como afirma Von Simsom (1988), as fotografias são desencadeadoras de recordações e contribuem para detalhar os relatos sobre determinados fenômenos. As afirmações de Von Simson são ratificadas por Bittencourt (1998, p. 200) que afirma: "[...] a imagem e os meios visuais, quando utilizados como instrumentos etnográficos, ampliam as condições para o estabelecimento de um diálogo fecundo com outros universos culturais."

Por outro lado, como afirma o poeta Manoel de Barros[46]: "Imagens são palavras que nos faltaram." Dessa forma, a fotografia e a imagem contribuíram para o registro de determinadas cenas considerando que, numa aldeia que é uma fazenda, na qual as crianças andam de um lado para outro de forma autônoma, ao mesmo tempo ocorrem diferentes interações que inviabilizam o registro escrito de forma detalhada como requer a pesquisa etnográfica.

Para essa utilização, fundamentei-me em Bauer e Gaskell (2002, p.137) quando afirmam que: " [...] a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais." No entanto, concordo com os mesmos autores quando afirmam que:

> [...] esses registros não estão isentos de problemas, ou acima de manipulação, e eles não são nada mais que representações ou traços, de um complexo maior de ações passadas. Devido ao fato dos acontecimentos do mundo real serem tridimensionais e os meios visuais serem apenas bidimensionais, eles são, inevitavelmente, simplificações em escala secundária, dependente, reduzida das realidades que lhes deram origem. (p. 138)

Ao mesmo tempo, tenho presente as dificuldades existentes de transpor a oralidade, o visual, a dinâmica do cotidiano para a escrita. Na busca de diminuir essas

[46] Entrevista concedida a Bianca Ramoneda, no dia 11 de setembro de 2002, disponível em http://www.leiabrasil.org.br. Acesso em 25 jul. 2004.

dificuldades, assumem importância as anotações detalhadas sobre cada depoente tais como: riso, choro, silêncios, gestos, olhares. É necessário treinar a habilidade para não imobilizar a dinâmica do momento vivenciado. Enquanto o depoimento oral é leve e flui de uma maneira livre, possibilitando explicações adicionais e correções imediatas, o registro escrito é uma outra linguagem, mais presa, mais formatada, menos dinâmica. Nesse processo, como na utilização da filmagem e da fotografia, podemos perder muitos detalhes e dificultar que cada episódio evidencie o que de fato representa para os sujeitos da pesquisa.

Durante a pesquisa, foi essencial a cumplicidade com o caderno de campo, meu confidente e portador de informações mais pontuais como: grupos familiares, nomes de pessoas, plantas medicinais, rituais, práticas tradicionais. Local para registrar informações mais precisas, mas principalmente depositário de dúvidas, detalhes, medos, reações, alegrias, tristezas e emoções experimentadas durante toda a investigação.

Embora a escrita não seja parte do conhecimento tradicional, o ato de escrever desperta muita curiosidade no grupo, principalmente nas crianças. Pela dinamicidade do cotidiano e pela extensão da aldeia, precisei fazer os registros de forma bastante objetiva e numa pequena caderneta. Às vezes registrei as palavras-chave e, posteriormente, registrei de forma detalhada o que ouvi e vivenciei. No entanto, meus registros despertaram muita curiosidade nas crianças. Numa tarde, uma delas pegou a caderneta e escreveu algumas palavras e pequenas frases, sempre rindo e brincando. As palavras escritas representaram o cotidiano das crianças: sapo; cavalo; vaca; escola; Miroca (meu apelido); Valdirene (nome dela). As frases são curtas: “Asiora emiamiga.” Desenham animais, riem muito.

Oportunizar que as crianças também escrevessem no caderno de campo foi uma forma de desmistificá-lo. Geralmente, na aldeia, ficava rodeada de crianças. No entanto, quando havia alguma atividade cultural significativa, saiam correndo para participar. Isso aconteceu na noite anterior ao Dia do Índio de 2004 quando estáva organizando o colchão para dormir e as crianças estavam brincando com os lençóis e as cobertas. Naquela noite haveria o *Guaxiré*, ritual de dança e reza para que a festa programada para o outro dia fosse boa. Quando o primeiro grupo começou a cantar e dançar, imediatamente todas as crianças saíram correndo e não voltaram mais naquela noite.

Na aldeia, raramente ficava só, a cada momento surgia alguém de algum lugar. Durante o dia, todos se movimentam muito: a pé; a cavalo; com bicicleta; com trator. São muito rápidos e ágeis. Em uma ocasião, observei que um menino, em aproximadamente duas horas, tomou banho no rio; andou a cavalo, foi até uma outra casa levar umas encomendas; no quintal de sua casa colocou água na panela de feijão e voltou para tomar banho de rio sem que nenhum local fosse perto do outro.

Apesar da confiança estabelecida com a comunidade, não ignoro que existem diferenças e, estar na aldeia, meu campo de pesquisa, segundo Portelli (1997, p. 23), "[...] não pode [...] criar uma igualdade que não existe, mas ela [a pesquisa] pede por isso." Dessa forma, pesquisar significa participar de um processo, é uma conquista, é um exercício engajado, impossível de ser neutro ou manter-se protegido, do lado de fora:

> Isso leva-nos de volta ao problema original: o papel da igualdade e da diferença no campo da pesquisa. Os dois conceitos se relacionam. Somente a igualdade nos prepara para aceitar a diferença em outros termos que hierarquia e subordinação; de outro lado, sem diferença não há igualdade – apenas semelhança, que é um ideal muito menos proveitoso. Somente a igualdade faz a entrevista aceitável, mas somente a diferença a faz relevante. [...] Creio que uma possível função da pesquisa hoje é, uma vez mais, colocar a questão da identidade num plano social e interpessoal e ajudar-nos a reconhecer a nós próprios no que nos faz semelhantes embora diferentes dos outros. (Portelli, 1997, p.23)

O meu envolvimento político, ter a percepção da existência do outro e estar ciente de que, ao mesmo tempo eu sou o outro, foi essencial para exercitar a capacidade de rever detalhadamente cada informação com o objetivo de não deturpá-la ou de julgar o que observo. Ao não analisar detalhadamente os relatos da memória, ou desprezar alguns, estaria negando o direito de fazerem parte da pesquisa, de contribuírem com o registro de sua história e de seu grupo social. Busquei fazer parte do grupo, aproximar-me ao máximo sem desconhecer que pertencemos a histórias e culturas diferentes, embora o grande desafio seja nos relacionarmos na igualdade, portadores/as de conhecimentos, direitos e deveres. Busquei exaustivamente o compromisso com todos/as, busquei não validar algumas falas em detrimento de outras sem, no entanto, negar que sou portadora de uma história por meio da qual me constituo com valores, conceitos, experiências que direcionam e focalizam meu olhar de uma forma engajada.

Submeter a mim mesma e meus registros à discussão e à análise crítica com o grupo e com outros/as pesquisadores/as foi uma maneira de fazer pesquisa, possibilitando a partilha de meus achados e, de alguma forma, contribuir na superação dos preconceitos e das exclusões.

Construí a metodologia de pesquisa ancorada na afirmação de Regina Leite Garcia (2003, p. 11-12): "De pouco nos valeria produzir belas explicações teóricas se elas não contribuíssem para a transformação do mundo." Afinal, se a ciência não é neutra, a definição de uma metodologia de pesquisa é um definição ideológica, não é uma chegada, mas uma maneira de trilhar os caminhos da investigação, uma opção que possibilita o conhecimento mútuo, que coloca a pesquisadora como um ser que também se revela, que também se descobre, que também se surpreende... Um ser que percebe que: "A missão do homem de ciência é arriscada por definição. Nenhum risco, porém, é tão grave quanto o de formular uma verdade científica como uma certeza eterna." (Santos, 2004, p. 193)

Nessa perspectiva, denominei minhas estadas na aldeia para a efetivação da pesquisa de campo de *experiências vividas* nomenclatura utilizada por Walter Benjamin ao criticar a superficialidade das vivências advindas com a modernidade. (1980, p. 56). Uma sociedade, segundo Galzerani, "[...] na qual não existe a comunicação, o intercâmbio entre pessoas inteiras." (2002, p. 54)

Na aldeia interagi com pessoas que não são obrigadas a acordar, sentir fome e trabalhar em horários pré-estabelecidos externamente. Ao contrário, na aldeia o ritmo da vida ocorre de forma singular. As panelas permanecem no fogo e pode-se comer quando sentir fome; as frutas estão nas árvores; os animais na mata e os peixes no rio. Não há o sentido da imposição de obrigações, de tarefas que tenham que ser feitas. No entanto, não houve um dia sequer que as pessoas estivessem paradas, estagnadas. Na aldeia, vivi, muitas vezes, a experiência da sociedade comunista descrita por Marx na qual cada pessoa tem o direito de fazer coisas - ou não fazer -, em um processo de humanização sempre crescente:

> Na sociedade comunista, porém, onde cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de atividade exclusiva é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar

> à tarde, pastorear a noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico. (Marx: Engels, 1974, p. 40-41).

Sem a opressão dos relógios e das especializações que a fragmentação traz para nossa sociedade, na Aldeia Pirakuá há tempo e espaço para a vida fluir, para os encontros acontecerem, para a humanidade manifestar-se.

A escolha das vinhetas narrativas...

A definição do tema para a tese de doutorado e a escolha da Aldeia Pirakuá nasceram de uma intencionalidade política e pedagógica. Ao definir a proposta de pesquisa, após algumas estadas nas aldeias em busca da aldeia-campo, também defini, embora de uma forma muito confusa e nebulosa, que não era meu objetivo analisar as crianças na aldeia a partir de teorias pré-estabelecidas e, muito menos, tive a intencionalidade de levar para a aldeia propostas ou modelos de educação de crianças.

Ao contrário, meus objetivos foram se constituindo na medida em que a vida das aldeias emergia para a minha possível decodificação e, quanto mais eu percebia, mais se constituía a certeza de que meu objetivo era o de registrar o que estava observando e vivendo com essas sociedades. Desejava aprender com eles e elas um jeito muito peculiar de viver e de conviver. Portanto, não tive a intenção de levar, de forma sistemática, nenhuma concepção de educação para ser inserida no cotidiano da aldeia porque não foi o objetivo desta pesquisa e por partir do pressuposto de que há muito a ser debatido sobre a educação escolar indígena.

Embora venha de uma formação ocidental cristã e tenha me submetido às várias regras da sociedade capitalista, estudando, trabalhando, cumprindo horários e tarefas por um salário, tenho procurado manter um posicionamento crítico e combativo frente a essa organização social que contamina e corrompe os processos humanizantes. Embora seja profissional da educação formal, olho para a escola com olhar desconfiado de alguém que percebe seu fracasso ao me contrapor à ausência de liberdades, às ações violentas contra a sensibilidade e a vida.

Portanto, quando fui para a aldeia, não fui como alguém que possui certezas ou modelos para serem seguidos. Ao contrário, fui como alguém que constata, dia-a-dia, o fracasso das instituições democráticas em uma sociedade, dita civilizada, mas que destrói e que mata pessoas, animais, rios, florestas, idéias, esperanças, utopias. Não vejo a família e a escola, isoladamente, como instituições redentoras porque são parte de um contexto mais amplo que precisa ser questionado, desconstruído, redimensionado.

Guiada por minha história, fui para a aldeia para olhar, escutar e sentir o que existe por lá, como vivem, como se relacionam, o que fazem, como fazem, por que fazem. Fui carregada de dúvidas como alguém que, como afirma o poeta Thiago de Mello (1984, p.409) teve: "[...] um chão (mas já faz tempo) todo feito de certezas tão duras como lajedos. Agora (o tempo é que fez) tenho um caminho de barro umedecido de dúvidas."

Nessa perspectiva, não cabia observar as crianças, as famílias e a escola fundamentada em teorias estranhas às concepções de educação praticadas na aldeia. Não cabia observar as crianças com parâmetros de teorias do desenvolvimento importadas que impõem padrões fixos que muitas vezes são questionáveis até para as crianças urbanas. Por outro lado, não deixei meus conhecimentos guardados e, como professora de educação física e pedagoga, pude constatar aspectos reveladores de um crescimento saudável e de um aprender a ser e se movimentar, gradativo e sem imposições. (Prado, 1998; Dias, 2005)

Essa opção não foi fácil. Desenvolver e escrever uma tese de doutorado exige um trabalho acadêmico que muitas vezes foi de encontro com minhas *experiências vividas* na aldeia. Muitas vezes foi torturante permanecer horas e horas estudando e escrevendo, dentro da formalidade exigida, quando o teor do registro era justamente o oposto. Era a vida que corria solta e leve, com direito ao ócio e ao lúdico, sem hora marcada para começar ou terminar. Vida que, como afirma Thiago de Mello (1984, p. 213): " [...] não se guarda, nem se esquiva, assustada. Vida sempre a serviço da vida. Para servir ao que vale a pena e o preço do amor."

Dessa forma, iniciei, desenvolvi e conclui a pesquisa, instigada por Galzerani, afirmando que parti:

> [...] da minha perplexidade em relação à separação que realizamos entre teoria e prática, entre *logos* e *eros*, entre conhecimento racional e sensibilidade. Vivemos contemporaneamente a hierarquização dos saberes, na qual só o saber da academia, o científico, é considerado legítimo; desqualificamos outros conhecimentos. Nesse sentido, não conseguimos estabelecer uma comunicação entre os diversos saberes socialmente produzidos. E, muitas vezes, no interior da própria academia, deparamo-nos com o caráter positivista, mecânico, pragmático, utilitarista, economicista – numa palavra capitalista – que tem sido impresso às práticas de leitura e de produção do conhecimento relativas ao materialismo histórico dialético. (2002, p. 50, grifos da autora)

Busco, dessa forma, ainda citando Galzerani (2002, p. 50): "[...] a abertura de outras brechas simbólicas, sabendo que as 'ruas', como ele [Walter Benjamin] bem o diz, não têm 'mão única'." Minhas *experiências vividas* na Aldeia Pirakuá também não são de mão única e, portanto, nada melhor do que definir uma outra forma de registrar o que lá foi vivido para enquadrar e aprisionar menos o que foi tão fluido e livre.

Nessa trajetória, reencontrei a narrativa e aceitei o desafio de provocar, através dela, o diálogo das *experiências vividas* na aldeia com a literatura existente e com possíveis leitores e leitoras deste trabalho. Barbosa e Amaral (1987) afirmam que: "[...] narrar é contar. Relacionar situações e personagens. [...] Temos, quase sempre, paixão por contar. E por ouvir histórias. Contar é mesmo viver." (p. 58)

Dessa forma, as vinhetas narrativas se configuraram na estratégia de registro mais próxima das minhas *experiências vividas* na Aldeia Pirakuá porque possibilitam a interligação dos vários elementos que a compõem como "[...] partes de um contexto, de um conjunto articulado: eles se inter-relacionam, se influenciam mutuamente, se complementam no todo da história." (Barbosa e Amaral, 1987, p. 58)

Essa escolha exigiu uma melhor compreensão do texto narrativo e a percepção da importância e responsabilidade de narrar considerando que "[...] a narrativa não é o acontecimento, mas é o acontecimento CONTADO." E, portanto:

> "[...] num texto narrativo, assim como na vida concreta, não é possível isolar o sujeito de sua ação, o indivíduo de seu fazer." [No texto narrativo], "[...] nossa memória, nossa observação da realidade e nossa imaginação

> conjugam-se multiplicadamente." (Barbosa e Amaral, 1987, p. 61 e 63, grifo dos autores)

Paralelamente, a narrativa exige a descrição minuciosa do local e do tempo no qual os fatos ocorrem: "O que acontece, acontece em algum lugar e durante alguns momentos." e, "[...] o lugar é construído em termos descritivos." (Barbosa e Amaral, 1987, p. 75)

Por outro lado, a narrativa também exige e possibilita o tempo do pensar, o tempo do silêncio: "Como existe com o tempo, há também o espaço 'psicológico', o espaço 'interior', os inumeráveis lugares de nossa vivência – dentro de nós." (Barbosa e Amaral, 1987 , p. 75) Portanto, a narrativa exige a organização da história, a construção do enredo, a caracterização do lugar, o registro das falas, dos silêncios, das ações, das relações sociais.

Nesse processo, "O narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história." (Benjamin, 1980, p. 60). O autor ainda alerta sobre a possível "amplitude de oscilação" (p. 61) que a narrativa proporciona aos leitores como a apresenta como um "trabalho artesanal de comunicação" (p. 62) que: "Não pretende transmitir o puro 'em si' da coisa, como uma informação ou um relatório. Mergulha a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela. É assim que adere à narrativa a marca de quem narra, como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro." (p. 63)

Poeticamente, Walter Benjamin afirma sobre os desafios de mesclar observação e sensibilidade na compreensão do ocorrido como na forma de registrar o que foi vivido, permitindo a interação do narrador e do leitor com o que é narrado ao mesmo tempo em que adverte sobre o esvaziamento de significado advindo das vivências e das informações:

> Cada manhã nos informa sobre as novidades do universo. No entanto somos pobres em histórias notáveis. Isso ocorre porque não chega até nós nenhum fato que já não tenha sido impregnado de explicações. Em outras palavras: quase mais nada do que acontece beneficia a narrativa, tudo reverte em proveito da informação. Com efeito, já é metade da arte de narrar, liberar uma história de explicações à medida que ela é reproduzida. (1980, p. 61)

Portanto, pesquisar pressupôs o diálogo da minha subjetividade com as teorias. A interpretação da realidade observada, das narrativas construídas a partir de meu mirante, de meu local cultural (Bhabha, 2003), de meu modo de olhar, de ouvir, de sentir, de interagir. Esta é uma pesquisa que se pretende com sabor, com cor, com música e com movimento. É uma pesquisa que fala de vida, de vida plena, livre, alada, brincante. Também de uma vida ameaçada, confinada, explorada, desrespeitada. É uma pesquisa que não traz – porque não foi seu objetivo e por compreender a complexidade do que foi estudado – muitas certezas, mas é uma pesquisa que possui cenário, personagens, enredos, emoções, *experiências vividas*...



SEGUNDA MARGEM:

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA ALDEIA PIRAKUÁ

As crianças da Aldeia Pirakuá participam de muitas atividades durante o dia. Não há um ritual obrigatório a ser cumprido e, dessa forma, podem estar em vários lugares e realizando diferentes formas de interações. Os grupos são formados de várias maneiras. Mas, é muito raro serem constituídos só de adultos ou só de crianças, de uma mesma idade ou sexo. Os grupos familiares também se misturam. Não se observam restrições tanto em relação aos grupos como em relação ao que fazem.

Constatei que as crianças são muito participativas e desempenham um papel ativo no cotidiano. Cohn define esse modo de ser como "criança atuante", isto é, aquela que:

> [...] tem um papel ativo nas relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. [...] onde quer que esteja, ela interage ativamente com adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (2005, p. 27-28)

As vinhetas narrativas trazem um pouco das minhas *experiências vividas* na Aldeia Pirakuá. Minha intenção é atender às exigências de uma tese de doutoramento. Mas, ao mesmo tempo, possibilitar que pessoas que estão e que não estão nas universidades possam ler e entender um pouco sobre a dinâmica de vida da Aldeia Pirakuá. Desejo que pessoas indígenas – algumas nas universidades – tenham acesso a este trabalho conseguindo acrescentar um pouco de esperança e coragem para continuar vivendo seus traços culturais e continuar lutando por seus direitos, dignidades, felicidades.

Inicio as vinhetas narrativas com alguns tópicos sobre a invasão e "as experiências traumáticas de contato" (Maher, 2005, p. 82) que vitimizaram e têm vitimizado os povos indígenas do Brasil (e de outros países). Busco traçar um fio condutor que liga a Aldeia Pirakuá à história da colonização do Brasil e das populações indígenas.

Continuo o percurso, contextualizando a aldeia e apresentando alguns princípios fundamentais da cultura Guarani/Kaiowá: a relação com a terra – *tekoha* – e os espaços da aldeia; a história da aldeia, suas lutas; seu cotidiano. São princípios não estagnados, mas em diálogo dinâmico com a *sociedade culturalmente predominante.*

Trago, a seguir, a presença de três pessoas – Jorge Gomes, Lúcio Gomes e Mari Gomes – com as quais convivi mais de perto e que foram, em determinados momentos, meus interlocutores e minha interlocutora quando as observações e a escuta não eram

suficientes para elucidar alguns aspectos da dinâmica da aldeia. Por meio de suas descrições, vou explicitando características fundamentais dessa maneira de pensar e de ser – o jeito Guarani/Kaiowá de viver. Concluo essa primeira etapa das vinhetas narrativas problematizando O Programa de (In)Segurança Alimentar e as comemorações do Dia do Índio.

Nesse processo, busco fornecer referências para que o/a leitor/a configure o cenário no qual vivem e convivem as crianças Guarani/Kaiowá estudadas. Constituído esse cenário, apresento algumas experiências vividas junto com essas crianças, de *mãos dadas* e brincando com elas e, como não poderia deixar de ser, com os adultos que ali vivem, mediados/as pelo espaço e pelo tempo da Aldeia Pirakuá.

Componho as vinhetas narrativas com imagens fotográficas como textos visuais, como palavras de outra natureza, com o objetivo de possibilitar que cada leitora e cada leitor signifique o que vê. Apresento textos escritos ao lado de registros fotográficos das crianças e, a partir delas e de suas relações sociais, registro e significo o que há de belo na aldeia: as crianças, as mulheres, os homens, os rios, as matas, as roças.

Todas as fotografias que compõem esta tese foram obtidas durante o período de realização do estudo e são de minha autoria.[47] Após a primeira reunião de lideranças, Lucio Gomes – que na época era o capitão – assinou o Consentimento Livre e Esclarecido, previsto pela Resolução 196/96, do Ministério da Saúde que estabelece normas para desenvolvimento de pesquisas que envolvem seres humanos. O Projeto de Pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da UCDB – instituição na qual atuo como docente.

Por questões éticas, nenhuma fotografia foi obtida às escondidas, de maneira disfarçada ou negociada por algum valor de pagamento. A máquina fotográfica sempre esteve visível. Todas as fotografias desta tese foram vistas e aprovadas pelas pessoas que compõem cada uma delas. Em relação às crianças, quando essas apresentavam qualquer desconforto ou recusa em relação à máquina fotográfica – correr, virar o rosto, choramingar, dizer não – foi interpretado como um sinal de que não desejava ser fotografada e sua vontade foi respeitada. Os/as leitores/as desta tese poderão observar que não há nenhum indício de que alguém – criança ou adulto – esteja sendo

[47] Todas as fotografias foram obtidas através de uma câmera analógica Canon - EOS 300.

enquadrado/a pela câmera fotográfica contra a sua vontade. Pelo contrário, a cada nova estada na aldeia, as fotografias obtidas na estada anterior tornavam-se atrativos e alvo de comentários e risadas. Muitos/as pediam para ser fotografados/as e é visível que algumas fotos registram poses e/ou vestimentas especiais para o registro imagético. Um álbum com todas as imagens obtidas foi entregue para a professora Marluce, com o intuito de permanecer na escola localizada na sede da aldeia como uma memória imagética desta pesquisa, estando disponível à todos/as.

No entanto, essas questões sobre o uso ou não de imagens, de nomes ou dados que identifiquem as crianças em pesquisas, têm suscitado debates e discussões – não esgotados – na busca de encontrar procedimentos que assegurem o respeito, a ética e o direito de resguardar-se o uso indiscriminado de fotografias e filmagens. É inegável que as fotografias permitem o olhar sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o que fazem e como fazem. As fotografias registram e, de certa forma, permitem reviver momentos já vividos. Por outro lado, as imagens são textos e podem ser lidas e relidas de diferentes maneiras e, por isso, devem ser restringidas suas possibilidades de uso. Uma fotografia isolada de seu conjunto e de sua finalidade inicial pode gerar interpretações e leituras equivocadas – por desconhecimento ou por intencionalidade ideológica.

Em tempos tão virtuais e de tantas "piratarias", assumi o risco de manter as imagens no texto impresso, mas renunciei ao CD porque esse veículo facilita as cópias não autorizadas com qualidade e possibilidades de alterações que podem ferir os direitos das pessoas fotografadas[48]. Também, pelos mesmos motivos, optei pela impressão das fotos em preto e branco e não coloridas como originalmente foram concebidas. O uso da imagem, assim como as questões de preservação do anonimato são temas atuais que precisam ser mais discutidos entre todas as pessoas envolvidas. As imagens são fascinantes e estão sendo utilizadas com muita freqüência, por isso é preciso cautela:

> Para além da dicotomia entre a dimensão jurídica e a censura às imagens contraposta à exposição das crianças e jovens em função da

[48] Nesse cuidado, as impressões serão efetivadas em branco e preto e não coloridas como as fotografias originais.

> pesquisa, talvez seja preciso definir princípios éticos que ajudem a enfrentar o uso indevido e leviano da imagem em práticas que por vezes parecem movidas pela idéia de que o *show* deve continuar. (Kramer, 2002, p.53-54)

Apresento as fotografias sem legenda, por uma opção metodológica (Pereira, 1997). As fotografias registram cenas que se evidenciam com tanta clareza que as legendas se constituiriam em sobreposições desnecessárias. Por outro lado, como imagens, são textos que se abrem a múltiplos olhares, são vias de várias mãos. Foram inseridas na tentativa de dialogar com a escrita, mas talvez não estabeleçam esse diálogo previsto ou, quem sabe, possam ir muito além. Depende de cada olhar, de cada momento. Dessa forma, as imagens completam a escrita, possibilitando outras leituras, outras interpretações.

Convido você para, junto comigo, atravessar o rio para chegar do lado de lá... Lá onde as crianças estão...

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando este advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem horas que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. [...]
Nesse tempo a gente era quando crianças. Quem é quando criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência. Por que o tempo não anda pra trás. Ele só andasse pra trás botando a palavra quando de suporte.

Manoel de Barros (2006, p.xv)

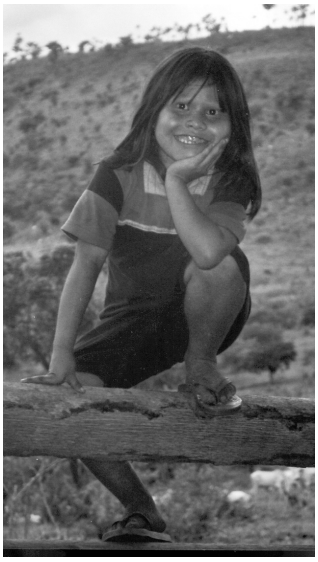


Do outro lado do rio

O *mitã reko* acontecendo entre pessoas, árvores, rio, animais...

Algumas camadas do tempo histórico...

As crianças da Aldeia Pirakuá são signatárias de uma etnia, de uma história.



A chegada em terras brasileiras foi, inicialmente, um deslumbramento para os portugueses. Após meses de navegação, aportar em terras tão belas, habitadas por seres nus e *inocentes* configurou-se como a chegada ao paraíso. “Quem lê os primeiros relatos sobre o Novo Mundo – diários e cartas de Colombo, Vespúcio, Las Casas – observa que a descrição dos nativos da terra obedece a um padrão sempre igual: são seres belos, fortes, livres, “sem fé, sem rei e sem lei” (Chauí, 2000, p. 11). Não demorou, no entanto, para que o processo de colonização os tornasse, aos olhos dos portugueses, “[...] traiçoeiros, bárbaros, indolentes, pagãos, imprestáveis e perigosos.” (p. 12)



Após várias tentativas de impor um ritmo de trabalho – acelerado e produtivo – os portugueses aparentemente desistiram e os indígenas brasileiros foram rotulados de selvagens e preguiçosos. Os invasores que aqui chegaram não entenderam que havia outras maneiras de ser. Formas diferenciadas de se relacionar entre si, com a natureza e com a vida. Não entenderam, sobretudo, que os estranhamentos que sentiram em relação aos habitantes dessas terras também foram sentidos em relação aos portugueses: “Do ponto de vista dos índios das Ilhas do Mar do Caribe, Cristóvão Colombo, com seu chapéu de penas e sua capa de veludo encarnado, era um papagaio de dimensões nunca vistas.” (Galeano, 1999, p. 31)

No entanto, os portugueses eram os colonizadores. Os que possuíam armas de fogo, os que desrespeitaram, os que impuseram, os que tinham interesses de riquezas e de colonizações. Determinaram que os índios eram selvagens e indolentes.

Desprezaram suas organizações, seus conhecimentos, seus deuses. Invadiram, expulsaram, mataram, roubaram.

Hoje, passados mais de quinhentos anos, muitos preconceitos permanecem, estigmatizando esses povos e tratando-os equivocadamente: "[...] entre uma visão satanizada e uma visão idílica [...]" (Maher, 2005, p. 88). Ainda hoje apresentamos dificuldades de nos relacionar com os índios como seres humanos, portadores de culturas, conhecimentos, dignidades. Seres humanos com qualidades e defeitos. Com possibilidades e limites. Com direitos e com deveres.

Outro engano, adverte Maher (2005), tem sido considerar os índios de maneira genérica, desconhecendo as peculiaridades de cada etnia e, mais particularmente, de cada grupo. O desconhecimento sobre a diversidade de suas organizações e culturas tem levado a inúmeros e grosseiros equívocos, veiculados sistematicamente nos meios de comunicação social, nos discursos de políticos e autoridades civis, nos materiais didáticos.

Junqueira (2005) enfatiza que as sociedades indígenas brasileiras reagiram às invasões de maneiras diferenciadas. Algumas lutaram e entenderam, às vezes muito tarde, que havia muita desproporção entre suas flechas e as armas de fogo dos adversários. Outras tentaram conviver com os colonizadores e foram dizimadas pelas epidemias, pela impossibilidade de viver suas culturas, pelos trabalhos forçados, pela tristeza, pela fome, pela própria desorganização para resistir. Outras fugiram em retirada, buscaram se esconder nas matas, mas algumas foram novamente encontradas pelos bandeirantes, sendo exterminadas ou aprisionadas. A Aldeia Pirakuá faz parte do grupo que fugiu e escondeu-se nas matas.

Como destaca Maher (2005, p. 88): "Há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da nação brasileira, ser 'civilizado', 'humanizado'." E, quando resistiram e resistem, são dizimados como seres que não têm o direito de viver.

Sobre a resistência indígena e o que significa possuir uma identidade indígena, Maher (1996, p 16-22) inicia sua tese de doutorado com algumas questões sobre o ser índio: "Mas quem são estes índios brasileiros hoje? O que os marca e os define? Se rechaçamos raça e cultura como critérios para distinguir o índio, como, então, fazê-lo?"

Busca respostas na antropologia, na sociologia e na análise de discurso e compreende que a raça e a herança biológica não são suficientes para caracterizar a identidade indígena. A denominação índio foi aplicada, no Brasil, a diferentes grupos sociais. A miscigenação ocorrida entre diferentes grupos indígenas, com brancos e negros, gerou uma mistura que tem impossibilitado definir o pertencimento a uma etnia ou outra, apenas por meio da aparência física.

Devido à localização da Aldeia Pirakuá, próxima à fronteira com o Paraguai, ocorre um miscigenação muito grande entre índios paraguaios e índios brasileiros, gerando cor de pele diferenciadas e fisionomias singulares.

Portanto, no Brasil, não existe uma população indígena homogênea, assim como Alfredo Bosi adverte que: " [...] não existe *uma* cultura brasileira homogênea, matriz de nossos comportamentos e dos nossos discursos." (1987, p.7) A pluralidade, resultante



de múltiplos encontros e desencontros, tem gerado grupos diversificados que interagem e garantem sentidos e significados diferentes ao viver, há elementos comuns que caracterizam o povo brasileiro convivendo com aspectos divergentes que identificam os grupos sociais. Jeitos de viver que não são estáticos, fechados, mas mutantes.

É preciso estudar a identidade indígena como o "[...] outro que reverbera permanentemente [...]" (Skliar, 2002, p. 12), uma identidade dinâmica e histórica, que tem memória, presente e horizontes e que, portanto, é constantemente criada e recriada pelo contexto interno e externo de cada aldeia, de cada agrupamento.

As sociedades indígenas possuem traços específicos que as diferenciam umas das outras e, ao mesmo tempo, as tornam distintas de outros tipos de sociedades. Algumas características definem uma sociedade como indígena, ao mesmo tempo em que traçam diferenças entre elas. Para Grupioni (2000, p. 18) o que torna uma sociedade indígena: "É o modo de viver, de organizar as relações entre as pessoas e destas com o meio em que vivem e com o sobrenatural [...]."

Essa organização constitui-se, geralmente, a partir da propriedade coletiva da terra e da divisão eqüitativa de tarefas, realizadas por todos os membros. Não há monopólio de uma atividade produtiva específica ou sobre uma parte do processo de produção. A solidariedade se manifesta no cotidiano das aldeias, entre a maioria de seus membros. Como a posse da terra é propriedade coletiva, as matas e os rios pertencem a todos e, portanto, não há delimitação de propriedade privada. Mas, na Aldeia Pirakuá, há roças e animais que pertencem a determinadas famílias, crianças que possuem alguns brinquedos industrializados, e outras manifestações de que há uma diferenciação entre seus/suas moradores/as. Essas alterações estão presentes nas discussões e representam preocupação para as lideranças, principalmente os pajés.

As sociedades indígenas possuem muitos conhecimentos e por isso resistiram e ainda resistem aos constantes ataques às suas terras e às suas etnias. São quinhentos anos de bombardeios, de mortes com os tiros, com as doenças, com as expropriações das terras, com as negações de seus conhecimentos, com as imposições de religiões. Disseram que o índio é preguiçoso, que o índio não trabalha. No entanto, resistiram e resistem porque possuem conhecimentos e uma maneira de ser que os/as tornam flexíveis, corajosos, conscientes de seus direitos e fortes para continuar lutando. Revisitar esses conhecimentos possibilita estabelecer o diálogo entre o hoje e o ontem, o diálogo entre os conhecimentos pré-capitalistas e os conhecimentos econômicos fundamentos nas leis do mercado:

> Nunca retornaremos à natureza humana pré-capitalista; mas lembrar como eram seus códigos, expectativas e necessidades alternativas pode renovar nossa percepção da gama de possibilidades implícita no ser humano. Isso não poderia até nos preparar para uma época em que se dissolvessem as necessidades e expectativas do capitalismo e do comunismo estatal, permitindo que a natureza humana fosse reconstruída sob uma nova forma? É possível que eu esteja querendo demais. Seria invocar a possibilidade da redescoberta, sob novas formas, de um novo tipo de “consciência costumeira”, quando mais uma vez as gerações sucessivas aprendessem umas com as outras; quando as satisfações materiais permanecessem estáveis (se distribuídas de modo mais igualitário), e só as satisfações culturais se ampliassem. (E. P. Thompson, 1998, p. 23-24)

Ao visitar diferentes aldeias, fui constatando as peculiaridades de cada uma. Os grupos mais confinados, com menores extensões de terra, manifestam preocupação e sofrem com as conseqüências da saída dos homens para as usinas de álcool e para as fazendas da região. Os altos índices de suicídio, a prostituição de meninas e o consumo de álcool são alguns dos indícios de que o trabalho assalariado, exercido fora das aldeias, resulta em violência para o modo de ser Guarani/Kaiowá.[49]

A criação de reservas[50], gerenciadas por capitães[51], tem agravado a situação de conflito entre os próprios indígenas: "[...] o crescimento da população confinada dentro de uma reserva, sob a autoridade de um líder indígena, *capitão*, ou similar, sem preparo específico para *administrar* a nova situação criada, favoreceu ainda mais a desarticulação interna e a perda de referenciais [...]" (Brand, 1997, p. 264, grifos do autor)

Manfroi (2002, p. 43) sinaliza que a terminologia preferida pelos Guarani/Kaiowá é área ou aldeia pois, "[...] a palavra 'reserva' carrega um sentido geo-humano negativo [...] 'Reserva é pra bicho e não pra gente', dizem os índios.." Chauí (2002, p. 12) destaca a concepção pejorativa do termo reserva, associando-o a um grupo que não interage e não é capaz de conviver na sociedade mais ampla: "No presente, os índios seriam apenas uma realidade empírica com a qual é difícil lidar em termos econômicos,

[49] Essa situação está configurada no Relatório *A Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil*, 2003-2005, apresentado em maio de 2006 como resultado de pesquisa coordenada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Disponível em: http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes.
O CIMI, Centro Indigenista Missionário é um organismo da Igreja Católica, fundado em 1972 e vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), responsável pela atuação junto às sociedades indígenas. É um órgão – apesar de todas as contradições que existem em sua atuação – que garantiu e tem garantido: articulação entre os diferentes grupos; luta pelas terras; fortalecimento da autonomia e da diversidade cultural. Tem sido aliado das populações indígenas contra as inúmeras tentativas de integrá-las na sociedade culturalmente predominante, isto é, despojá-los de seus conhecimentos, de sua cultura.

[50] Brand (1997, p. 5) esclarece a terminologia: "Uso o termo reserva para designar exatamente as oito extensões de terras demarcadas pelo Governo Brasileiro entre os anos de 1915 a 1928 sem ter em conta, em vários casos, critérios antropológicos, [...]". Por outro lado, esclarece que: "O termo áreas indígenas é reservado para designar aquelas terras de posse tradicional, onde estavam ou estão localizadas as aldeias Guarani/Kaiowá. Essa distinção encontra apoio na própria Lei 60001 – Estatuto do Índio, de 1973."

[51] O cargo de capitão foi instituído pela FUNAI e representa a liderança política indígena oficial, que faz contatos fora da aldeia, sendo também responsável pelas questões administrativas. Os capitães geralmente são impostos, algumas vezes são indicados pela comunidade e, alguns, atendem aos interesses políticos, econômicos e ideológicos externos às suas comunidades.

políticos e sociais. Donde a idéia de 'Reserva Indígena', espaço onde se conservam espécimes e resíduos."

Nessa mesma concepção há a interferência da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)[52] para monitorar as decisões e aplicação de recursos advindos de políticas públicas. É efetivada a eleição de um capitão que é a liderança política. Às vezes escolhido pela comunidade, outras vezes indicado. Dotado de autoridade (poder) frente ao grupo, é o representante oficial nas reuniões fora das áreas indígenas. Geralmente viaja muito e, às vezes, acaba perdendo o vínculo de pertencimento ao grupo de origem.

Alguns são cooptados por políticos ou grupos interessados em suas terras e passam a agir de uma forma diferente de seus parentes (às vezes contra os interesses e necessidades da comunidade). No entanto, como enfatiza Lagrou (1994), dificilmente uma comunidade indígena permanece com o líder quando não é de sua vontade. A alternância de lideranças é uma constante e, de certa forma, tem garantido a vitalidade das aldeias indígenas.

No entanto, essas disputas internas têm sido citadas em pesquisas, relatórios técnicos e na imprensa, como indicativos de que os indígenas não se entendem, que brigam e que precisam ser tutelados[53].

Essa situação de conflito, embora pareça contraditória em relação aos traços culturais Guarani/Kaiowá, é fundamental para que aconteça o "multiculturalismo emancipatório" (Boaventura Santos, 2003) fundamentado no pressuposto de que é necessário que existam diferenças internas dentro de uma cultura e que os debates, as

[52] A Fundação Nacional do Índio - FUNAI é o órgão do governo brasileiro responsável por estabelecer – em conjunto com as sociedades indígenas – as políticas indigenistas no Brasil e as executar de acordo com o que determina a Constituição de 1988. Criada em 1967, substituiu o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), constituído em 1910. Esse órgão foi extinto em 1967, por inúmeras denúncias de irregularidades administrativas, após a saída do Marechal Rondon. No entanto, a relação da FUNAI com as sociedades indígenas sempre foi e continua sendo conturbada e polêmica. Muitas vezes atua mais no sentido de manter os índios tutelados do que objetivando, de fato, o diálogo nas diferenças e a consolidação da autonomia de cada grupo.

[53] Utilizo intencionalmente o termo tutelados porque ainda persiste, entre representantes da *sociedade culturalmente predominante,* concepções de que essas populações necessitam ser "cuidadas" e "orientadas". Ainda circula a concepção de que não possuem capacidade de decidir como viver e como aplicar recursos advindos de políticas públicas ou de organizações não governamentais. Essas "tutelas" têm atrapalhado o crescimento e a construção da autonomia dessas populações. Invariavelmente, quando acabam os recursos, não há continuidade para as ações implantadas. E, contraditoriamente, essas interrupções acabam reforçando a idéia de incapacidade administrativa e política dos indígenas.

disputas, as resistências às lideranças é que tornam a cultura dinâmica e significativa para o grupo. O mesmo autor afirma que não se pode, em nome da harmonia e das relações solidárias, abafar os desencontros internos de cada cultura. Afirma que é o conflito que move as culturas:

> Todas as culturas são conflituais e isso se aplica tanto às culturas hegemônicas como às culturas não-hegemônicas. E é nessa luta e nessa prioridade dada ao conflito que o multiculturalismo também se firma. Temos que saber que os diálogos e as interações vão ser sempre limitados durante muito tempo, porque se parte de uma posição que, à partida, é uma posição muito desigual e, portanto, há que tomar certas medidas no sentido de avaliar, no sentido de melhorar e apressar as condições de igualdade em que esse diálogo pode ser realizado para que o diálogo não seja também, no fundo, uma outra liquidação do passado e uma outra eliminação das diferenças culturais. Eu penso que esse multiculturalismo tem em si mesmo um outro risco: é fundamental – e também nesse caso a minha posição antiessencialista aí se mostra – que nós não caiamos na armadilha de aceitar que reconhecimento vá ao ponto de estabelecer critérios de autenticidade, o que faz com que as culturas passem a ser apenas culturas de testemunho.
> (Boaventura Santos, 2003, p. 19)

.

Mato Grosso do Sul, como o restante do Brasil, de maneira geral, tem tratado mal as sociedades indígenas. O confinamento causado pelas progressivas perdas de suas terras, em muitas aldeias e reservas, foi interferindo no princípio de solidariedade e partilha. Pauletti (2004, p. 15) afirma que Mato Grosso do Sul possui:

> [...] a mais grave e complicada concentração populacional indígena do país, localizada na aldeia indígena de Dourados, no município que tem o mesmo nome, onde abriga uma população de 9.286 índios numa área de 3.475 ha de terra. Esta área indígena tem um dos mais tristes e desesperançados problemas que é o número crescente de casos de suicídios entre os jovens que, de 1986 até junho de 1999, ceifou a vida de 3419 indígenas.

Essa situação reflete-se diretamente no princípio da solidariedade, pois, se não há matas para caçar e rios para pescar, se a terra é insuficiente para as pequenas roças, o que será dividido e partilhado?

Nesse contexto sul-mato-grossense, a Aldeia Pirakuá passa a ser uma exceção. Como está afastada das cidades – Bela Vista está distante aproximadamente sessenta quilômetros e o acesso é por estrada de chão – ainda consegue manter um afastamento da sociedade culturalmente predominante e das constantes e desrespeitosas intervenções que muitas vezes são efetivadas.. A aldeia também possui matas e rios que permitem a caça e a pesca, bem como o cultivo de pequenas roças e criação de animais que vão desde galinhas e porcos até gado.

As sociedades indígenas Guarani/Kaiowá sabem o significado que têm e, por isso, continuam lutando. Apesar de todas as exclusões e preconceitos, é inegável a presença das culturas indígenas no cotidiano da sociedade culturalmente predominante de Mato Grosso do Sul. Os conhecimentos indígenas estão presentes nas músicas e nas artes em geral, na gastronomia através do consumo de milho e de mandioca ou na nominação de pessoas, rios, localidades, cidades e ruas. E, às vezes, de forma mais velada, a busca pelas prodigiosas raízes e folhas que curam o corpo e a alma. É inquestionável que "Mato Grosso encerra em sua própria terra sonhos Guarani."[54]

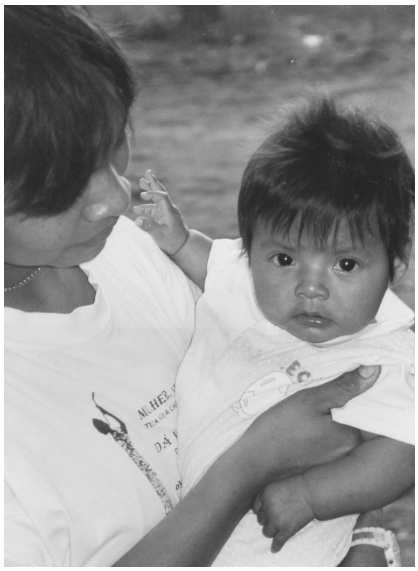
De maneira geral, os indígenas brasileiros sabem que: "As relações foram sempre muito desiguais e apoiadas em visões de mundo muito exclusivas sobre o que é o ser humano. (Krenak, 2001, p. 73) E também sabem que há uma boa parte da sociedade brasileira que ainda mantém a visão distorcida, formada nesses quinhentos anos, de que as sociedades indígenas: "[...] só vão ter perspectivas de futuro se elas se tornarem um pouco mais semelhantes aos brancos". (idem, p. 74)

No entanto, o caminho não é esse. É preciso saber que existem conflitos, pontos de resistência nos quais esses sujeitos históricos que foram desrespeitados e subordinados – pela força e peça ideologia – se reorganizam em torno de suas culturas e singularidades. Arruda (2001) destaca que as sociedades indígenas vivem suas culturas em um "campo de intermediação", na "interpenetração das dinâmicas da sociedade indígena e da sociedade culturalmente predominante." (p. 51) Podemos afirmar que esse é um "campo minado" porque é marcado por relações entre grupos sociais – indígenas e não-indígenas – que defendem concepções e interesses

[54] Trecho da música Sonhos Guaranis de Almir Sater e Paulo Simões.

diferentes, contraditórios e excludentes. Nessa correlação de forças – idéias, crenças, modos de viver e interesses econômicos – acontecem avanços, retrocessos, preservações, perdas, diálogos, violências:

> O campo da intermediação implica também a interpenetração de duas "chaves" diversas de leitura da realidade. O registro "tradicional" representado pelos mitos e pela harmonização da vida cotidiana aos ritmos e ciclos naturais. E um segundo registro, "moderno", representado pelo cálculo futuro, pela racionalidade do mercado, pelo tempo cronológico, conectado aos ritmos induzidos pelas relações sociais de produção vigentes numa sociedade culturalmente predominante. No interior das sociedades indígena, essa interpenetração corporifica-se em novas divisões sociais, engendradas por atividades que sustentam novos papéis e perspectivas sociais. (Arruda, 2001, p. 52)



Os Guarani/Kaiowá perceberam, por conhecimentos e por sensibilidades, muito antes do que os não-índios, o que significa desrespeitar a natureza e a vida. Com muita luta, têm conseguido defender (e também retomar) suas terras. Mantêm traços culturais que os tornam resistentes e unidos – sem negar os conflitos existentes – em torno de suas lutas maiores: a terra e a cultura de seus antepassados. Ao mesmo tempo, estão abertos para outros conhecimentos e algumas tecnologias. As crianças, guardadas algumas exceções[55], são recebidas com alegria, esperança, ternura, afeto.

[55] Egon Schaden (1954, p. 33) registrou em seus estudos que: "Entre os Kaiová e Mbüá afirma-se haver infanticídio dos gêmeos e diz-se ocorrer também o estrangulamento das crianças aleijadas. Mas quanto aos Ñandeva, tenho notícia, por exemplo, de um casal com filhas gêmeas, ambas vivas e uma delas aleijada. A atitude diferente em face dos gêmeos se funda talvez na grande diversidade das representações míticas a êsse respeito. Em aldeias de Kaiová e entre os Ñandeva de Jacareí encontrei indivíduos beócios e anões, aos quais, aliás, se dispensava especial carinho. A um deles o pai (Kaiová) me apresentou como *Tupã rymbá*, 'criado por Deus' , isto é, concebido sem que houvesse relações sexuais entre o casal, e enviado em substituição a um filho anterior, falecido."

Tekoha, a forte relação com a terra...

A terra, como o espaço da vida e da cultura, como fonte de ligação com seus antepassados e com suas histórias, é o centro dos discursos indígenas. Esses povos, embora escorraçados e, muitas vezes, impedidos de manter seus lugares – locais onde seus antepassados e seus cordões umbilicais estão enterrados[56] – não se afastam muito geograficamente.

O território é fundamental para que aspectos importantes do modo de ser Guarani/Kaiowá se expressem. E, por isso, têm-se mantido, historicamente, alertas com os invasores de seus territórios.

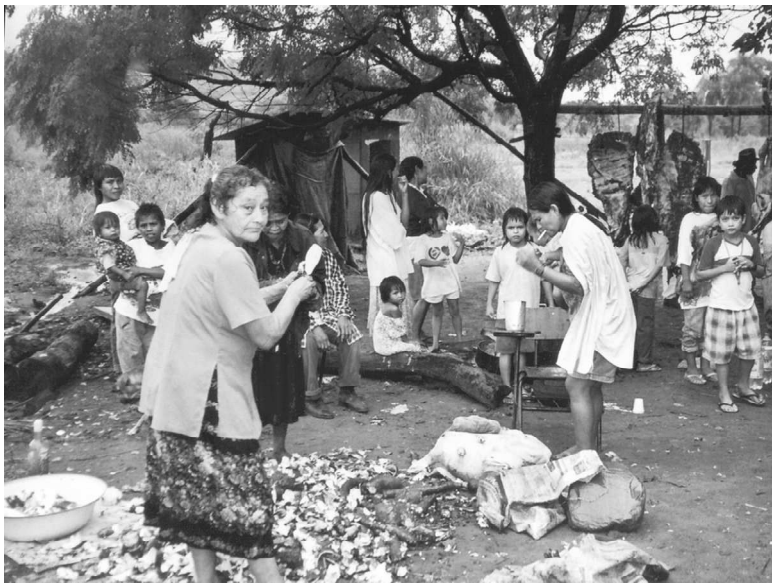
Paralelamente mantêm constantes reivindicações ao poder público. Como afirma Pauletti: "Sempre nutriram a esperança de que um dia retornariam para os pontos de referência de sua cultura, ou seja, suas 'terras sagradas'." Para isso, continua: "[...] buscam, por todos os meios, provar seus direitos, sedimentados na originalidade da ocupação tradicional de seus territórios." (2004, p. 22-23)

Na legislação brasileira, como Pauletti (2004) ressalta, a posse da terra é estabelecida pelo princípio do indigenato. A identificação física das terras, por meio de laudos histórico-antropológicos, define se a terra é indígena ou não. Por outro lado, a legislação brasileira, a começar pela Constituição Federativa da República do Brasil, promulgada em 1988, também considera as escrituras como prova de direito de propriedade:

> Este quadro traduz um dos pontos mais complicados das relações de direito que envolvem os povos indígenas, [...] pois o direito originário dos povos indígenas não deixa dúvidas quanto sua prevalência sobre qualquer outro título que porventura coincida com o dos indígenas (Cf. Art. 231 § 6º). Portanto não há como dizer que se está diante de dois mega-princípios, pois, por vontade constitucional, o direito originário dos índios, uma vez reconhecido pelos mecanismos legais estabelecidos pela União, torna simplesmente nula qualquer pretensão de terceiros sobre este direito reconhecido pelo estado. (Pauletti, 2004, p. 181-182)

[56] Egon Schaden (1954) relata o costume de enterrar a placenta e o cordão umbilical próximo ao lugar do nascimento da criança, demarcando, com esse ritual, o lugar de cada um/a.

Para os Guarani/Kaiowá da Aldeia Pirakuá é difícil compreender a terra como propriedade de alguém que pagou por ela. Defendem o direito de permanecer, plantar, cultivar, colher e viver de forma livre nas terras que são suas. Para os Guarani/Kaiowá, assim como para a maior parte das culturas indígenas, a terra é fonte de vida e, portanto, sagrada. Como pode ser vendida e comprada? Como pode ser invadida por pessoas que não são do lugar? Como alguém pode pensar que possui o direito de expulsar quem tem sua história escrita naquele pedaço de chão?



No entanto, atualmente, a relação com a terra apresenta muitas contradições. Nas reservas mais próximas das cidades, ocorre a venda de lotes, que também não tem respaldo constitucional. Em outras áreas, o arrendamento ocorre para criadores de gado ou plantadores de monoculturas, como a soja, que foge à prática do cultivo de roças no modo da *coivara,* que evidencia o modo de se fazer a agricultura Guarani/Kaiowá:

> Esta apoiava-se, basicamente, na rotatividade no cultivo de determinada área após três a quatro anos consecutivos. Por isso, apesar da tecnologia rústica e do largo uso do fogo, evitava a degradação do solo e dispensava trabalhos sistemáticos de combate às pragas. O abandono de determinada área de cultivo, após três anos, permitia a recuperação rápida da mata e possibilitava a formação de áreas privilegiadas para a coleta e a caça. (Brand, 1997, p. 209)

Na Aldeia Pirakuá, arrendam parte de suas terras para fazendeiros vizinhos criarem gado. Esse arrendamento, além de ser considerado ilegal pela legislação

brasileira[57], contradiz a concepção Guarani/Kaiowá sobre a terra – e também sobre o ar, a água, as matas, os animais – como partes de uma natureza que foi doada por *ñanderu* para que os seres humanos vivam em abundância e felicidade, sem cercas e sem propriedades privadas.

Essa nova relação com a terra vai construindo uma nova maneira de ser, de se relacionar, de viver. Vai alterando o tempo social. Como afirma Milton Santos (2004), o espaço não é "[...] jamais um produto terminado, nem fixado, nem congelado para sempre." (p. 187). A natureza e os grupos humanos estão em movimento permanente, dentro de uma autonomia relativa, configurando uma "inércia dinâmica"[58]:

> Aquilo que é criado pela vida não pode ser morto ou imóvel. As maneiras de produzir mudam; as relações entre o homem e a natureza mudam; a distribuição dos objetos criados pelo homem para poder produzir e assim reproduzir a sua própria vida podem igualmente mudar. Basta que uma nova planta seja domesticada ou incorporada à produção para que se imponha um novo comando sobre o tempo; e isso impõe ao mesmo tempo localizações novas, isto é, uma nova organização do espaço. (Santos, 2004, p. 203)

Os Guarani/Kaiowá, historicamente, são conhecidos como homens da mata, pois buscavam lugares distantes para formarem suas aldeias. No entanto, atualmente, apresentam atitudes ambíguas frente ao meio ambiente e, principalmente, em relação à terra. E, dessa forma, o mesmo povo que traz conhecimentos sobre a preservação da natureza apresenta alguns núcleos familiares que desmatam suas terras e vendem a

[57] "As terras indígenas, segundo dispõe o artigo 231 da Constituição Federal, pertencem à União, cabendo aos índios o seu usufruto exclusivo. A prática de arrendamento de terras indígenas é proibida e configura crime, conforme o artigo 2º da Lei nº 8.176/91. De acordo com as instituições envolvidas, o arrendamento prejudica a população indígena, na medida em que divide a comunidade, pois somente aqueles que detêm as maiores quantidades de terra ganham algum dinheiro. A verdade, porém, é que mesmo esses não saem ganhando, pois os avalistas não índios que financiam o arrendamento acabam ficando com a maior parte da produção." Disponível em: http://www.cimi.org.br

[58] Milton Santos (2004, p. 185) define e significa essa "inércia dinâmica" como um processo através do qual: "[...] as formas são tanto um resultado como uma condição para os processos." Pois, "A estrutura espacial não é passiva mas ativa, embora sua autonomia seja relativa, como acontece às demais estruturas sociais."

madeira[59] ; alguns vão cortando árvores e mais árvores para construírem suas casas e manterem o fogo de chão sempre aceso; outros ateiam fogo nas matas ou não combatem o fogo que se origina acidentalmente por bitucas de cigarros ou vindo de fazendas vizinhas[60]; há também a poluição pelo descarte, sem o devido cuidado, de embalagens como latas, vidros, plásticos; fraldas descartáveis; calçados velhos; roupas; utensílios. Falta a percepção e o conhecimento de que esses materiais não se decompõem como as cascas e outros materiais orgânicos.

A participação em cursos, promovidos por universidades e instituições governamentais, não tem conseguido desenvolver, efetivamente, programas de preservação e recuperação ambiental. Segundo Brand (1997, p. 210):

> [...] seguem movimentando-se dentro dos mesmos princípios orientadores próprios da agricultura tradicional, segundo os quais a mata é algo que se recupera por força da natureza, ou melhor, por força da prática das *rezas.* Por isso mesmo não há que se preocupar em replantar árvores.

Dominique Gallois[61] apresenta a reflexão de que esse pouco esforço concentrado para preservar a natureza, ainda está apoiado no exercício da mobilidade que apresentava impacto leve sobre a vida natural. As exigências de sobrevivência não chegaram a escassez e, portanto, não precisam de políticas de preservação porque seus conhecimentos são de preservação. A preocupação com os recursos é uma operação intelectual que precisa ser introduzida porque não há, historicamente, na tradição Guarani/Kaiowá, esse cuidado. Além disso, a relação mítica com a natureza faz com que creiam que, se o pajés falarem com os donos dos tucanos, dos peixes, das matas, dos animais e das árvores, esses voltarão por um processo natural. Ainda não conseguiram entender as transformações e os impactos que têm ocorrido nas reservas

[59] Segundo Teodoro (1977, p. 91): " [...] levantamentos realizados pela equipe do Programa Kaiowá/Guarani, da Universidade Católica dom Bosco – UCDB, no segundo semestre de 1996, da vegetação primitiva na Reserva de Caarapó resta hoje apenas 10%."

[60] Mato Grosso do Sul apresenta períodos de grande estiagem que provocam secas e, portanto, facilidade para que as queimadas se alastrem por grandes extensões.

[61] Dominique Gallois em informação oral apresentada em 07 de maio de 2004, quando de sua participação no Curso de Capacitação Populações Indígenas: desenvolvimento local, etnodesenvolvimento e educação diferenciada, promovido pela UCDB.

naturais. Ainda não conseguiram entender os limites da natureza frente a tantas agressões.

A mesma autora afirma que, nessa trajetória, já se perderam habilidades e a abundância da natureza. E adverte sobre o risco do conhecimento e dos artesanatos virarem mercadoria, adquirindo valor de troca em detrimento de seu valor de uso. Isso ocorre, por exemplo, quando os índios deixam de usar adornos identificadores de suas culturas, no cotidiano, passando a vendê-los nas lojas para turistas.

As sociedades indígenas, em sua maioria, não têm a experiência dos impactos ambientais e da impossibilidade de reverter alguns danos à natureza. As relações externas, da sociedade culturalmente predominante, em maior ou menor grau, estão dentro das áreas indígenas. É necessário articular os conhecimentos, a agricultura e a economia indígena com o entorno. Se o conhecimento Guarani/Kaiowá tem sido essencial para a sobrevivência, é preciso entender que, se o meio muda, o conhecimento também muda, porque é dinâmico e deve responder aos problemas atuais.

Há cinqüenta anos, Ribeiro (2002, p. 169) já constatava que: "[...] era evidente o desespero dos Kaiowá diante do mundo dos brancos que, em número cada vez maior arrodeavam suas aldeias, tomando suas terras de caça, seus rios de pesca e lhes impondo uma presença sempre hostil."

Essa situação, nesses anos, só se agravou e, embora a Constituição de 1988 garanta o direito às suas terras, os índios de Mato Grosso do Sul vivem situações alarmantes de miséria e desesperança. E, o que é mais grave, há denúncias de que os índios, em algumas áreas, disputam lotes[62] e ampliam seus territórios familiares, em detrimento do coletivo. Na Reserva de Dourados:

> [...] instaura-se a disputa por lotes cada vez maiores, por parte dos índios que adotam a mecanização, provocando uma distribuição desigual da pouca terra disponível e gerando crescente violência interna. Transfere-se para dentro da Reserva os mesmos problemas de

[62] Há uma tentativa dos órgãos governamentais de dividir as reservas em lotes. No entanto, somente em Dourados essa divisão se efetivou e tem ocasionado uma divisão desigual da terra pela apropriação de partes dos lotes por índios que arrendam as terras para a monocultura do soja ou que têm lavouras mecanizadas.

> concentração fundiária pela mecanização na agricultura em várias regiões do país.
> [...] Uma nova sistemática de administração da terra surge dentro desta Reserva, através dos contratos de arrendamento dos lotes, feitos através da intermediação dos capitães e/ou dos funcionários da FUNAI. (Brand, 1997, p. 211-212)

Os altos índices de suicídios e a expansão da desnutrição infantil têm sido um grito desesperado de grupos humanos que nasceram para a fartura que a natureza – quando respeitada e preservada – sabe oferecer. Enquanto desenvolvia minha pesquisa, denúncias de crianças morrendo de desnutrição nas aldeias de Dourados e em acampamentos localizados nas margens das rodovias, sem assistência médica adequada, ocupavam as notícias dos principais meios de comunicação. (Anexos 1 a 7) Também aconteceram, em Mato Grosso do Sul, inúmeros protestos de grupos indígenas que reivindicam seus *tekohas*[63]*.* Fecham rodovias, ocupam propriedades rurais, acampam nas sedes do INCRA e da FUNAI, como uma forma de protestar e sair da invisibilidade que os interesses políticos e econômicos querem manter.

Pauletti (2004) calcula que, atualmente, um número aproximado de quatro mil índios Guarani/Kaiowá vivem desaldeados, fora de seus *tekohas*, vivendo do mercado informal de trabalho, como diaristas, ou de seus artesanatos, que tentam vender às margens das rodovias. Outros trabalham nas usinas de álcool ou em fazendas e aí, de modo geral, precisam cumprir tarefas que exigem o esforço máximo, diário, para que possam receber o que restou do que gastaram nos estabelecimentos comerciais mantidos pelos próprios empregadores. Muitos, nesse processo, acabam se alcoolizando:

> A principal reivindicação desse povo, que é a retomada de suas terras originais, é tratada com despejos violentos, com negociações espúrias com fazendeiros, tiroteios, ameaças e toda sorte de intolerâncias. Nas áreas mais populosas onde vivem os Guarani/Kaiowá (T.I. Dourados, T.I. Caarapó, T.I. Porto Lindo e T.I. Amambaí) verifica-se o menor índice de terra por habitante do país, menos de 1 hectare por pessoa, são 25.000 pessoas em pouco mais de 10.000 hectares. Existem pelo menos 15 acampamentos indígenas nas beiras das rodovias do estado e dentro de algumas áreas mais populosas – esses acampamentos

[63] Tekoha, teko = modo de ser e ha = lugar onde. Lugar onde se dá o modo de ser Guarani/Kaiowá. (Brand, 1997, p. 8)

> abrigam grupos familiares que tentaram retomar seus tekoha tradicionais e foram expulsos. (CIMI, 2006, p. 09-10).

Marçal de Souza, Tupã' I, o Banguela dos Lábios de Mel, afirmou, em discurso proferido em Campo Grande/MS, em abril de 1980: " Infelizmente, neste século de progresso nós somos um povo sem pátria, sem terra. É o caso de minha aldeia. Antes dos ricaços chegarem aquele povo era feliz, porque tinha espaço para viver e para morrer." (Tetila, 1994, p. 149) E, em seu discurso ao Papa João Paulo II, em 10 de julho de 1980, advertiu: "Como representante [...] de todas as nações indígenas que habitam este país que está ficando tão pequeno para nós e tão grande para aqueles que nos tomaram esta pátria. " (Tetila, 1994, p. 151)

É inadmissível morrer sem pão e sem abrigo um povo que viveu a fartura, que tem um passado no qual: "Não havia fome, miséria, abandono, discriminação ou qualquer outro tipo de egoísmo próprio da sociedade capitalista, altamente excludente e o que é principal, não havia suicídio, pois havia esperança e espaço para a vida." (Pauletti, 2004, p. 84)

A terra, como não poderia deixar de ser, tem sido o principal assunto dos *Aty Guasu*, a Grande Assembléia do povo Guarani/Kaiowá – na qual se discutem os problemas, tomam-se decisões, vivem-se os rituais – e que não tem uma data pré-determinada para acontecer. Sua periodicidade é semestral mas, uma fato extraordinário – como uma retomada de área indígena ou uma ameaça de despejo – pode provocar uma convocação imediata. Nesses momentos, quando todas as lideranças estão reunidas, discutem estratégias para delimitarem e retornarem para os seus lugares, invariavelmente propriedades particulares com benfeitorias. A partir da década de oitenta são inegáveis os avanços que têm conseguido, embora, se pensarmos nos índios como os habitantes legítimos de todo o território nacional, essas retomadas não podem ser chamadas de vitórias:

> É preciso lembrar que os projetos de ocupação territorial comandados e incentivados pelo Estado, com objetivos econômicos de caráter "civilizatório" e desenvolvimentista sempre privilegiaram a propriedade privada, que se implantou paulatinamente em cada uma das regiões do território brasileiro. Em cada uma delas, ao longo do século XX, as propriedades rurais foram vendidas a particulares com o objetivo de

> incentivar a produção agro-pecuária ou extrativista monocultora de base latifundiária, em geral, voltada para exportação. CIMI, 2006, p.10).

Apesar de todas as alterações ocorridas na sua relação com a terra, os índios mantêm um vínculo como mãe, como geradora de todas as expressões de vida, como parte de suas entranhas. Perder a terra significa perder a vida. Perder a terra e as possibilidades de interações que ela proporciona é perder o significado da própria vida.

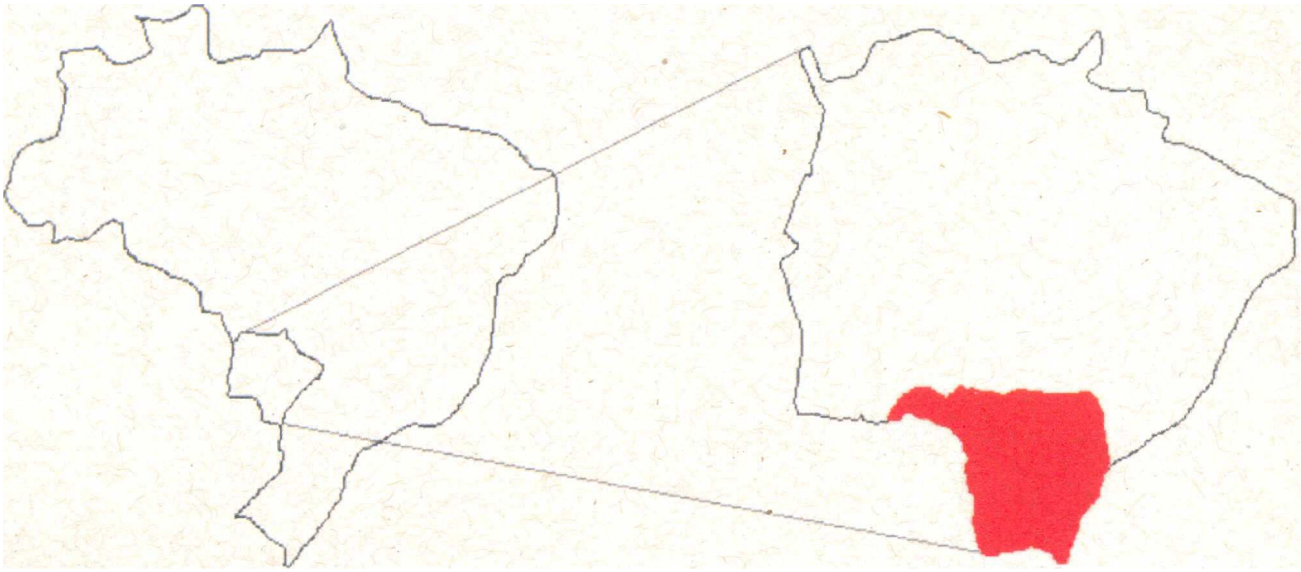
O povo Guarani/Kaiowá possui a utopia da T*erra sem Males,* a terra prometida, sem problemas, sem dor, sem tristeza. Terra preparada para o povo escolhido, na qual há lugar para a vida e para a felicidade. Segundo Meliá (1981), somente os Guarani/Kaiowá ainda mantêm a noção de território sagrado. A Aldeia Pirakuá está localizada em um desses territórios. Localizada entre os rios Apa e Dourados ao norte e, ao sul, até a Serra de Maracaju e os afluentes do rio Jejuí, não tem enfrentado os problemas das reservas e aldeias com maior densidade demográfica e maior destruição da natureza. No entanto, é necessário efetivar ações para preservar, reconstituir e ressignificar as relações com a natureza. Para que isso ocorra, de acordo com as características do conhecimento Guarani/Kaiowá e da economia da região – fundamentada na agricultura e na pecuária – a terra é essencial para a sua sobrevivência e seu fortalecimento étnico.

No entanto, é preciso compreender que a manutenção e a retomada das terras indígenas não se refletem somente nesses grupos sociais. É essencial para toda a sociedade brasileira, pois: “Com o aniquilamento das culturas milenares – e de tudo o que elas representam em termos de sabedoria, diversidade e pluriculturalidade – são removidos os últimos obstáculos para a destruição total do meio ambiente.” (CIMI, 2006, p. 10)

Aldeia Pirakuá, aspectos de sua história...

Após sair de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, e viajar quatrocentos e sessenta quilômetros por rodovias asfaltadas e estradas de chão, estamos na fronteira do Brasil com o Paraguai. Ou, como afirma a canção de Almir Sater e Paulo Simões: "[...] na fronteira onde o Brasil foi Paraguai".

No trajeto, em direção a Bela Vista, percorro quilômetros e quilômetros de uma terra generosa que proporciona o encontro com as matas, com os rios cristalinos. Uma terra que ainda reserva ao visitante a beleza e o encanto de tucanos, araras, tamanduás e tatus disputando as estradas e desbravando os céus. É uma natureza que tem resistido aos tratores, às queimadas, aos agrotóxicos, à monocultura. No final dessa estrada, depois de passar por fazendas e fazendas, quando matas, serras e rios se encontram, depois de atravessar a ponte do rio Apa, encontro a Aldeia Pirakuá e seus habitantes.



Brasil
Mato Grosso do Sul
. TERRITÓRIO KAIOWÁ E GUARANI[64]

[64] Mapa cedido pelo Professor Dr. Celso Rubens Smaniotto, geógrafo e pesquisador do Programa Kaiowá/Guarani, Universidade Católica Dom Bosco/Campo Grande/MS.

A Aldeia Pirakuá segundo dados fornecidos pelo professor e geógrafo Celso Smaniotto (Programa Kaiowá/Guarani, UCDB) localiza-se na porção oeste do Estado inserida no município de Bela Vista. Possui uma área de 2.385,0554 ha com uma população de 451 habitantes, sendo 240 homens, 211 mulheres que constituem 106 famílias (FUNASA, abril 2005)[65]. Geologicamente encontra-se na Formação Serra Geral . Suas terras são apropriadas para lavoura, pastagem e pastagem plantada com riscos de substituição da vegetação primitiva pela pastagem.

Essas terras, localizadas ao sul do Estado, possuem baixa densidade demográfica, sendo basicamente utilizadas para a criação de gado de corte e lavouras de soja, milho e outros grãos. É uma região de grandes fazendas, que mantém um processo de produção pouco mecanizado e amplas pastagens para o gado. A partir da cidade de Dourados, até a fronteira com o Paraguai, estão localizadas várias áreas indígenas bastante diferenciadas entre si em relação à extensão territorial e ao modo de vida.[66]

Nessa região, em 1890, foi instalada a Companhia Mate Laranjeiras, que explorou as regiões mais abundantes de erva-mate, apesar de não deter a posse da terra, apenas a concessão. Brand (1997) descreve o processo de tomada das terras pelos "nossos contrários" e o conseqüente confinamento dos grupos indígenas afirmando que as aldeias indígenas foram mantidas porque, para a referida companhia, interessava somente a exploração da erva-mate já existente no local. Sendo assim, a disputa pelas terras dessa região só aconteceram a partir de 1950, após o término do monopólio da empresa.

Destaca, também, que, na região de Bela Vista e Ponta Porã, os migrantes gaúchos que chegaram no início do século passado visavam instalar fazendas de gado, utilizando as pastagens naturais e, portanto, "Segundo João Martins e Marco Veron, os

[65] Esses dados apresentam uma densidade demográfica de 15 habitantes por quilômetro quadrado, uma das mais baixas entre os territórios indígenas de Mato Grosso do Sul que chega a apresentar uma aldeia, a Aldeia Campestre, localizada muito próxima da Aldeia Pirakuá, com uma densidade de 825 habitantes por quilômetro quadrado. No entanto, há discrepância numérica pela ausência de um censo indígena no Brasil e também pela constante mobilidade dessa população.

[66] Mapa cedido pelo Professor Dr. Celso Rubens Smaniotto, geógrafo e pesquisador do Programa Kaiowá/Guarani, Universidade Católica Dom Bosco/Campo Grande/MS.

gaúchos que vieram cedo 'ficou no campo e não incomodava o índio.' " (Brand, 1997, p. 92)

No entanto, o governo federal considerou essas terras devolutas e iniciou um longo processo de ocupação que durou quase um século. Essas terras eram férteis e apropriadas para o plantio de soja e milho e para a criação de gado. Assim, grandes contingentes de migrantes chegaram de várias partes. E as populações indígenas foram alijadas de seus territórios. Pauletti (2004) ressalta que, como resultado desse processo, Mato Grosso do Sul é:

> [...] um dos estados com as menores aldeias indígenas do país, em dimensões territoriais, efetivamente ocupadas por índios, apesar de ter, também, a segunda maior população indígena. Este fato por si só, mostra essa incongruência, visto que, não existe índio sem terra, existe sim, índio que perdeu ou foi expulso de suas terras. (p. 15)

Dessa forma, a Aldeia Pirakuá, localizada à margem esquerda do Rio Apa, numa região de montanhas e matas, ficou escondida, por maior tempo que as demais, localizadas mais próximo a Dourados. De acordo com Tetila (1994, p. 44), essa aldeia está no limite do *nãnde retã,* ou seja, do antigo e tradicional território Guarani e "[...] permaneceu desconhecida da Funai até o final dos anos setenta." [67]

Darcy Ribeiro conta um pouco da história deste povo, demonstrando por que permaneceram tanto tempo sem serem encontrados:

> Após a destruição das missões jesuíticas, uma parte das tribos guarani que as povoavam fundiu-se com a população rural do Paraguai: são os Guarani modernos. Outra parte fugiu para as matas, indo juntar-se aos grupos que se tinham mantido independentes, voltando a viver a antiga vida de lavradores e caçadores. Esses são os Kaiowá, os Guarani primitivos, contemporâneos. Esses Guarani antigos se viram envolvidos com as tropas em luta durante a Guerra do Paraguai e tiveram, então, os primeiros contatos maciços com brasileiros. Cessadas as hostilidades, a região foi evacuada e eles puderam continuar a levar vida independente em suas matas. (1996, p. 106)

[67] Mapas cedidos pelo Professor Dr. Celso Rubens Smaniotto, geógrafo e pesquisador do Programa Kaiowá/Guarani, Universidade Católica Dom Bosco/Campo Grande/MS.

No entanto, a história da Aldeia Pirakuá é portadora de lutas e mortes. Como já foi apontado neste texto, a terra é vital para culturas que se fundamentam em princípios de mobilidade. A terra é corpo, é vida. A filha de Marçal, Edna, segundo registro de Tetila (1994), relata que, para o funeral de Marçal de Souza, os Kaiowá que haviam recolhido o corpo para levá-lo até Dourados/MS, também enviaram à família um balde com a terra embebida no sangue derramado de Marçal - considerado parte do cadáver, na concepção Guarani.

Marçal de Souza também desconhecia essa aldeia, escondida nas matas: "[...] há dois anos passados fui especulando, catando notícias, até que cheguei em Pirakuá." E continua, "[...] fomos e vimos várias famílias... é uma floresta virgem. Ao redor, tudo raspado, tudo sem dono, pisado pelo gado, desmatado. Ali ainda está intacto." (CIMI, Dossiê n. 1, 1985, p. 6, apud Tetila, 1994, p. 44)

A partir de 1980, as terras da Aldeia Pirakuá são disputadas acirradamente. Marçal Tupã-y enfureceu os fazendeiros ao recusar "[...] uma oferta de Cr$ 5 milhões para tentar convencer 45 famílias kaiová a abandonar as terras da aldeia Piracuá (*sic*)" (Ribeiro; Alencar; Ceccon, 1988, p.252).

Marçal é ameaçado, espancado, sua casa, na Aldeia Campestre, próxima da Aldeia Pirakuá, foi invadida várias vezes. Marçal de Souza, Tupã' I, o Banguela dos Lábios de Mel, líder indígena sul-mato-grossense, foi assassinado, a mando de fazendeiros, por ter lutado pelo direito das nações indígenas:

> Na primavera de 1983, [...] no dia 25 de novembro, [...], por volta das 21 horas, Marçal de Souza, o cacique Tupã'I, que tinha o 'ideal nas estrelas', o 'pequeno deus' da Nação Guarani [...] foi barbaramente assassinado, no interior de seu rancho. [...]" (Tetila, 1994, p. 51)

A luta de Marçal e de muitos outros possibilitou que um caminho inverso começasse a ser percorrido. Brand (1994) afirma que a Aldeia Pirakuá faz parte das aldeias perdidas e recuperadas na década de 80. Aldeias que conseguiram legalizar suas terras junto aos órgãos governamentais, por meio da resistência indígena à pressão invasiva dos fazendeiros. A vitória dessas aldeias torna-se mais significativa quando o contexto de confinamento e de suicídios aumenta consideravelmente, nesse mesmo período, em outras regiões do Estado.

No entanto, é preciso estar atentos, pois essa situação pode se alterar. As terras da aldeia são tentadoras para os fazendeiros e esses podem voltar a atacar, a roda da história não pára de girar e, momentos de trégua, podem significar reorganização para novos ataques. “Quem mata Tupã’I mata um pedaço do Brasil. Os que negam os direitos dos índios à terra são os mesmos que derrubam as matas da Amazônia.” (Ribeiro; Alencar; Ceccon, 1988, p.252)



Como resultado dessa luta, a Aldeia Pirakuá manteve o que restava de seu território e hoje é uma das poucas aldeias indígenas, localizadas em Mato Grosso do Sul, que ainda possui terra fértil para as pequenas roças, matas e rios que ainda possibilitam a caça e a pesca. Essas características permitem que as famílias permaneçam na aldeia sem a necessidade de que seus membros se afastem para trabalhar nas usinas de álcool ou nas cidades. Por isso, foi escolhida para ser o campo desta pesquisa, porque mantém ainda as condições essenciais para que alguns aspectos do *nãnde reko* kaiowá/guarani sejam vividos: terra, mata, rio.

Pauletti (2004, p. 28) apresenta o significado que tem para os indígenas o retorno para suas terras:

> Percebe-se [...] que nas aldeias onde os índios efetivaram o retorno à terra que foi ocupada pelos antepassados, a vida lá renasce em plenitude, pois, de imediato, vários casamentos são realizados, reforçando as rezas e recuperando as tradições, em poucos meses conseguem produzir alimentos e, o que é mais importante, não se constatam casos de suicídios como nas reservas.

As peculiaridades da Aldeia Pirakuá confirmam a concepção de que, como afirma Brand (1997, p. 23): “É a aldeia, efetivamente, o espaço onde se fundem terra, território, subsistência, relações sociais e festas religiosas” ou, como afirma Pereira

(1995, p. 22, apud Brand, 1999, p. 23), "[...] a aldeia é o 'espaço físico-político-simbólico [...] lugar estruturante e suporte de sua organização social".

Jorge Gomes, liderança, morador antigo da Aldeia Campestre[68] e atualmente morando na Aldeia Pirakuá, explica o significado do nome: "Pirakuá quer dizer buraco do peixe. Pirakuá é buraco de peixe. *Pira* é peixe e *kuá* é buraco. Então, buraco de peixe. Este buraco tem uma pedrona assim. [mostra com os braços o tamanho, muito grande da pedra]. Por baixo assim, passa a água e tem muito peixe bonito lá." Na aldeia todos falam que é muito bom pescar neste local, há todo um imaginário em torno dele.

A Aldeia Pirakuá, nessa configuração, apresenta o diferencial de possuir uma área territorial que permite a permanência dos homens no grupo familiar. Realizam trabalhos de *changa*[69] nas fazendas próximas, mas, geralmente, retornam para casa ao final do dia. Mantém um relacionamento amigável com a maioria dos fazendeiros. E, com esses, mantém o exercício dos puxirões[70], trocando conhecimentos e costumes. Há um fazendeiro – o que quer "suas" terras de volta - que é exceção e não esconde seu desejo de acabar com seus vizinhos indígenas. Durante a realização desta pesquisa um índio foi morto com tiro de espingarda e a explicação que ouvi foi que havia ultrapassado a cerca da propriedade deste fazendeiro para caçar.

Para explicitar melhor a importância da terra e da permanência dos homens na aldeia, trago uma descrição da dinâmica do *puxirão* ao qual tive oportunidade de presenciar na Aldeia Pirakuá, após mais de cinqüenta anos da *descrição densa* (Geertz, 1989) efetivada por Schaden que, já em 1954, advertia que nas aldeias de Dourados essa prática estava se perdendo:

[68] Aldeia Campestre, localizada próxima da Aldeia Pirakuá, pertence ao município de Antonio João.

[69] Trabalhos realizados por homens em momentos de maior atividade agropecuária como preparo da terra, plantio, colheita, vacinação de animais, abate, etc. É trabalho remunerado, mas sem vínculo empregatício. Não se confunde com bóia-fria porque a alimentação, de maneira geral, é fornecida pelos contratantes e é a típica comida de fazenda (muita carne, arroz, feijão)

[70] Puxirão é sinônimo de mutirão, quando várias pessoas se reúnem para realizar uma atividade determinada, geralmente a troco das refeições e de troca. Um grupo ajuda o outro quando se faz necessário.

> O puxirão deve ser interpretado como expressão de solidariedade de um grupo de vizinhança ou grupo local. [...]
> Dia de puxirão é dia de festa, geralmente um sábado. Em certos grupos, termina com um baile regado de pinga, em outros com animada festa de chicha ou cauim, [...] Isto vale para os Kaiová, que, aliás, não deixam de manifestar viva satisfação durante os trabalhos, acompanhados de constantes gritos de alegria, gracejos e estimulante competição entre as pequenas turmas em que se divide o grupo em atividade. O trabalho se transforma em jôgo (*sic*). Entre os Kaiová a ligação entre festas de chicha e puxirão é tão estreita que não há como não acentuar a função econômica das festas. Segundo o padrão tradicional dos Kaiová, o "dono da chicha", como eles dizem, não oferece comida, mas apenas a chicha; é verdade que os participantes podem tirar algum mantimento da roça do "dono". O período da manhã é dedicado ao trabalho, a tarde e a noite à bebedeira (*sic)* e às danças[71].

Nessa dinâmica, a prática dos puxirões possibilita a convivência social em diferentes ações. As comemorações e festas fazem parte dessa convivência que reúne trabalho e alegria. Que estabelece o diálogo entre o esforço e o prazer. Evidencia e significa o exercício constante da *cooperação* ou seja: "[...] O trabalho em comum, esse trabalho social definido por um objetivo comum e por uma divisão de tarefas, que reduz o esforço de cada indivíduo e diminui o esforço do grupo – ao mesmo tempo em que aumenta a sua produtividade – [...]." (Santos, 2004, p. 205)

Portanto, a Aldeia Pirakuá representa, ainda, uma possibilidade de viver o tempo e o espaço de uma maneira bastante peculiar, divertida e respeitosa com a natureza. No entanto, não está isolada e imune ao movimento constante dos grupos sociais com e sobre o planeta. Conforme Santos (2004), faz parte, como *espaço local*, do *espaço total*. Influencia e é influenciada pelas interações que ocorrem entre a totalidade e as suas diversas frações. A Aldeia Pirakuá está inserida no contexto amplo da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo em que mantém traços significativos da cultura Guarani/Kaiowá, apresenta aspectos de outras culturas que vão sendo inseridos em seu cotidiano bem como utensílios e aparelhos oriundos da industrialização como a garrafa térmica e a antena parabólica.

[71] Para a cultura Guarani/Kaiowá, as festas, de maneira geral, se constituem no encontro de toda a comunidade em torno de cantos, danças e da *chicha* – bebida feita do milho ou da cana, que, fermentada, adquire teor alcoólico -. As festas duram toda a noite e, invariavelmente, provocam um estado de êxtase ou transe entendido como: "Estado de abstração ou de exaltação de alguém que se sente transportado para fora de si e do mundo sensível, e em sintonia com algo transcendente. (Houaiss, 2001, p. 2750)

Aldeia Pirakuá: espaço da casa, dos rituais, da vida

Chegar sem ser notada? Nem pensar! Na ponte já estão as crianças esperando. Com certeza, o barulho do motor do carro foi ouvido muito antes de ser visto e ninguém entra nessa aldeia sem dizer quem é e por que está ali. Esse é um dos papéis sociais desempenhados pelas crianças, observar e receber visitantes e, quando o caso exige, uma ou mais saíram de mansinho, despercebidas para chamar algum adulto que possa resolver a situação.



Apresentações feitas, já sabem quem sou e me levam até a pessoa que está responsável por me receber, pois o capitão não está na aldeia. Comunicamo-nos em português. Não domino o Guarani e elas falam e entendem o português. Observo e percebo que estou sendo observada. Enquanto observo sou observada, conheço e sou conhecida, no movimento dinâmico e de dupla ação que caracteriza a etnografia.

Somente o professor fala comigo, os demais, crianças e adultos, ouvem e observam atentamente. Sou informada de que não posso circular pela aldeia porque o capitão não está presente. Também pedem que não retorne antes da próxima eleição para capitão porque a aldeia está em conflito e não querem a presença de pessoas estranhas ao grupo. A disputa pela liderança tem sido constante na aldeia. Ser capitão representa prestígio junto à comunidade e aos órgãos oficiais.

Ouço e entendo o que ele pede. Estudos anteriores (Brand, 1997; Manfroi, 2002; Rossato, 2002) apontam que a disputa pela liderança tem sido freqüente nas aldeias indígenas de Mato Grosso do Sul. Há uma sobreposição de lideranças e uma desorganização causada pelas alterações na dinâmica do jeito de ser Guarani/Kaiowá. Os caciques ou rezadores são os líderes religiosos, mas têm perdido prestígio frente às

inúmeras interferências externas que acabam influenciando a vida na aldeia. Por outro lado, os capitães, muitas vezes, não possuem a habilidade e o prestígio interno necessários para coordenar o grupo:

> Observa-se, nas reservas [e aldeias], a sobreposição de lideranças, uma vez que estão ali concentradas diversas aldeias e famílias extensas, cada qual com seu sistema de chefia: [...] . Por outro lado, o poder dos capitães vêm, em grande parte, de relações fora da comunidade, especialmente com o órgão oficial e outros setores externos como os quais mantêm relações de cooperação e de onde vêm os recursos que ele distribui. (Rossato, 2002, p. 12)

A partir do primeiro encontro, a certeza de que estava em uma aldeia diferente das que eu conhecia. O desânimo pelo impacto com o desconhecido e o receio de não ser autorizada a pesquisar me imobilizavam, ao mesmo tempo em que a certeza de estar diante da aldeia que poderia ser o campo da pesquisa me asseguraram a paciência e a persistência que precisava. Permaneci algumas horas no mesmo lugar, observando somente o que estava muito próximo e retornei para Campo Grande, aguardando um outro contato por intermédio dos técnicos da FUNASA[72]

Retornei um mês depois e, nesse dia, estava sendo distribuída uma caixa de mantimentos oriundas do Programa Nacional de Segurança Alimentar[73]. Novamente precisei esperar e o capitão eleito, Lúcio, depois de ouvir toda a minha proposta e de fazer várias perguntas, autorizou a pesquisa, juntamente com o grupo de lideranças. Poderia fotografar e filmar mas não usar essas imagens para mostrar crianças desnutridas ou para vender para estrangeiros[74]. Na terceira vez que cheguei à aldeia já fui reconhecida pelas crianças e pude permanecer um dia inteiro acompanhando suas atividades, fotografando e filmado.

Hoje, já posso permanecer vários dias, dormir nas casas e andar pela aldeia sem restrições. Levar as fotografias e deixar que olhassem e olhassem contribuiu para

[72] FUNASA: Fundação Nacional de Saúde.

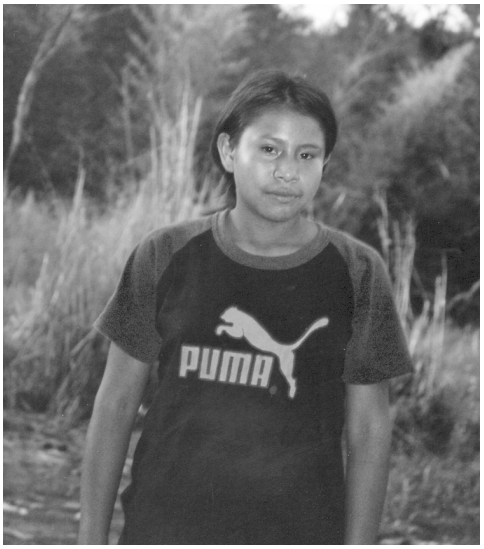
[73] O Programa Nacional de Segurança Alimentar é o nome oficial do Programa Fome Zero. Objetiva implantar e implementar ações para erradicar a fome no Brasil. O que foi observado nesse dia, na aldeia, será relatado e discutido em outra vinheta narrativa.

[74] Sabem que muitos jornalistas estrangeiros utilizam comercialmente as imagens de índios brasileiros.

nossa aproximação e ajudou a gerar a confiança necessária para que a realidade fosse se desvelando aos poucos, às vezes de maneira programada e, muitas vezes, de maneira imprevista.

Como afirma Ginzburg (2004, p 11-12), experimentei que os detalhes mais significativos que contribuíram para os achados de meus estudos estão mais relacionados ao "[...] acaso, não a curiosidade deliberada [...]" Pesquisar, nessas circunstâncias, exige a convivência com muitas dúvidas. Exige trilhar um caminho que apresenta surpresas e que aponta nosso desconhecimento e incapacidade de significar determinadas *experiências vividas*:

> Em cada circunstância, tive a súbita sensação de ter encontrado alguma coisa, talvez até alguma coisa de relevante; ao mesmo tempo, tinha consciência aguda da minha ignorância. Às vezes, uma resposta relampejava [...] Mas não sabia qual era a pergunta.
> (Ginzburg, 2004, p 12)

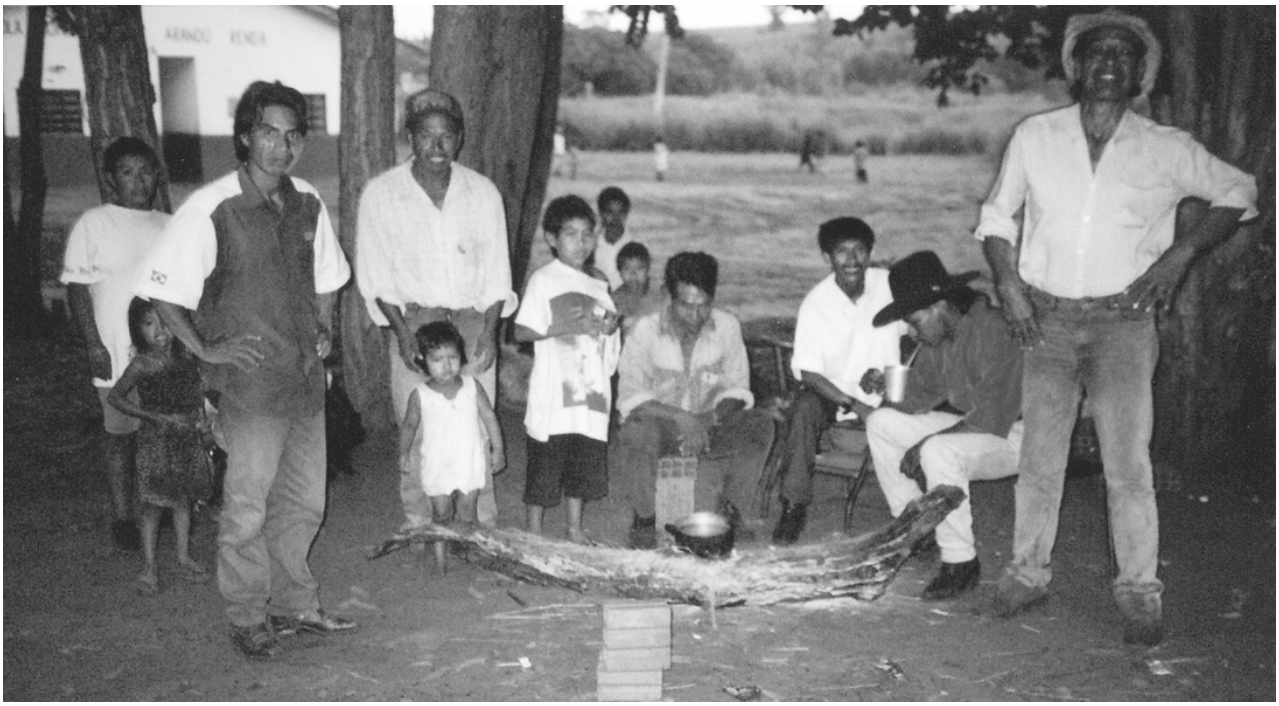


A sensação de nada saber e ao mesmo tempo a certeza de que há muito a descobrir, são, talvez, os maiores impasses que acompanham esta tese. Tese que buscou pesquisar o modo de ser de um grupo que, à primeira vista, se mostra tão semelhante a outros grupos sociais. Mas que, ao mesmo tempo, está impregnado de significados de uma cultura que, por mais que tenha sido estudada, guarda e guardará segredos seculares.

Uma das primeiras coisas que aprendi com os moradores da Aldeia Pirakuá, é que seu cotidiano é complexo e diversificado de experiências. Muitas vezes, as palavras tornam-se pequenas para expressar a vida que se desenrola na aldeia. O som humano existe, a risada é constante, mas a conversa de muitas palavras, com estrutura de frases e explicações longas, é quase inexistente se comparada ao tagarelar constante de nossa sociedade, na qual as palavras são ditas sem muito pensar e sem muita relação com

seu real significado. Falar não é uma obrigação, é um desejo que cada um/a degusta no seu ritmo.

É como se falassem saboreando o som de cada palavra, buscando na memória e no imaginário, o significado e o sabor de cada uma. O falar, na aldeia, é como uma tessitura artesanal de fios que se contrapõe à indústria têxtil (da sociedade culturalmente predominante). Não há pressa, há o tempo para tecer, para olhar o que já está feito, para pensar e avaliar, para decidir como continuar: falam, ficam em silêncio, pensam, tornam a falar. O ouvir também se faz no mesmo ritmo...



As conversas mais longas são guardadas para os momentos ao redor do fogo que faz o alimento ou para as noites ao redor da fogueira que aquece os corpos. E aí, as palavras seguem um ritmo calmo, arrastado, apropriado para quem não tem pressa, para quem está acostumado a saborear a narrativa, a ouvir, a visualizar aquilo que está sendo contado num enredo muito próprio, carregado de ensinamentos sobre homens, animais, natureza... Nesse jeito de ser, a fala "[...] nasce de uma escuta." (Unger, 2001, p.71)

Maturana (1998, p. 80) destaca que: "A palavra conversa vem da união de duas raízes latinas, 'cum', que significa 'com', e 'versare', que significa 'dar voltas', de

maneira que conversar, em sua origem, significa 'dar voltas com' outro". A conversa, na roda, mais do que uma disputa por discursos e afirmações, constitui-se em um exercício de relações onde o ouvir é fundamental e compõe parte privilegiada da ação educativa. As crianças, ao participarem dessas rodas, vivem a experiência de estar com os outros, percebem que momentos de falar e de ouvir se intercalam e, quando estão brincando, são capazes de conversar – falar, ouvir, observar, fazer com os outros, crianças ou adultos – isto é, são capazes de "dar voltas com o outro".

Nos momentos da roda, realidade e ficção se misturam, confundem-se, olhos e ouvidos permanecem atentos para não perder nenhum detalhe. Paralelamente, o riso é livre e acontece de forma espontânea e solta. Os comentários rápidos com quem está ao lado também acontecem. As crianças se movimentam, fazem piruetas, riem, cutucam-se, encostam-se aos adultos. Nada parece incomodar o/a narrador/a e os/a ouvintes. Quando não conseguia entender o que falavam, pedia para Jorge, Mari ou Lúcio – sempre por perto – me explicarem.

Na Aldeia Pirakuá, durante a realização da pesquisa, foram se configurando dois grupos distintos. Um de 2004 a 2005[75]. Jorge já foi capitão, faz parte do Conselho Regional de Saúde Indígena, é bom falante, já morou na cidade, voltou para a aldeia por opção. Assumiu uma liderança paralela, na parte alta do rio Apa, região denominada Palmeira, na qual as roças são mais presentes.

O filho e as duas filhas mais velhas já constituíram família. Uma neta e um neto, Luana e Lucas, filhos de Irene – sua segunda filha -, moram na casa dele e de Darci, sua mulher. Irene morou em São Paulo, já teve outros companheiros e agora, está morando com um rapaz, pai de seu terceiro filho, Luan. É professora e mora perto da Escola localizada no morro Apiká.

Schaden, em 1954, já fez referência à instabilidade dos casamentos, destacando a atuação intervencionista das igrejas cristãs e informando sobre a situação das crianças mediante a separação dos pais:

[75] A alternância de lideranças é constante. Lúcio já foi capitão em períodos anteriores. Ao concluir a redação desta tese, o professor Gerson Machado estava como capitão da parte baixa da aldeia e o senhor Arnaldo Alves Franco assumiu a parte alta. Portanto, Jorge e Lúcio já não estavam capitães, mas continuam lideranças e podem retornar aos seus postos assim que o grupo decidir que esse é o caminho a seguir.

> Dada a precariedade das uniões matrimoniais, o casamento não constitui hoje [1954] fato de incisiva importância na vida de muitos Kaiová. Em Dourados, onde chegou a haver homens que mudavam de mulher de uma chicha para outra, *a situação tende a melhorar por influência da missão cristã que trabalha entre os índios do posto* [do SPI][76]. Na separação do casal Kaiová, os filhos, quer masculinos ou femininos, costumam ficar com a mulher, bem como a casa e a roça, embora feitas pelo espôso. Casos há em que a mãe, apaixonando-se por outro homem, passa a maltratar os filhos, que constituem espécie de empecilho, porquanto o homem não gosta de receber mulher com filhos de outrem. (p. 88, grifos meus)

A situação descrita por Schaden é semelhante à que apresenta Irene que, segundo Darci, maltratava Lucas porque seu novo marido não gostava dele. Observei que Irene fica cuidando de Luan, que é seu filho com o novo companheiro, quando estão as três crianças juntas. Lucas e Luana não recebem quase nenhuma atenção. Uma tarde encontrei com os cinco se deslocando da casa de Jorge para a casa de Irene. Luan estava no cavalo à frente do pai e Lucas estava sentado atrás, amarrado por uma corda que rodeava sua cintura. Luana caminhava junto com Irene.

Então existe o abandono de crianças na aldeia? Como essas reagem? Para responder essas perguntas é preciso recorrer a estudos que permitam compreender a aldeia como um espaço coletivo para não correr o risco de interpretar a situação tendo como referência o espaço urbano que privilegia a propriedade privada, as relações estáveis fundamentadas na posse comum de bens e o individualismo. É preciso ter claro que o amor romântico e o casamento também são signos da sociedade culturalmente predominante e são concebidos de outra maneira pelos Guarani/kaiowá (Schaden, 1954).

---

[76]A Missão Evangélica Caiuá foi criada em 1928 “com o objetivo de evangelizar os índios e habilitá-los para a vida entre a sociedade branca, procurando preservar a identidade e os costumes da aldeia”. Oferece educação escolar bilíngüe em português e na língua falada pelo povo. Mantém, através de convênio com o SUS (Sistema Único de Saúde), um hospital para atendimento exclusivo ao índio – Hospital e Maternidade Porta da Esperança (1963), a Unidade de Tuberculose (1980), uma pediatria que faz parte do Projeto Fome Zero, para tratar de crianças desnutridas. Assiste a saúde da população indígena de MS através de um convênio com a FUNASA, (Fundação Nacional de Saúde) – órgão da FUNAI responsável pela saúde do índio. No entanto, como uma instituição confessional, a Missão Caiuá mantém um Instituto Bíblico para a formação de “obreiros indígenas”, com o intuito de que o próprio índio cumpra a missão da evangelização entre o seu povo, contradizendo o objetivo de preservar a identidade e os costumes indígenas.

Na aldeia, no caso específico de Luana e Lucas, constatei o que Schaden já afirmou:

> A organização social dos Guarani se baseia na família-grande. [...] a criança que cresceu nesse tipo de família aprende a não fixar ou focalizar as suas emoções ou expectativas de recompensa e punição em poucas ou determinadas pessoas. Vários adultos estão em condições de punir e de recompensar. O que um não faz, outro poderá fazer. (1954, p. 81)[77]

Lúcio Gomes é mais jovem, com filhos/as pequenos/as. Quando iniciei a pesquisa, morava em uma casa que é destinada ao capitão e a sua família, na sede da aldeia. Depois, voltaram para a casa da família que fica mais retirada e localizada na parte baixa da aldeia, próxima do Córrego Piri. É menos falante, viaja menos, parece possuir menos prestígio e menor capacidade de negociações fora da aldeia por ter dificuldades de se expressar em português. Também estava bebendo muito e agindo, nos momentos de embriaguez, com uma violência que não é característica de seu jeito de ser. No entanto, Lúcio carrega muitos conhecimentos e um jeito de ser que o torna respeitado e querido na aldeia. Essas características foram determinantes para vencer a eleição para capitão quando concorreu com Jorge.

No entanto, Jorge e Lúcio, apesar de diferentes, apresentam muitos traços da cultura Guarani/Kaiowá: suas casas não possuem móveis; andam muito; comem caça e pesca; possuem pequenas roças; usam adornos de penas com a benção dos caciques; são atentos observadores. Têm clareza do que significa ser uma liderança Guarani/Kaiowá.

Mas, vivendo suas humanidades, em determinados momentos, aparecem contradições. Fui percebendo que existem algumas vantagens para as famílias que estão mais próximas das pessoas de prestígio. O capitão e outras lideranças participam das reuniões junto aos órgãos oficiais. Recebem os recursos financeiros, governamentais e do arrendamento das terras e, portanto, acabam detendo um poder sobre essa distribuição. Schaden (1954) já registrou esse determinado poder que o

[77] Essas recompensas e punições devem ser pensadas dentro das concepções da cultura e da educação Guarani/Kaiowá. Muitas vezes punir significa assegurar ao outro a possibilidade de pensar e avaliar suas ações. Essas, quando são aplicadas, geralmente estão ligadas a uma ação em favor da comunidade ou ao grupo mais próximo.

capitão possui e que exerce, com maior ou menor intensidade, dependendo de suas características pessoais.

Essas lideranças passam a conviver com estruturas sociais diferenciadas. Ao participar de encontros e reuniões fora da aldeia "[...] entram em contato direto com outras agências da sociedade culturalmente predominante e com representantes de outros povos indígenas." (Arruda, 2001, p. 56) Nesses momentos, conhecem hotéis, determinados confortos urbanos, opções de lazer diversificados que resultam em: "[...] incorporação de novos gostos, um acréscimo da auto-importância individual e desenvolvem ambições pessoais de acesso a novos papéis baseados nesse contexto de representação externa. (idem, p. 56)

Essas influências externas colaboram para desencadear algumas polêmicas internas. Os jovens observam e começam a disputar espaço com os mais velhos. Também querem assumir cargos de liderança. Na Aldeia Pirakuá, o atual capitão da parte baixa é Gerson, bem mais jovem do que Jorge e Lúcio. Porém, é preciso entender que, apesar dessa situação, as lideranças da Aldeia Pirakuá ainda mantêm traços de sua cultura, fundadas nos princípios da solidariedade e do coletivo. Ainda é forte e significativa a figura dos pajés. Mas essa situação pode se alterar e "[...] introduzir a segundo 'registro' de forma preponderante, obscurecendo as formas usuais de tomada de decisões e de organização das atividades." (Arruda, 2001, p. 57)

Por um lado, as relações estabelecidas com a *sociedade culturalmente predominante* tendem a ampliar as concepções da cultura, mas também representam riscos para os conhecimentos vividos e transmitidos pelos mais velhos – que sentem, nesse processo, a sua atuação enfraquecida. Por outro lado, as ameaças de intervenção e de influência do mundo globalizado ameaçam a cultura e fomentam movimentos de retorno aos conhecimentos da tradição que se tornam resistência política às diversas formas de dominação externa – econômica, política, religiosa. É um processo ambíguo, contraditório, de avanços e de recuos estratégicos:

> A tradição enraizada e revalorizada, sem deixar de ser leme, constitui-se numa alavanca para impulsionar as variadas tentativas de implementação e legitimação de uma ordem social, ainda nebulosamente visível, possibilitada e forçada por relações, conceitos e produtos da sociedade culturalmente predominante, que pode realizar a

> singularidade de seu universo sociocultural de forma inédita. (Arruda, 2001, p. 58)

A Aldeia Pirakuá faz parte da sociedade brasileira. O que ocorre com as lideranças também acontece nas relações de mercado. O escambo, as trocas simples, já convivem com o comércio, a especulação. Algumas coisas já se transformaram em mercadoria e adquiriram um valor arbitrário, conforme explica Santos (2004, p. 206):

> A *mercadoria* é introduzida na vida de um grupo social com a criação de uma nova relação social, a *moeda*, [...]. É uma forma social estranha, até então, mas que se impõe ao grupo social como meio de obter dinheiro líquido e assim poder comprar o que se precisa.
> O equilíbrio antigo é desse modo rompido.

Nesse processo, inicia uma preocupação em produzir aquilo que tem valor de mercado, isto é, de venda, para possuir dinheiro e trocar por mercadorias que passam a fazer parte do cotidiano do grupo social: "O valor dos bens produzidos pelo grupo é agora fornecido não mais pelo seu papel tradicional na vida coletiva. De agora em diante, o valor de cada produto é dado pelo valor, estranho ao grupo, das mercadorias que é preciso comprar." (Santos, 2004, p. 206)

As relações entre os grupos familiares passam por transformações significativas. O comércio da especulação começa a separar – e, de certa forma, a valorizar – aqueles/as que possuem mercadorias para vender fora. Ou que conseguem trabalhos assalariados como professores/as ou agentes de saúde. Ou ainda que são eleitos capitães e passam a administrar os recursos oriundos dos arrendamentos de terras, de políticas públicas ou de organizações não governamentais. Essas vendas, salários ou poder de liderança passam a assegurar a possibilidade de comprar outras mercadorias que não existem na aldeia. Essa alteração "[...] instala uma verdadeira revolução nas relações sociais." (Santos, 2004, p.206)

O espaço e o tempo passam a ter um outro significado. O aumento do consumo de bens que vêm de fora da aldeia passa a exigir dinheiro. No entanto, as possibilidades de acesso a esses bens, como na *sociedade culturalmente predominante*, beneficiam a poucos em detrimento da maioria. Ocorre, de fato, uma

universalização perversa porque: "[...] sob o signo da generalização o que ela faz, sobretudo, é discriminar [...]" (Santos, 2004, p. 212).

Nessa lógica, os instrumentos de trabalho, as formas de poder, as idéias de como utilizar o espaço passam a ter influências de fora. As lideranças trazem para a aldeia idéias que, às vezes, se contrapõem à cultura do coletivo. Os instrumentos de trabalho tornam-se mais volumosos e caros (tratores, máquinas agrícolas) e de difícil manutenção. Seu manuseio acirra a competição, contamina a vida coletiva, fragiliza os puxirões, o trabalho cooperativo, a divisão eqüitativa dos bens. São visíveis, na aldeia, as diferenças entre os grupos que têm acesso aos bens de consumo e aqueles que não têm.

Ao mesmo tempo, é inegável que ainda existe, na Aldeia Pirakuá, uma vida que acontece através de aspectos fundantes da cultura Guarani/Kaiowá: o coletivo; a partilha; a solidariedade. Mas esses traços precisam ser fortificados para que não se percam e sejam soterrados pelos valores capitalistas como o individualismo, o consumismo, a competição. Esta pesquisa, somada a muitas outras, tem o papel de evidenciar esses avanços – inevitáveis – sobre as sociedades indígenas. Não numa tentativa de buscar a volta – impossível – ao passado ou a busca da estagnação e do isolamento. Mas na intencionalidade de contribuir para a construção de alternativas viáveis no desenho de uma sociedade mais acolhedora para a vida em todas as suas formas de manifestação. Uma sociedade que é complexa e contraditória – para não tender, ingenuamente, a maniqueísmos – mas que se pretende: "[...] biocentrada, isto é, centrada na vida." (Weil, 1992, p. 37)

Dessa forma, a aldeia vai se revelando como um espaço que apresenta maneiras diferenciadas de conviver que os distingue e que, ao mesmo tempo, os torna semelhantes a outros grupos sociais. A população da Aldeia Pirakuá, por meio do processo social e histórico, incorporou determinados traços da modernidade como utensílios de alumínio e plástico, bicicletas, fraldas descartáveis, alimentos industrializados. E mesclam, com muita habilidade, seus traços culturais com aspectos da modernidade. É interessante poder observar a garrafa térmica e as escovas de dentes ao lado do típico fogo de chão Guarani/Kaiowá. Para compreender esse diálogo

cultural, que vai se desvelando gradativamente, são necessários: ausência de preconceitos; respeito; persistência; atenção; sensibilidade.

Na aldeia todos/as caminham muito, pois as casas são distantes umas das outras e a aldeia é cortada por trilhas e mais trilhas. Conhecem as matas detalhadamente. Os/as mais velhos/as sabem o nome de qualquer tipo de animal ou planta, se podem comer ou não. Seus conhecimentos sobre a natureza têm permitido que interajam com ela sem destruí-la e, quando isso ocorre, é porque a perda das suas terras lhes obriga a fazê-lo.[78]

Algumas famílias utilizam cavalos e bicicletas para se locomover. Crianças e adultos, tanto homens como mulheres, podem ser vistos/as de bicicleta ou a cavalo. Há também dois tratores que auxiliam no transporte, principalmente de cargas. Somente o professor Gerson possui carro, mas não circula na aldeia porque os caminhos são muito ruins e a gasolina custa muito. Quando alguém adoece, vem uma ambulância de Bela Vista e, para as idas a cidade, utilizam o transporte de uma van particular ou a kombi que leva os estudantes diariamente.

Apesar dos gestos lentos e largos, de permaneceram espaços de tempo parados, sem emitir sons ou fazer movimentos, os/as habitantes da aldeia são muito ágeis e se movimentam com facilidade realizando grandes caminhadas. São capazes de passar a noite nas matas esperando o momento da caça ou nas margens dos rios à espera do peixe.

Suas sociedades, historicamente, fundamentam-se no princípio da mobilidade. O lugar da moradia pode se alternar e, dessa forma, evitaram, por séculos, a destruição da natureza e têm garantido a sua recuperação, o crescimento dos animais e das plantas. As crianças entendem bem esse princípio, estão sempre em mobilidade pela aldeia, brincam de andar pelas trilhas, de subir nas árvores de tomar banho no rio. Como os adultos, circulam por toda a aldeia e se alimentam de frutas ou na casa que estiver mais próxima quando a fome apertar.

Minhas estadas na aldeia foram evidenciando que as crianças, desde muito pequenas, começam a dominar esses conhecimentos que estão totalmente imbricados

[78] É preciso ter claro que a cultura Guarani/Kaiowá fundamenta-se no princípio da mobilidade que exige a amplidão de territórios.

com o jeito de ser, isso é, de pensar e agir dos Guarani/Kaiowá e essa transmissão cuidadosa e contínua é que tem evitado a perda de ensinamentos seculares. Dessa forma, as crianças vão se constituindo Guarani/Kaiowá, pois, como afirma Brougère (2000, p. 40):

> A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um 'banco de imagens' consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções.

Na aldeia, como afirma Vigarello (2003, p. 23), o corpo é: "um objeto suscetível de esclarecer um mundo." E o mundo que o corpo indígena revela, na Aldeia Pirakuá, é ainda, basicamente manual: quase não há maquinário, somente dois tratores; a ausência de energia elétrica - somente há eletricidade na sede da aldeia e em duas ou três casas –exige movimentos corporais constantemente para preparar a terra, semear, carpir, colher, caçar, pescar, se deslocar pela aldeia, cortar lenha. Além disso, os rituais e o jeito de ser levam o corpo a dançar, jogar, brincar, amar.

Porém, não é um corpo de gestos muito freqüentes. Como a fala, o corpo é manso, calmo, sereno. Porém é um corpo atento que pode entrar em movimento com muita rapidez e precisão. É um corpo protagonista, presente, ativo, que possibilita experiências. São resistentes, caminham muitos quilômetros diariamente. O olhar parece se perder no vazio, mas está sempre atento ao que acontece, mesmo através das matas e do meu campo de visão. O ouvir é fundamental, percebem o que e quem se aproxima com muita pertinência, mesmo que pareçam envolvidos com a conversa da roda ou do grupo que percorre a trilha.

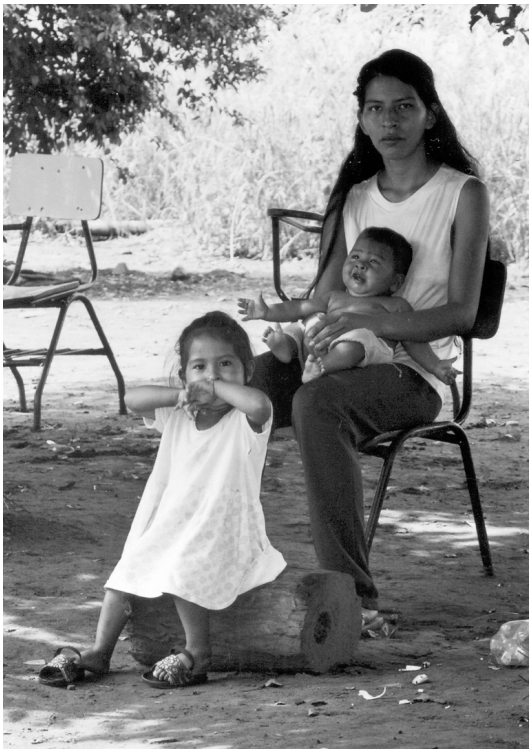
É um corpo, aparentemente, de poucas e discretas manifestações. Entre as mães e os bebês, quase não existem afagos e beijos. Mas o contato físico e a comunicação são constantes, permeados por muita serenidade. Quando fiquei hospedada na casa de Darci e Jorge, pude observar que são bastante carinhosos com

Luana e Lucas – neta e neto. Mas, de maneira geral, o tocar é reservado, não há muita manifestação de afeto através de carícias no próprio corpo ou no corpo alheio.

Faço essa afirmação com muito cuidado porque pode ser que meus olhos e ouvidos, de uma cultura ocidental e de descendência italiana, acostumada a gritos e gestos para manifestar sentimentos e emoções, não sejam capazes de captar olhares, gestos, sons e manifestações sutis, de gente que vive na mata e que se move deslizando pelas trilhas e rios.

Nessa sutileza, a dança se faz com movimentos compassados, marcados pelos pés, sem requebros e gingados – o quadril permanece quase imóvel. O caminhar pelas trilhas é atento e o pisar suave para não se fazer notar e, ao mesmo tempo, perceber a caça ou o animal agressor. O estar em grupo é, geralmente, sereno e sem grandes alvoroços. Os corpos permanecem afastados uns dos outros, mas não se repelem. Tudo parece acontecer dentro de uma maneira de ser que não exige constantes manifestações de carinho porque, de certa forma, as pessoas – e também as crianças – sabem que são aceitas da maneira que são. Que existe espaço e tempo para elas. Demonstram não necessitar de manifestações de reforço afetivo constante.

Enquanto as crianças são pequenas, de maneira geral, estão no colo das mães. São cuidadas por outras pessoas quando a mãe está ocupada – principalmente quando a mãe está com as mãos ocupadas – e não pode segurá-las. Mas os bebês e as crianças pequenas sabem que a mãe está nas proximidades e que serão atendidas assim que reclamarem a sua presença. Dessa forma, os choros são muito raros e de curta duração. Nunca ouvi ou observei uma cena de choros excessivos ou birras – tão comuns quando as crianças não são atendidas em suas necessidades e desejos e querem chamar atenção.



.Essas constatações enfatizam o corpo como a expressão de um modo de ser, de uma cultura, de pertencimento a um grupo social. O corpo, como afirma Gaya, é expressão de vida, de traços culturais, de emoções:

> As artes fizeram de sentimentos expressões visíveis nas rochas, nos utensílios, nas telas e na própria pele tatuada e prolongada por adornos que lhe atribuem significado e identidade. A linguagem instaurou-se como forma de expressão e comunicação: ciência, filosofia, literatura e poesia. Os corpos comunicam em seus movimentos a emoção, o sentimento, a afetividade: na dança, no desporto, no jogo e no circo. Somos seres humanos, sujeitos criadores de cultura nos mais diversos domínios de nossa expressão. (2005, p.327)

Em minhas observações e anotações, não encontro gritos, repreensões, preleções, recomendações dos adultos para as crianças ou das crianças maiores para as menores. As crianças se movimentam com liberdade e fazem tudo que querem e conseguem fazer sem a interferência de outros. No entanto, é perceptível a existência de princípios educativos que se refletem nas interações com os adultos, entre as crianças e destas com o meio, seja o rio, a mata, os animais. Por exemplo, as crianças menores não tomam banho nas partes mais profundas do rio, mas acompanham os maiores e ficam observando e rindo com as brincadeiras que fazem na água. Elas já sabem que é assim e não arriscam entrar no rio mesmo que não haja adultos nas proximidades, sabem que o rio é perigoso para elas naquele lugar. No entanto, há maior flexibilidade em outras brincadeiras que oferecem menores riscos, como subir em árvores, jogar, correr, etc.



Essa constatação evidencia, como apontam Schaden (1954), Fernandes (1976) Cohn (2000, 2002), que existe uma educação que ocorre através da participação gradual das crianças na dinâmica do cotidiano da aldeia, uma educação que socializa os conhecimentos, por meio da oralidade, da observação e do aprender fazendo – junto

com os adultos e as crianças maiores. Esse processo permite que, gradativamente, cada uma saiba o que fazer e como agir diante das situações do cotidiano. Esses princípios aparecem nas falas, nas ações, nos silêncios e no riso de todos.

O riso é um dos princípios educativos mais presentes na aldeia. É comum, após qualquer atrapalhação no uso ou pronúncia de alguma palavra – ou na execução de uma atividade – a risada de quem está perto e daquele/a que errou. Todos/as riem juntos/as porque o erro não significa nenhum desprestígio, mas uma conseqüência do fazer, do pensar, do falar.

O riso também é freqüente em relação às crianças. Quando essas choram, caem ou se atrapalham naquilo que estão fazendo – após a constatação de que não estão machucadas e que foram capazes de resolver a situação – o mais comum é a risada de todos/as que estão nas proximidades, inclusive da própria criança. Não é uma risada de ironia, mas de descontração, de relativização com o ocorrido, de estímulo para continuar tentando. Assim, logo que puder, a criança vai repetir a proeza novamente e, dessa forma, vai construindo suas habilidades. Esse princípio também foi evidenciado por Baldus, entre os Tapirapé: "Os pais tapirapé costumam rir-se da criança que chora, salvo se estiver doente." (1972, p. 56)

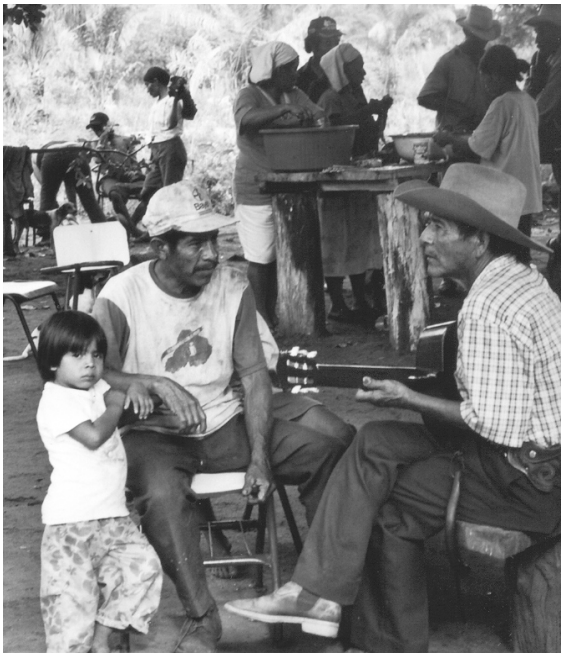
Dessa forma, o riso, como um princípio da vida coletiva e de cada subjetividade, provoca e possibilita o olhar-se e o perceber-se em movimento, em busca de um devir que nunca estará concluído:

> O chapéu de guizos não é uma máscara a mais, mas é uma garantia contra afixação das máscaras. O chapéu de guizos é o que põe a nu que toda a roupagem é máscara, que todo o rosto é máscara, e impede que as máscaras, crentes de si mesmas, se solidifiquem e se ressequem. E essa é a sua contribuição para a aprendizagem: não a destruição das máscaras, mas o reconhecimento de seu caráter de máscaras e o impedimento que se grudem completamente. O chapéu de guizos da agilidade permite que a consciência continue fazendo piruetas. E, então, o baile de máscaras converte-se em uma alegre dança. (Larossa, 1999, p.180)

As crianças representam, na Aldeia Pirakuá, a força da continuidade de conhecimentos seculares e, ao mesmo tempo, a possibilidade de renovação. Não são confundidas com os adultos, mas gozam de quase todas as prerrogativas que esses

possuem. Em uma tarde, voltando do banho de rio, começaram a bater com os dedos indicadores contra o próprio peito imitando o barulho de cavalos. Pronto, a bagunça estava formada. Aumentavam e diminuíam o ritmo das batidas imitando o trote e o cavalo em disparada. Brincam com o corpo, divertindo-se. Para essa comunidade, assim como para os Xikrin "[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa: a criança não sabe menos, sabe outra coisa." (Cohn, 2005, p. 33) E, salvo raras exceções, cada criança terá o direito e a liberdade de crescer sendo quem é:

> É assim que, fortalecendo olhos e ouvidos, e atentas a tudo que acontece, as crianças vão aprendendo. E o fazem de modo bastante ativo, acompanhadas de perto e estimuladas por adultos orgulhosos der suas novas conquistas. Escolhem o que, quando e como aprender, e vão crescendo para abraçar essa nova experiência, a da idade adulta, quando poderão colocar em prática o que se esforçaram para aprender. Quando serão rodeados por outras crianças, sedentas por ouvir, ver e aprender. (Cohn, 2005, p. 148)



Essa circularidade de aprendizagens está muito presente entre os Guarani/Kaiowá. Porém, não há estudos desenvolvidos na Aldeia Pirakuá. Teses e dissertações têm sido desenvolvidas focalizando sobremaneira as aldeias mais atingidas pelo confinamento de terras, pela miséria e pela perda do *ñande reko* Guarani/Kaiowá o que tem levado, segundo minha análise, a uma generalização equivocada das aldeias de Mato Grosso do Sul. Não estudar a Aldeia Pirakuá e as relações sociais que lá ocorrem tem sido uma lacuna nos estudos realizados.

Esta tese objetiva assegurar um outro olhar, um outro ouvir, um outro observar. Busca trazer um pouco de visibilidade para aspectos da cultura Guarani/Kaiowá que têm estado ocultos e subjugados pelas notícias de confinamentos, desnutrição infantil,

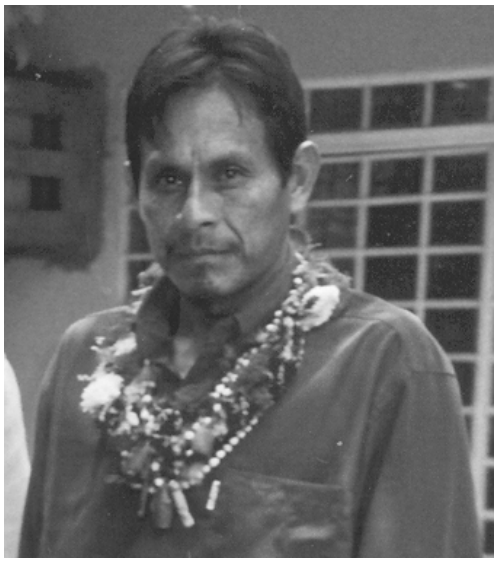
alcoolismo. Essas situações dramáticas existem e precisam ser denunciadas, mas com o cuidado de não fortalecer os interesses que se contrapõem aos indígenas.

Por outro lado, há a necessidade de apresentar outros aspectos que não foram considerados durantes esses cinco séculos e que ainda ficam encobertos.



Aspectos que evidenciam o lado belo, instigante, dialógico e cognoscente dessas comunidades. Lado que pode possibilitar a oportunidade de se inventar outras formas de relações, outras formas de humanidade, outras formas de vida.

Jorge Gomes, um Guarani/Kaiowá de seu tempo...



A Aldeia Pirakuá significa um espaço de manutenção e expansão cultural porque lá ainda se pesca e se caça. Ainda se convive com a natureza, ainda há lugar para rezar abrigados/as pelas árvores da mata, muito próximo da antiga e tradicional maneira Guarani/Kaiowá. Jorge Gomes, homem experiente, de muitas histórias, sabe disso e voltou para morar na aldeia com sua mulher, Darci, suas filhas, filho, netas e netos.

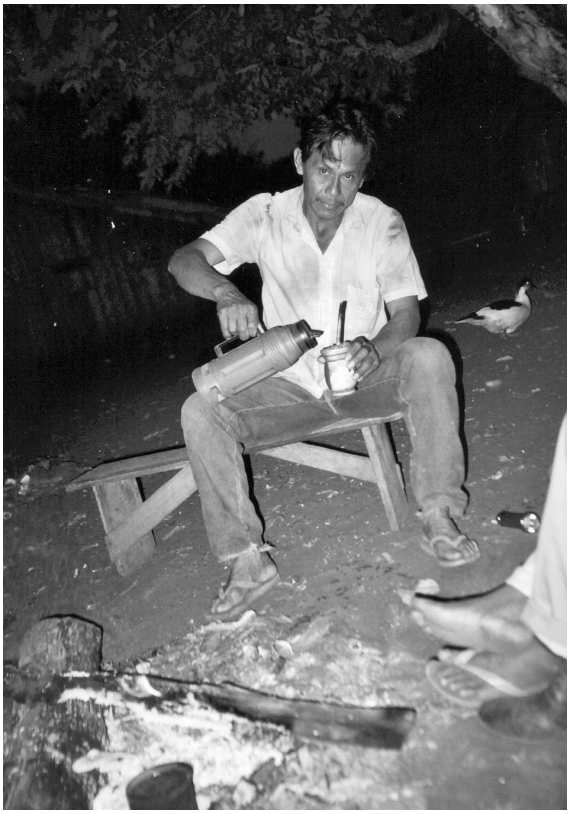
Darci e Jorge retornaram para a aldeia porque não se adaptaram com a vida da cidade. Darci, em conversa informal, afirmou que a vida na cidade é muito "parada", "não tem nada para fazer", não "dá para ter criação". Jorge, por sua vez, apresenta suas concepções sobre a propriedade da terra e o direito de estarem na aldeia:

> O índio, aqui do Brasil é o verdadeiro brasileiro. O índio paraguaio é o verdadeiro paraguaio. O índio boliviano é o verdadeiro boliviano. Porque quando descobriu o Paraguai, o índio já estava lá. É que nem aqui. Agora falam: descobrimento do Brasil, quinhentos e não sei quantos anos, mais para trás? Ah! Aí que está o problema. Nós índio já estava aqui.

Com fala fácil e envolvente, Jorge conta sua história. Nasceu na Aldeia Campestre, próxima da Aldeia Pirakuá, mas sua mãe morreu muito cedo e seu pai, que hoje também mora na aldeia, não ficou com os filhos pequenos. Então Jorge foi trabalhar e morar numa fazenda onde aprendeu, segundo ele: "Tudo sobre a cultura dos brancos". Esse abandono dos filhos, embora não seja comum, está presente na vida dos Guarani/Kaiowá e foi abordado no trabalho de Levi Marques Pereira (2002)[79]

[79] *No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá*, é um trabalho de Leni Marques Pereira que retrata ampla etnografia. Aborda a questão dos "guachos" ou seja, das crianças que são adotas, geralmente pela separação dos pais ou pela morte de um deles. O estudo revela questões

Schaden (1954) também se refere às rupturas familiares por morte ou por novos relacionamentos e afirma que, de maneira geral, as crianças ficam com a mãe. No entanto, se a mãe fica apaixonada por outro homem, pode maltratar os filhos. Também afirma que a mulher pode deixar mais facilmente o homem por "incapacidade econômica do marido" pois: "Mulheres Kaiová não raro decidem abandonar o esposo vadio: quando o homem se afasta da mulher, é geralmente por ter se apaixonado por outra." (p. 88) Esses dados não foram confirmados por mim na Aldeia Pirakuá, exatamente dessa forma. Há separações, mas não posso afirmar se ocorrem por essa incapacidade do homem manter a família.



No entanto, observei situações e ouvi depoimentos que se aproximam mais de outra explicação encontrada por Schaden (1954), já citada nesta tese, que está relacionada com as questões culturais. Ele explica que a organização social dos Guarani se baseia na família-grande. A criança que cresce nesse tipo de família estabelece relações sociais e afetivas com vários adultos e crianças. Assim, não estabelece expectativas em relação a uma ou duas pessoas – pai e mãe – mas a um conjunto de adultos e crianças. Dessa forma, o que um adulto ou criança não fizer, outro fará, como é o caso de Lucas e Luana, que estão sendo criados pelos avós maternos.

Ainda segundo Schaden (1954), essa experiência de relações ampliadas, resulta em adultos que não mantêm relações estáveis, que não conhecem o amor romântico e que, portanto, podem trocar de parceiros com uma certa facilidade. Assim como não amam intensamente, não odeiam e não cultivam rancor. Hoje podem discutir e amanhã

relacionadas ao *status* da criança adotada e as conseqüências desse no seu processo de convivência na nova família e na sua educação.

já podem estar conversando amigavelmente.[80] As crianças, vivendo essas experiências, também não são apegadas a poucas pessoas. Apresentam autonomia e mobilidade para conviver em diferentes grupos.

Jorge confirma essas concepções ao analisar os casamentos de hoje, comparando com os de antigamente. Em sua fala transparece que o relacionamento dele com "dona" Darci, como ele fala, não resultou de um amor romântico, mas de um encontro de duas pessoas que se respeitam e querem viver junto. Diz que os jovens de hoje não seguem os conselhos dos mais velhos – não há mais casamentos acertados entre os adultos – e, por isso, erram tanto ao escolher o par.

Vai falando e fazendo suas atividades de rotina. Observo que o contato que teve com os não-índios não apagou nele os traços da cultura indígena. Hoje, como liderança, diz que faz falta para ele o domínio maior dos conhecimentos da sociedade culturalmente predominante. Lamenta não dominar a escrita e a leitura da forma que gostaria. Ouço Jorge falar e me pergunto se realmente essa falta que ele sente de dominar mais a leitura e a escrita o impedem de assimilar, articular e construir conhecimentos que são externos à vida na aldeia.

Convivi com ele fora da aldeia. Movimenta-se como um homem urbano, mas mantém seus adereços indígenas durante as reuniões das quais participa. Na aldeia, caça, pesca, anda a cavalo, senta de cócoras como um Guarani/Kaiowá.[81] Jorge, guardadas as devidas proporções e as diferenças históricas e culturais, apresenta, como o moleiro Menocchio, retratado por Ginzburg (1987), uma curiosidade ímpar que o faz buscar livros e leis. Curiosidade que o torna perspicaz observador e um bom formulador de perguntas. Inteligente, rápido no pensamento, mas contemplativo como sua gente, Jorge sempre está inquieto e atento.

---

[80] Quando afirmo que não cultivam rancor estou evidenciando um traço importante do ser Guarani/Kaiowá. Não arrisco afirmar que não têm sentimentos de rancor, mas esses sentimentos não são cultivados porque a maneira de viver ainda privilegia a cooperação e o coletivo. Uma possibilidade que levanto, mas que precisa ser estudada é que o princípio da mobilidade e a quase ausência de posses e de propriedade privada contribuem para a convivência predominantemente pacífica, pois interferem na capacidade de ser flexível frente aos fatos. No entanto, quando decidem lutar são movidos pela coragem e perseverança.

[81] Uma maneira típica dos Guarani/kaiowá participarem de rodas de conversa é ficarem na posição de cócoras, com toda a planta dos pés apoiada ao chão. O abdômen fica encostado nas coxas. São capazes de permanecer uma, duas horas ou mais, nessa posição.

Assim como Ginzburg (1987) localiza a cosmologia de Menochio : " [...] nesse terreno, ainda quase inexplorado, das relações e migrações culturais", Jorge aproveita todos os momentos para exercitar seu pensamento e sua oralidade. Jorge, assim como Valdemar Barbosa, agricultor que mora às margens do rio São Francisco, apresentado por Unger: "[...] é um líder na comunidade à qual pertence e é, também, um pensador que mantém viva uma determinada maneira de refletir sobre o viver." (2001, p. 72)

A convivência em diferentes ambientes, o acesso à escrita e a manutenção de aspectos importantes da cultura oral possibilitam a Jorge transitar, de uma forma lúcida e engajada, entre o conhecimento da aldeia e o conhecimento externo. É um Guarani/Kaiowá e um homem de seu tempo, capaz de andar pelas cidades, hospedar-se em hotéis, falar para autoridades, discutir temas abrangentes e complexos. Manifesta, como Menochio, orgulho pela: "originalidade de suas idéias" (Ginzburg, 1987, p.113), sente prazer em falar. Olha para seus interlocutores com altivez, com segurança.

Continuando suas informações, Jorge fala sobre a atribuição de nome para as crianças. Jorge explica que há um nome para usar fora da aldeia e um outro, indicado pelo cacique no momento do batismo. Esse nome indígena é uma inspiração, está ligado aos antepassados da criança e possui significado relacionado com virtudes e elementos da natureza. Jorge explica que, para dar o nome, o cacique reza a noite inteira e no outro dia, à meia noite, começa a dizer o nome. Encontro em Schaden (1954) explicações semelhantes às de Jorge.

Com orgulho, Jorge conta que seu nome indígena é Avayvyra. *Ava*, quer dizer índio e *yvyra* é o nome de uma madeira, *yera* quer dizer brilhosa. Logo, Avayvyraverá = Índio madeira brilhosa, Índio como madeira nobre, brilhosa. Conta que suas filhas e seu filho também têm nome indígena.

Para batizar, o Cacique usa só água. Ele pega a casca do cedro, põe numa vasilha, de preferência porongo.[82] Aí põe água. E molha a pena do chacoalho e com aquele ele começa a jogar água. Nesse relato, fica evidente o sincretismo religioso que também é registrado por Schaden (1954) e Chamorro (1996).

[82] Tipo de cabaça grande, plantada na aldeia e utilizada para várias finalidades.

Pergunto sobre as festas tradicionais e, ao responder, Jorge vai revelando que muito das tradições indígenas estão mescladas com a sociedade culturalmente predominante. Explica que a tradição de fazer *chipa* na quinta-feira-santa e comer na sexta-feira é uma tradição que veio do Paraguai. Assim ninguém precisa cozinhar na sexta-feira. Por outro lado, como a *chipa* é feita de queijo e polvilho, revela que são seletivos/as e adotam aquilo que gostam ou que está de acordo com seus hábitos alimentares. Outros alimentos não foram assimilados pela cultura Guarani/Kaiowá como pães de trigo, por exemplo.

Fala também na tradição de colher plantas medicinais nesse período:

> É isso mesmo. Eu, na Semana Santa, eu pelo menos, começo a juntar tudo quanto é tipo de raiz que é remédio, porque é um tempo poderoso. Na sexta-feira-santa Deus está no chão. Tudo o que você tira, qualquer raiz, casca, faz muito bem.

Quero saber de onde vem essa tradição e ao responder ele revela uma assimilação religiosa que nada tem a ver com os conhecimentos indígenas. É preciso lembrar que Jorge foi criado em fazenda, mas fora de aldeias indígenas e que, periodicamente, mora na cidade. Também participa de reuniões como liderança e, nessa dinâmica, vai construindo uma forma de pensar que mistura conhecimentos e que, às vezes, parece contraditória:

> Isso aí acho que foi coisa antiga. Olha, o índio nada ele fez. O índio não fez dia santo, não fez a semana... Para nós índio, no meu entendimento, não existe semana, para dizer que domingo é amanhã, que sexta-feira é amanhã, hoje é o mês de janeiro, não. E para nós índio também não existe fronteira. Para nós é um mundo só. Todo mundo é irmão, todo mundo é parente.

Importante ressaltar que esse encontro entre o sagrado e o profano tem se evidenciado em diferentes momentos. Essa forma de pensar e de agir tem sido considerada uma das características fundamentais das culturas indígenas (e do povo brasileiro). A integração entre: homens e natureza; diferentes gerações e gêneros; o humano e o divino. Esse jeito de pensar no todo e de agirem fundamentados no respeito aos outros seres humanos e a toda a natureza é uma maneira inteligente de viver e de contribuir para que todos vivam com justiça, igualdade, dignidade: “É preciso

que o ser humano se coloque em estado de disponibilidade para acolher o sentimento profundo das coisas, a revelação dos mistérios da Natureza." (Unger, 2001, p. 90)

Jorge sabe a importância de dominar a cultura de seus ancestrais e, ao mesmo tempo, os conhecimentos que circulam fora da aldeia. Sabe quanto lhe custa não dominar, de forma mais ampla, a escrita. Quer conhecer cada vez mais. Mas não quer conhecer para ele. Em nossas conversas sempre manifestou a preocupação com seus patrícios e, em especial, com os jovens e as crianças.

Uma tarde, dia seis de abril de 2004, sentado sob a sombra de uma árvore, Jorge pega uma galhinho de árvore e começa a traçar, na terra, um de seus sonhos: criar uma instituição educacional indígena que se constitua num fórum permanente de debate e fomento da educação indígena, localizada em Mato Grosso do Sul. Instituição que acolha alunos e alunas da quinta série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio com proposta pedagógica indígena.

Através de um traçado circular, vai apresentando suas idéias sobre a efetivação de um centro de ensino e pesquisa voltado para as questões indígenas em geral e, especialmente, para a educação escolar indígena. A construção coletiva envolveria as sociedades indígenas, os municípios, o Estado, a União, as universidades. Juntos criariam um espaço de referência para a circularidade da cultura, para a formação de crianças e jovens. Também estaria voltada para a formação continuada de professores indígenas e não-indígenas que atuam em escolas que oferecem educação básica.

Jorge lembra, demonstrando conhecer a estrutura social, que instituições internacionais poderiam contribuir e também as organizações não governamentais. E continua desenhando e explicando que as aldeias contribuiriam com gêneros alimentícios das roças, das lavouras. Com pequenos animais e gado. Ouço e percebo que essas idéias estão há muito tempo sendo elaboradas por Jorge. Torna-se evidente a coerência e a proximidade que existe entre sua fala e as propostas de algumas pedagogias alternativas, criadas e discutidas por intermédio de interlocuções entre centros de pesquisas e grupos sociais.

Suas idéias são construções complexas elaboradas através de observações atentas, relações entre conhecimentos e experiências, participações em eventos fora da aldeia, pensamento contextualizado e problematizador.

Fala que, em geral, as crianças e jovens indígenas não se adaptam às escolas fora das aldeias. Atribui essas dificuldades a questões internas e externas a aldeia. A primeira delas está relacionada com as grandes distâncias dentro das aldeias e das aldeias até as escolas. Outra provém dos entraves causados pelo choque cultural, pelas escolas pouco receptivas, por dificuldades com a língua e com os conteúdos que são distanciados da realidade das crianças. Também agravam a situação os/as professores/as não preparados/as para essa clientela, os preconceitos que existem entre os/as moradores/as das cidades que estão próximas das aldeias e o calendário escolar inadequado.

Ouço e lembro que pesquisa realizada na cidade de Caarapó/MS, por Gardiman e Ribas (1999) revela quadro muito semelhante que tem levado crianças e jovens indígenas, que estudam em escolas urbanas, a experimentarem reprovações e evasões. Essa pesquisa revela que esses/as alunos/as aparecem sempre como excluídos/as nos vários momentos da escola. Não obtêm notas de aprovação e, invariavelmente, desistem de estudar.

Jorge, com muita propriedade, continua sua explanação. Define que o terreno deve estar próximo a uma cidade, de preferência Dourados, que está mais no centro do Estado, devendo possuir aproximadamente cem hectares. As construções deveriam seguir a arquitetura indígena, utilizando os mesmos materiais das casas das aldeias. Entro no sonho de Jorge e vamos desenhando/sonhando a instituição.

A estrutura física deveria oferecer espaços para a vida da cultura indígena: casa de reza; espaço central para danças, brincadeiras, confraternizações, apresentações; espaço e oficinas para artesanato (barro, cestaria, tear, colares, brincos, pulseiras, pinturas, desenhos, etc.); espaço para música, dança e confecção de instrumentos; açude para banho e piscicultura; roças, pomar, horta e cultivo de ervas medicinais para consumo e comercialização; criação de pequenos animais, gado leiteiro e de corte para consumo e comercialização; redário; espaço para exposição e comercialização dos produtos.

Mas também deveria ter biblioteca e videoteca, sistema de comunicação informatizada, salas de aula adequadas às características indígenas – amplas, arejadas, iluminadas, talvez sem cadeiras e carteiras. Também deveria ter laboratórios

por áreas de conhecimento, laboratório para estudo de plantas medicinais, oficina para construção de material de apoio pedagógico, brinquedos étnicos, áreas de esporte, recreio e lazer, dormitórios, banheiros, refeitório, cozinha, espaço para tratamentos de saúde (médico e dentário).

Falo sobre a Escola Família Agrícola que atende, em Campo Grande, os jovens oriundos/as de acampamentos e de assentamentos rurais fundamentada na Pedagogia da Alternância.[83] Nessa dinâmica, as crianças e jovens permaneceriam quinze dias na escola e quinze dias nas aldeias ou reservas, aplicando os conhecimentos adquiridos na escola. O objetivo dessa alternância é de que não percam o vínculo com suas etnias, sendo capazes de conviver com suas comunidades, conversando, aprendendo e ensinando. Jorge fica interessado. Prometo que o levarei para conhecer quando for até Campo Grande.

E continuamos nosso sonho: o ensino seria bilíngüe, português e o de cada etnia; a metodologia deveria ser participativa, interativa, a ser definida constantemente pelo coletivo. O calendário adequado à vida nas aldeias (plantio, colheita, dias festivos....), aos períodos de estiagem e chuva. A administração seria colegiada, com representação de lideranças, pais, mães, professores/as, alunos/as, funcionários/as. Discussões e decisões em assembléias.

Vamos parando de falar, nossos olhos se perdem no horizonte, ficamos pensando... Sonho? Realidade? Possível? Impossível? O melhor caminho? Um grande equívoco? Não sabemos responder. São muitas as perguntas, são muitos os desejos. Há que pensar, discutir, buscar esclarecimentos, reivindicar, lutar... Quando volto para Campo Grande, tento registrar o desenho de Jorge que já não está mais desenhado no chão da aldeia, mas que está gravado na minha memória. Chego a um fluxograma que permitiria interações entre as aldeias e dessas com o contexto amplo da *sociedade culturalmente predominante*. Um fluxograma que está amparado pelas teorias mais avançadas de educação e administração participativas.

[83] Pedagogia da Alternância, já efetivada em Mato Grosso do Sul e no Brasil pelas Escolas Famílias Agrícolas. Tem origem em Lauzum, na França, em 1935, buscando organizar um tipo de ensino voltado para filhos de agricultores onde os jovens alternam períodos na escola e na família. No Brasil, o modelo foi adaptado pelo MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), a partir de 1968.

Jorge demonstra conhecimento e sensibilidade. Embora lamente não ter estudado, sabe que detém um conhecimento que não se aprende na escola, um conhecimento que é resultado de muitos anos de sabedoria:

> Que tu vê, ali na aldeia de Dourados, por exemplo naquelas aldeias, possivelmente, não sabem nem mais como caça ou como pesca. De colocar aquelas armadilhas para pegar caça. Porque não tem mais caça. Não tem mais mata. Não tem mais rio. É muito junto. Tem plantação de soja. Então desmataram tudo. Agora, lá na casa do Jorge, por exemplo, vê as flechas que é de caça, e ainda pega o peixe com a flecha. Então é um conhecimento que tentaram dizer que não tinha, para enfraquecer mesmo, para roubar mesmo.

E conclui, com seu tranqüilo, mas convicto jeito de falar. Com a serenidade de quem sabe que está falando assuntos sérios e importantes para a continuidade de seu grupo:

> Um dia teve um seminário lá em Campo Grande, estava tudo os prefeito, estava o Moka, estava Marisa Serrano, estava o Benhur[84], e outros também. Iam repassar um recurso para a FUNASA. Aí me chamaram. Aí eu fui para Campo Grande. E aí houve um debate. O Dácio[85] levantou a questão da fazenda lá do Pio[86].
>
> - São deles, do pai dele e dele. O Marangatú. Nós temos que resolver essa questão. É da fazenda não é do índio, nós temos que resolver. O governo federal não repassa recurso para o município, para gente ajudar os patrício. Então eu queria ver com vocês. Por exemplo lá encostado, lá do município tem aldeia. Aí invadiram a fazenda. Eu preciso saber isso. E se o índio continuar fazendo isso, nós temos que ver, a autoridade tem que ver. Porque o índio ele não é do Brasil, o índio veio de algum lugar, o índio veio da Ásia, e veio tomar terra aqui.
>
> Acabou o discurso e pediu para eu falar. Só que, dona Miroca, eu respondi o seguinte:
>
> - Se nós índio, não é do Brasil, pelas histórias que a gente sabe, os português veio de Portugal, agora, eu como índio, se não sou do Brasil, eu vou na Ásia e os português vai para Portugal, então quem é que vem morar aqui, de quem é o Brasil?
>
> Por que eu sou uma liderança. Eu sei o que acabei de falar para a senhora. Eu estou sentido de meu pai não poder me colocar na escola.

[84] Políticos de Mato Grosso do Sul filiados a diferentes partidos.

[85] Representante da FUNAI.

[86] Fazendeiro, "proprietário' de terras que já foram consideradas território Guarani/Kaiowá, mas que estão em disputa judicial.

> Eu não sei. Eu sou quase analfabeto. Não sei nada, não sei fazer um discurso. Não sei falar nada. Mas para minha defesa, a escola do mundo foi quem me ensinou. O mundo que me ensinou a falar, o mundo que me fez ser esperto , então para isso eu já pedi a nova Constituição para mim. Uma hora vou precisar ter. Uma hora vou falar encima do que está escrito ali. Vocês fizeram, está escrito assim, número, artigo, assim, assim.... e por que não está acontecendo?
> O cara vai parar, olhar e dizer, mas quem foi que contou para ele? Por que? Eu sei. Eu tenho a lei na minha mão. Eu como sou do Conselho[87] eu tenho lei. Como funciona o SUS, artigo por artigo, o número que defende a saúde indígena. Eu sei tudo, eu tenho que saber. Porque hoje se o índio, matar, roubar, fizer algum dano, ele vai para a cadeia. E por é que o índio não recebe o benefício como o não índio? E então vamos parar, vamos pensar. Se é coisa ruim pega, e se é coisa boa não pega? Por que assim? Quando é coisa boa não quer incluir. E aí a discussão foi longe.
> Então, eu penso assim: a letra foi feita por mão de homem. Seja mulher, seja homem.

Nesse desabafo, Jorge revela pontos importantes (e contraditórios) de sua pessoa. Lamenta não ter estudado: “Eu sou quase analfabeto. Não sei nada, não sei fazer um discurso.”; “Não sei falar nada.” Mas se expressa com clareza e criticidade: “Então é um conhecimento, que tentaram dizer que não tinha, para enfraquecer mesmo, para roubar mesmo.”

Parece humilde, mas de fato, demonstra segurança e orgulho pelos conhecimentos que sabe e revela possuir: “Eu sei o que acabei de falar para a senhora.”; “Eu tenho a lei na minha mão.”. Às vezes, até extrapola: “Eu sei tudo, eu tenho que saber.”.

Mantendo traços culturais importantes – Jorge sempre comparece nas reuniões com os adornos de penas abençoados pelo cacique – apresenta capacidade de transitar entre dois conhecimentos radicalmente diferentes. É capaz, numa operação bastante complexa, de entender as falas e as intenções ideológicas que se escondem nos discursos dos não-índios. Conhece a fonte de seus conhecimentos: “Mas para minha defesa, a escola do mundo foi quem me ensinou. O mundo que me ensinou a falar, o mundo que me fez ser esperto , [...].”

Tem clareza de que, esse mundo que o ensinou possui leis que estão escritas e que precisam ser conhecidas: “[...] então para isso eu já pedi a nova Constituição para

[87] Conselho Indígena de MS.

mim. Uma hora vou precisar ter. Uma hora vou falar em cima do que está escrito ali." E já projeta sua atuação, suas reivindicações frente aos seus interlocutores: "Vocês fizeram, está escrito assim, número, artigo, assim, assim.... e porque não está acontecendo? O cara vai parar, olhar e dizer, mas quem foi que contou para ele?"

Para Jorge, não existe relação direta entre a veracidade do discurso em relação a quem o pronuncia. Não importa se é uma autoridade, política ou econômica. É capaz de duvidar, de se contrapor, de se manifestar. Sua ligação com a cultura indígena e com seu povo, como ressaltado por Ginzburg (1987, p. 116): "[...] em vez de fazê-lo submeter-se à interpretação da autoridade, leva-o a 'procurar coisas maiores', a seguir a linha do seu próprio pensamento." No entanto, sua fala, como a de outras lideranças indígenas, apresenta contradições e, para os/as ouvintes menos atentos/as, aparentes equívocos.

Para fazer o exercício de entender sua fala – não sei se consegui – é preciso compreender que "[...] os instrumentos lingüísticos e conceituais com os quais tomou contato não eram neutros ou inocentes. Aqui está a origem da maior parte das contradições, incertezas e incongruências de seus discursos." Ginzburg (1987, p. 116)

Não é um intelectual formado em conceitos e etimologia das palavras. O que ouve é assimilado sem o filtro do conhecimento livresco. É alguém que fala do lugar de sua própria práxis e, portanto, pode utilizar termos às vezes polêmicos ou contraditórios. Mas, esse emprego não invalida o conjunto de suas argumentações e de sua lucidez. Jorge recria os contextos, observa, ouve, lê, pensa de maneira diferente, "compreende de outro modo." (Ribeiro, 1987, p. 207)

Jorge demonstra ter assimilado, no encontro entre a oralidade e a escrita, conceitos e subsídios do português, essenciais para se expressar. Conceitos teorizados e subsídios lingüísticos que possibilitam – para o ouvinte atento e interessado em, de fato, entender seus argumentos – uma explanação clara e consistente de sua maneira de estar no mundo. Uma maneira que se contrapõe radicalmente às invasões, aos preconceitos, às diferentes formas de autoritarismo. É um ruminador de pensamentos, um ser inquieto e fascinante, um questionador permanente: "E por é que o índio não recebe o benefício como o não-índio? E então vamos parar, vamos pensar. Se é coisa ruim pega, e se é coisa boa não pega? Por que assim?"

Por que assim e não de outra maneira? Por que as relações humanas se perdem no poder, no desrespeito, nas leis da economia de mercado? O que fizemos com nossa capacidade de criação, de convivência, de humanidade? Por que já não somos capazes de nos maravilharmos com as pequenas cenas do cotidiano?

Unger (2001) desafia para uma nova maneira de viver e de relacionar-se com a vida como um caminho ainda possível, pois: “Restaurar a capacidade humana de espantar-se, de admirar-se, é poder ter novamente uma vivência da realidade que não se reduz à reificação. É acolher a presença do extraordinário no ordinário.” (p. 145)

Posso afirmar que Jorge é extraordinário porque, do chão firme de sua aldeia, olha para o horizonte e sonha outros tempos para a humanidade. Traz consigo a consciência de pertencimento à humanidade. Sabe que aquilo que ocorrer a qualquer ser humano e a qualquer ser vivo, tem relação com ele e com a aldeia. E que, o que acontecer na aldeia também terá repercussão para a humanidade toda.

Lúcio Gomes, *kuimba'ete*[88]...

Lúcio Gomes da Silva nasceu na Aldeia Pirakuá há aproximadamente trinta e dois anos. Seus pais, Mari Gomes e Ramão Gomes da Silva, moram na aldeia. Lúcio tem quatro irmãos e cinco irmãs. Ele é o mais velho e a mais jovem, Valquíria, tem mais ou menos cinco anos.

Lúcio foi capitão até o início de 2006. Foi eleito pela comunidade e venceu Jorge nessa disputa. Mais calado, domina menos o português. Posso afirmar que é mais simples do que Jorge? Mais enraizado na sua cultura? Não. Seria muita pretensão minha, além de correr o risco de equivocar-me. Mas posso afirmar que são diferentes, distintos um do outro. Dois Guarani/Kaiowá, dois homens, duas lideranças, duas formas diferentes de ser e de viver.

Lúcio e Jorge, através de suas formas de ser e viver, evidenciam que existem índios no plural e não no singular. Que "[...] a noção de *índio genérico* [precisa ser] desconstruída" (Maher, 2005, p. 80, grifos da autora). Evidenciam que a cultura Guarani/Kaiowá representa princípios de ser e de agir, mas que não é uma concepção uniformidade, que os índios são seres humanos, com características pessoais e, portanto, diferentes entre si. Mesmo pertencendo ao mesmo grupo étnico e morando na mesma aldeia, são distintos.

Se observarmos Lúcio e Jorge, poderemos perceber convergências em suas ações e concepções de mundo, de educação, de vida. Os dois caçam, pescam, plantam, representam a comunidade da aldeia. No entanto, são diferentes na maneira de encaminhar suas atuações como lideranças. São diferentes na maneira de estar na aldeia. Na maneira de coordenar uma reunião. Na maneira de receber e conversar com um visitante. Na maneira de repassar informações para a pesquisadora.

Uma tarde estava sentada no quintal da casa de Lúcio quando, de repente, ele levantou e entrou na casa. Retornou com uma fita cacete que relatava a visita de pessoas ligadas ao CIMI. Queria aproveitar o gravador – que eu levara – para ouvir novamente a fita que registra a história da aldeia, suas lutas, seus casos, a origem do nome Pirakuá. Ouvimos toda a fita, aproximadamente trinta minutos, sem que uma

[88] Kuimba'ete significa homem de valor, honrado, varonil. (Guasch, 2002, p. 62)

palavra fosse pronunciada. Atento e pacientemente, Lúcio ouviu a fita e, só depois, emitiu comentários sobre um aspecto ou outro, demonstrando que conhece detalhes de seu conteúdo. Mas não faz discursos eloqüentes, é mais observador.

Fui constatando que o pouco domínio do português acarreta dificuldades para Lúcio comunicar-se, para demonstrar seus conhecimentos externamente ou para pessoas que chegam até a aldeia. Quando vai para a cidade, sempre leva outro índio que seja mais versado no português e nos contatos externos. Isso já o tornou dependente de pessoas, índios e não-índios, que não estão muito interessadas no bem estar da comunidade e têm prejudicado sua atuação como capitão.

Lúcio, no entanto, possui características importantes que são reconhecidas pelos patrícios. Foi eleito e mantido capitão da aldeia, apesar das disputas internas que ocorreram e da possível divisão em duas lideranças.

A divisão das aldeias em áreas menores, organizadas em torno de um homem, chefe de uma grande-família, é um costume antigo. (Schaden, 1954; Brand, 1997). Durante esta pesquisa, como já foi indicado, a Aldeia foi dividida em duas áreas. Atualmente, uma é chefiada por Arnaldo Alves Franco e a outra por Gerson Machado, o professor que é cunhado de Lúcio. Nessa divisão se configuraram dois grupos que já estavam divididos. A festa da *chicha*, na véspera do Dia do Índio de 2005 já foi separada. Uma na casa de Jorge e a outra na sede, coordenada por Lúcio.

No Dia do Índio, em 2004, Lúcio trabalhou incansavelmente para que a festa acontecesse da melhor maneira possível, apesar da chuva que foi constante. O que havia para ser consumido – churrasco, mandioca, refrigerante e cerveja – foi distribuído equitativamente. A presença de autoridades políticas e educacionais não recebeu destaque no momento da refeição. Alguns índios discursaram, mas Lúcio não.

À tarde, pediu para ser fotografado. Entrou na casa e voltou com um cocar de penas azuis e amarelas, de arara. Quando fazia a pose para a fotografia, outro senhor – o cacique Roberto – se aproximou e pediu para participar da foto.

Lúcio entrou na casa novamente e voltou com outro cocar. Falei para escolherem o local para a foto. A festa foi escolhida para ser o pano de fundo. Quando os dois estavam prontos, posando, aparece o pai de Jorge e, prontamente Lúcio se coloca entre os dois homens para que todos façam parte da foto. Não se importou que o

terceiro índio não estivesse caracterizado. Como capitão, não pediu para tirar uma foto só dele. O outro senhor usava faixa colorida na cintura, típica dos paraguaios. Região de fronteira é assim. Por outro lado, o cocar de Lúcio, segundo sua explicação, só tem penas azuis e amarelas. Mas o que está na cabeça do outro senhor, o cacique Roberto Mendonça, é colorido.



Pai de seis filhos, Lúcio acompanha Claudina Barbosa, sua mulher, em quase todas as atividades. Cuida das crianças menores, vai junto para o rio lavar as roupas, mexe a panela da comida. Senta na roda de conversa, toma junto o tereré. E, num dia em que Claudina foi para a cidade, fomos conhecer a escola do morro Apiká, na região norte da aldeia. Lúcio dirigia o trator e suas duas filhas, Nilce, em torno de três anos e Sônia, de cinco anos aproximadamente, foram conosco porque ele estava cuidando delas, como é costume na aldeia.

Lúcio colocou as duas meninas no trator e assumiu a direção. As duas se seguravam, demonstrando que sabem cuidar-se para não cair. As estradas estavam muito ruins e o trator entrava e saía de buracos. As duas firmes. Sem choros, sem reclamações, sem advertências. A menor, Nilce, dormiu escorada no pai que continuou dirigindo. Sua mãozinha segurava no trator, de maneira firme. Depois, escora em mim. O trator é barulhento. Fizemos o percurso em silêncio. Aproveito para observar e pensar... Como reagiria uma criança urbana? E um pai urbano?

Após visitar a escola, fomos participar de um churrasco na casa do pai de Jorge. Ele estava pagando uma promessa porque tinha sido curado de uma doença. Nilce e Sônia continuaram conosco, sempre próximas ao pai.

Durante o churrasco as grandes facas estavam sobre o banco e ali ficaram, apesar da proximidade das crianças que comiam sem o auxílio do pai. Começou a chover muito forte. Fomos para dentro da casa que, como as demais casas da aldeia,

não tem móveis convencionais. A carne crua que não foi assada estava pendurada. Possivelmente seria salgada para virar carne de sol.

Crianças, jovens e adultos riam e conversavam, um pouco em português, outro tanto em Guarani. A chuva acalmou e fomos embora para a sede da aldeia que fica distante uns doze quilômetros.

A volta foi sofrida (ao menos para mim). Nilce também estava cansada, dormiu. Havia muito barro e o trator deslizava. Quando faltavam uns quatro quilômetros para chegar, o trator estragou. Já estava escurecendo e decidimos que era melhor seguir caminhando. Lúcio ficou esperando o tratorista para consertar e trazer o trator. Coloquei Nilce sobre os meus ombros e, de mãos dadas com Sônia, caminhamos até a sede da aldeia. Foi uma aventura e, ao mesmo tempo, uma oportunidade significativa de observar a tranqüilidade como enfrentam problemas: com muita calma, muita serenidade, sem estresse.

As crianças, desde muito pequenas, vão convivendo com esses adultos. E, como eles, também não se incomodam com os imprevistos. Não fazem birra. Não choram, não reclamam. Habitualmente, frente a uma situação não esperada, param, observam, pensam, tomam uma decisão e fazem o que é necessário, serenamente. Constato a forte determinação que as condições de vida imprimem em nossas ações e reações.

Quando não há a pressão dos relógios, quando não há um exato momento – pré-determinado – para realizar uma tarefa, tudo, ou quase tudo, torna-se relativo. Chegar passa a ser um detalhe e não o único resultado esperado. Maher (2005) escreve que o estresse só existe, nas escolas indígenas com as quais está familiarizada, quando há pressões externas sobre os profissionais que nelas atuam, geralmente relacionadas aos conteúdos de ensino ou ao cumprimento do calendário: " [...] sem considerar que os princípios da pedagogia indígena estão assentados em outra noção de tempo de ensino e tempo de aprendizagem." (p. 94-95)

Lúcio acalentava um sonho e partilhou comigo: construir uma Casa de Reza com a intenção de realizar a cerimônia do furo do lábio inferior relacionada com a pré-puberdade dos meninos e organizar um *Aty Guassu* na aldeia. Nesses momentos, Lúcio se tornava falante e ia descrevendo seus sonhos: construir a Casa de Reza; fazer os rituais de iniciação dos meninos; promover as noites de rezas e de *chicha*.

Alguns queriam a Casa de Reza bem próxima da escola. Na sede da aldeia. Lúcio entendia que a casa deveria ser mais distante, mais resguardada, mais no mato. Lúcio decidiu o lugar da casa. Não sei se ouviu a comunidade. Houve participação de vários homens na colheita das folhas de bacuri e a casa foi construída por meio de *puxirões.* Seguiu a tradicional construção das casas das famílias-grandes descritas por Schaden (1954): cobertura até o chão, sem paredes laterais, imitando uma canoa emborcada. A casa de Mari – mãe de Lúcio – segue esse mesmo modelo. A diferença é que a Casa de Reza é maior e tem o objetivo de centralizar os rituais, tanto das rezas como da *chicha*. Lúcio pede para que sejam fotografados os senhores que estão construindo a Casa de Reza.

A interpretação que fiz, até a última vez que fui à aldeia, no início de 2006, é de que a Casa de Reza não encontrou resposta da comunidade. Hoje, avalio que a disputa de liderança pode ter interferido. Jorge é uma liderança muito forte e um bom articulador. A Casa de Reza foi construída na parte mais baixa da aldeia, distante da casa de Jorge. Ficou próxima da casa de Lúcio. Ainda não havia sido inaugurada. Por outro lado, não encontrei, em minhas andanças pelas aldeias, nenhum índio com o lábio perfurado.

Será um costume esquecido? Superado? Ainda há lugar para o ritual da perfuração do lábio entre os Guarani/Kaiowá? O que Lúcio busca ao insistir com esse ritual? Talvez em Hobsbawn (1997, p. 10) possamos encontrar algumas pistas: “O costume não pode se dar ao luxo de ser invariável, porque a vida não é assim nem mesmo nas sociedades tradicionais.”

Lucio se apega ao passado. Quer retomar um costume antigo. O que Lúcio pensa quando faz essa proposta? O que Lúcio pensa quando mobiliza a comunidade para construir a Casa de Reza? A retomada de alguns costumes que se perderam no tempo significa avanço? Retrocesso? Será que os/as mais jovens vão aderir?

Arruda (2001, p. 58) colabora com essa reflexão:

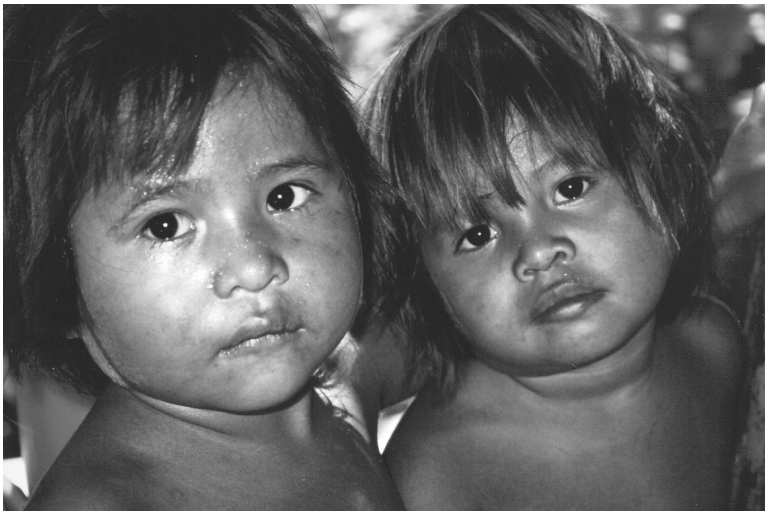
> [...] Nas sociedades indígenas a retomada da tradição aparenta ser um movimento conservador e restaurador da ordem interna. Porém, na medida em que a dinâmica social só se reproduz no âmbito das relações do campo de intermediação, a volta à tradição manifesta-se também como resistência política à dominação da sociedade

> culturalmente predominante. A valorização da especificidade cultural é afirmação da sociedade indígena como sujeito histórico, e constitui a evidência legitimadora de seus direitos como [grupo].

Nessa concepção, Lúcio segue outras lideranças indígenas. Entendeu que a manutenção da cultura – sempre em movimento – também é uma forma de resistência. Entendeu que, apesar da implantação e implementação de políticas afirmativas, é preciso muito cuidado para não se tornarem excessivamente semelhantes aos brancos. Entendeu que é preciso afirmar algumas diferenças para não serem tragados/as pela massificação da sociedade globalizada.

Lúcio quer firmar os traços culturais de seu povo ao mesmo tempo em que quer estender pontes que viabilizem o diálogo entre diferentes. Lúcio entendeu que uma liderança tem o dever de pensar, de problematizar, de propor, de ouvir. Embora com temperamento calmo e pouco falante, Lúcio faz o esforço da comunicação oral, porque possivelmente entendeu, com sua práxis, que:

> A palavra do pensador de seu povo tem que ser transmitida à comunidade para ser preservada. Ao ter que ser comunicada, ao significar e dar sentido, é uma palavra estruturante de um modo de ser e de viver. O saber apenas abstrato não é estruturante da vivência social. Mesmo que eu estruturasse essa vivência em algum nível, ficaria desenraizada, perderia sua autenticidade. (Unger, 2001, p. 140)



Lúcio demonstra preocupação com as crianças, com as mulheres, com a aldeia, com os conhecimentos. Talvez por ser filho de Mari – a parteira –tenha aprendido que a vida de uma liderança deve estar mergulhada na vida da comunidade. Deve ter aprendido que a sociedade culturalmente predominante, de maneira geral, não valoriza e não defende as comunidades indígenas. Assim, aprendeu que é preciso lutar, assegurar visibilidade ao

seu grupo. Aprendeu que é preciso radicalizar no sentido de ir até as raízes das discriminações e violências praticadas contra os indígenas, há mais de quinhentos anos, para que o diálogo entre diferentes seja possível. Lúcio, pai de Sônia e de Nilce, sabe que uma liderança indígena precisa caminhar no chão firme da aldeia sem perder de vista o horizonte.

Mari Gomes: pequena-grande *kuña*[89]



Estatura pequena, Mari foi, desde minha primeira estada na aldeia, uma referência para a pesquisa e para meu bem estar. Inteligente, atenta a tudo, rápida para se movimentar, parece estar em todos os lugares. Conversa em português, conhece as palavras, responde as minhas perguntas. Mãe de dez filhos, caminha pelas trilhas, seguida de filhos, filhas, netos e netas. Mari é parteira. Mari tece redes. Mari se enfeita. Mari dança. Mari quase sempre está descalça, mas gosta de saias longas e tem um cocar lindo que usa nos dias festivos.

Conheci Mari na primeira vez que estive na aldeia em 2002. Conversamos todas as vezes que fui até lá. Com ela percorri trilhas, dei boas risadas, obtive conhecimentos importantes. É uma mulher falante, comunicativa. Sua maneira de olhar é perspicaz. Seu jeito de abraçar é carinhoso. Toca e se deixa tocar.

Na aldeia, sempre cheguei às pessoas devagar, esperando o consentimento para apertar a mão ou abraçar. Os Guarani/Kaiowá não são muito efusivos ao cumprimentar. A maioria estende a mão, não há troca de beijos e abraços. Mari é diferente, ficamos abraçadas, trocando afetos e saudades, nas chegadas, nas saídas e durante minhas estadas por lá.

Mari mora em uma tradicional casa Guarani/Kaiowá. Mari tem uma das famílias mais numerosas e com menores recursos da aldeia. No entanto, é extremamente generosa. Uma vez ela recebeu doação de roupas de frio. Fiquei observando. Ela distribuiu as roupas entre várias famílias. Não escolheu as melhores para seus filhos e

[89] *Kunã* significa de mulher. (Guasch, 2002, p. 62)

filhas. Outras vezes a observei repartindo alimentos. Também foi generosa com todas as crianças que estavam por perto.

A expressão do rosto de Mari é inesquecível. Olhar perspicaz, atento, aprendiz. Boca sempre pronta a pronunciar palavras de sabedoria. Musculatura descontraída, pronta para o riso. Não um riso alto, uma gargalhada, um deboche. Mas um riso de quem está bem consigo mesma, de alguém que conhece e vive a simplicidade da vida. Mas também alguém que surpreende, que inova, que estabelece trocas afetivas.



Uma tarde, 28 de setembro de 2003, estava sentada na sombra de uma árvore, fazendo minhas anotações. Mari aproxima-se e pergunta se eu poderia fotografar uma arara que é dela. Respondi afirmativamente e Mari sai para buscar o animal. Continuo meus registros. Quando olho para a estrada que vem do mato, vejo Mari chegando. Demoro para acreditar no que estou vendo. Não enxergo a arara. Surpreendo-me, fico maravilhada. Mari está toda colorida, vestindo uma roupa de retalhos. Mari ganha a cena. Está linda com todas aquelas cores e o cocar. Faço muitas fotos de Mari e da arara que se confunde naquele colorido todo. Mari ri feliz, sabe que eu gostei e eu sei que ela fez um agrado para mim. A partir desse momento passo a chamá-la, carinhosamente, de mulher-arara.

Além da oportunidade de conviver com esse jeito maroto e sereno de ser – sem ser alienado – o que mais aprendi com Mari foi sobre mulheres grávidas e nascimentos de bebês. Sentamos dia dezenove de abril de 2004, embaixo de uma árvore e fomos conversando. De forma discreta, bastante séria, Mari vai revelando alguns de seus muitos conhecimentos.

Fala de ervas, de alimentação, de cuidados. Não conheço algumas plantas e, pelo nome que ela fala, não consigo estabelecer uma relação com meus

conhecimentos. No entanto, essa pesquisa não objetiva esse detalhamento, mas entender o processo da gestação e do parto, conhecer sobre os cuidados com os bebês. Portanto, não procurei elucidar os detalhes, mas compreender o contexto de preparação para a chegada de uma nova criança.

Para o conhecimento indígena, há uma forte relação entre as mulheres e a alimentação. Há restrições para os períodos de menstruação e para os períodos de gestação, evidenciados em outros estudos (Schaden, 1954; Ganassin, 2003). Mari conta que a mulher grávida não pode comer ovo e coco, pois resultam em parto seco. Por suas explicações entendo que é o parto sem líquido amniótico. A grávida também não deve ingerir traíra e dourado, dois tipos de peixes grandes e com escamas, porque a criança nasce muito brava. Quer morder. Ovelha, se ingerida, a placenta não cai.

Em outro dia, Elizabeth, mais jovem, repete os alimentos que não devem ser ingeridos durante a gestação: carne de carneiro e peixe dourado porque a criança fica brava; ovo para não ter parto seco, sem água; tatu peludo porque causa hemorragia. Também revela que as mulheres grávidas não andam muito e namoram pouco (ri muito). Mari disse que se tiver relação sexual durante a gravidez, a criança sofre muito "porque vai para a cabeça" e que se a mulher grávida ficar zangada a criança também nasce zangada. Schaden (1954) aborda esses cuidados e denomina o período de gestação e do nascimento de uma criança como uma período de crise que requer diversos cuidados relacionados com a alimentação, as atividades de caça e pesca além da abstenção de relações sexuais. Esse resguardo, para os homens, é denominado *couvade* e está diretamente relacionado com a saúde e a formação física e espiritual da criança.

Elizabeth morou um tempo fora da aldeia, mas seus relatos são semelhantes aos de Mari. Revelam que há conhecimentos que circulam entre as mulheres. Mari conta que, quando suas filhas e seus filhos chegam mais ou menos aos onze, doze anos, ela explica como é que se faz bebês. Também fala dos cuidados que devem ter.

Os partos são realizados nas casas. Geralmente uma parteira coordena os trabalhos e o marido e pai é seu auxiliar. A parturiente fica em pé e, com os braços ligeiramente para traz, agarra-se numa rede. Dessa forma, poderá caminhar e acocar para fazer força para baixo. Quando o bebê vai nascer, são colocados alguns panos no

chão e a mulher, de cócoras, deixa a criança cair sobre esses panos ou forros, protegendo sua cabeça.

Mari conta que a maioria das crianças nasce na aldeia, com a ajuda de parteiras que, geralmente, são mulheres mais velhas da família da mãe. Mari conta que suas filhas e filhos nasceram em casa e que foi o marido que a ajudou. Ela, por sua vez, ajudou sua filha a ter os bebês. Experiência semelhante está relatada na dissertação de Ganassin[90] :

> Através da fala de Carlos, vemos que algumas índias têm uma prática que inclui a ajuda do marido com os preparativos do local onde se realizará o parto, caso não tenha ajuda da parteira ou da mãe, que são quem habitualmente fazem os partos domiciliares. (2003, p. 69-70)

Mari, ao contar que foi ajudada somente por seu marido em seus dez partos, vai explicando como acontecia. As crianças iam para uma outra casa, geralmente de parente ou vizinho. Segundo ela, as crianças não devem participar desses momentos. O marido cuidava do aquecimento da água. Ela, após o bebê nascer, cobria a "sujeira" com um pano, ficava sentada e depois cortava o umbigo da criança. Mari conta que utilizou e utiliza um instrumento cortante feito da taquara para cortar o cordão umbilical. Assim, não infecciona. Schaden (1954, p. 168) denomina esse instrumento como o *takuárembó*. Além disso, continua Mari, a mulher deve usar uma faixa na barriga durante quarenta dias para sarar o útero. Tem que "cair tudo" e alguns chás são tomados como água para auxiliar esse processo.

O *poncho* da criança – entendo que é a placenta – é enterrado pelo marido ou uma outra mulher, no chão da casa ou no quintal, bem fundo, mais ou menos oito palmos. Quanto mais fundo melhor, para não sair dente cedo. E aí, nos relatos de Mari, aparece uma questão de gênero que não foge aos estereótipos da *sociedade culturalmente predominante*: guria nasce mais rápido, "porque é mais mansinha". Guri nasce mais devagar, "porque é mais teimoso".

[90] Em 2003 foi defendida, no Curso de Mestrado em Saúde Coletiva/UFMS, por Fabiane Melo Heinen Ganassin a Dissertação: Atenção à saúde da mulher indígena durante o período pré-natal: Reserva Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul – Brasil que explica com mais detalhes as questões relacionadas à gestação e ao nascimento na cultura Guarani/Kaiowá.

Bebê nascido, continuam os cuidados. A criança recém-nascida é banhada com água morna. “Não devemos deixar secar, se deixar, dá bronquite.” Logo ao nascer a criança recebe uma pitadinha de mel de Jateí para colocar para fora, através do cocô, as sujeiras que engoliu durante o parto - “cai tudo que engoliu durante o parto” - . Mari ainda explica que essas sujeiras entram pela boca, ouvidos e nariz. Deve ser dado a cada três dias, até completar quarenta dias. Também deve ser ingerida a graxa do mocotó que é obtida através da fervura dos ossos com tutano. Uma pitadinha, de três em três dias, durante quarenta dias. Um dia o mel de Jateí e no outro o mocotó.

Durante os sete primeiros dias de vida a criança não sai da casa e também não recebe visitas. É um período em que a mãe e o pai ficam zelando pela criança. Se há irmãos e irmãs, esses/as são orientados/as para não gritar porque assusta a criança e a torna nervosa.

Em seus registros, Schaden (1954) e Ganassin (2003) evidenciaram aspectos semelhantes ao que Mari relata. Aparecem elementos comuns e divergentes, mas as concepções são as mesmas – ritual, pouca gente, marido presente, uso do estilete de bambu, placenta enterrada no chão da casa, uso de banhos e ervas, alimentação controlada, resguardo e cuidados especiais com o recém-nascido:

> Entre os Kaiová acontece que o próprio marido atua como parteiro da esposa. Em geral não se permite a presença de pessoas desnecessárias durante o parto, nem nos dois ou três dias imediatos. [...]
> Quando o parto se dá no interior de casa, a placenta é enterrada aí mesmo. Cuidado especial se dispensa ao tratamento do umbigo. O cordão umbelical é cortado pela parteira com auxílio duma lasca de *takuãtí* ou bambu (*takuára*); usando-se tesoura “arruína”. (Schaden, 1954, p. 98, grifos do autor)

Além dessa participação, cabe ao marido também o resguardo e outros cuidados: “Não pode trabalhar com o machete, se alimentando somente de caldos. “ (Galvão, 1996, p. 183) O marido também é responsável pela proteção da casa para impedir que entrem outras pessoas ou animais que possam prejudicar a criança.

Mari descreve alguns problemas que podem ocorrer com a criança recém-nascida: coalho virado que faz a criança vomitar e dar *xiri* – disenteria. Às vezes uma perna fica mais curta e é preciso fazer massagem até emparelhar. Também é preciso

cuidar o quebrante provocado por mal olhado de alguém. “Mulher que farreia” não pode olhar a criança porque abre a cabeça. Não consegui entender se tem a ver com a moleira.

Schaden ratifica a existência dessas mulheres que “farreiam”: “Afirmam os Kaiowá que as onças comem de preferência os filhos das solteiras e adúlteras.” (1954, p. 84) No entanto, quando participei das oficinas de DST/AIDS ouvi relatos contrários que evidenciaram não haver essa discriminação. Quando perguntados sobre as questões da concepção, houve concordância em afirmar que as crianças são bem-vindas, independentemente de quem as concebeu. Também durante esta pesquisa não ouvi, na aldeia, os termos adúltera, prostituta ou similares.

O importante, nos relatos de Mari, é constatar que existem conhecimentos que estão muito presentes no cotidiano da aldeia. O nascimento de uma criança percorre um ritual que vai sendo modificado, mas que mantém elementos da cosmologia Guarani/Kaiowá. Schaden registrou, em 1954, que: “[...] a mulher grávida não se deve zangar, pois a raiva passaria para a carne, os ossos e o espírito da criança. “ (p. 98)

Por outro lado, Schaden (1954) critica a exposição das crianças às intempéries do tempo e ao sereno, nas noites de farras e cantorias. Também denuncia que as lactantes carregavam seus bebês montados nos quadris, enquanto dançavam, do anoitecer até o raiar do dia. Assim, só resistiam os bebês mais fortes. Afirmou que a natureza da criança, somada às questões culturais, efetivava um processo de seleção. Afirma também que doenças mentais eram raras.

Na Aldeia Pirakuá nenhuma criança ficou seriamente doente ou morreu no período da pesquisa. Os cuidados descritos por Mari e por Darci – quando contou a história de Lucas[91] – e outros que, com certeza, são praticados, possuem uma lógica, são frutos de conhecimentos e de *experiências vividas*. Com certeza, ajudam a construir a resistência que as crianças demonstram frente à exposição às chuvas, ao frio, ao sereno. Os seres humanos não vivem e crescem somente pelo resultado dos alimentos que ingerem. O meio, o sol, a terra, a água, o ar, as relações sociais e afetivas são fundamentais para um crescimento harmonioso e saudável.

[91] Na página 230 aparece o relato de Darci descrevendo como recebeu o neto Lucas e como fez para que o mesmo recuperasse a saúde.

É uma característica das culturas indígenas a realização de rituais que ajudam no crescimento e na aprendizagem das crianças. Lagrou (1972, p. 33), que estudou os Kaxinawá relata a existência de plantas que se constituem em "[...] remédios que usam 'para criança aprender a falar ligeiro', e também para 'lembrar o sonho'." Esses remédios também podem ser utilizados por adultos, pois, de maneira geral, não possuem somente uma indicação.

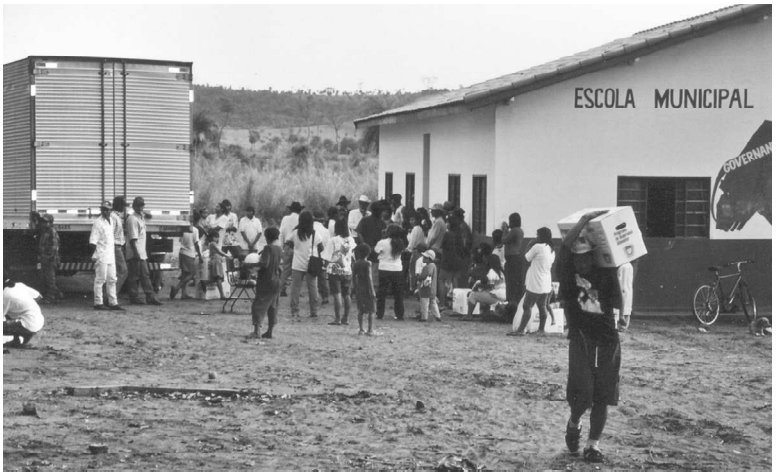
A vida fértil das mulheres da aldeia demonstra ser longa. Mari, mãe de Lúcio, não é uma exceção. Seus netos e netas têm a idade de alguns de seus filhas e filhos. "Em todos os grupos Guarani a taxa de natalidade é bem elevada. Em geral, a mulher tem no curso de sua vida uns dez a doze filhos [...]. A mulher Guarani deseja ter muitos filhos." (Schaden, 1954, p. 32-33) No entanto, observei que essa situação está se alterando. Lúcio e a esposa têm três meninas e três meninos. Elizabeth é mãe de duas crianças. A família mais numerosa da aldeia é a de Mari.

Muito se fala sobre as ervas contraceptivas, pouco se sabe sobre elas. É um dos grandes segredos, guardado com muito zelo. No entanto, algumas mulheres mais jovens tomam pílulas anticoncepcionais que são distribuídas pelo agente de saúde. Direito? Invasão? Necessidade? Uma forma de conter o avanço populacional já que as expectativas de que a população indígena estaria exterminada não se efetivou? São perguntas que permanecem para outros estudos responderem.

Mari é uma pequena-grande *kuña*. Uma mulher que sabe viver. Uma mulher que possui conhecimentos importantes para gestar, receber e cuidar da vida. Uma mulher-arara em constante devir. Uma mulher que não é possível e necessário entender, mas simplesmente amar porque, "[..] mesmo quando caminha só, inscreve seus passos no caminho de todos, que é o caminho do viver." (Unger, 2001, p. 65)

(In)Segurança alimentar na aldeia

Chego à aldeia. São 14 horas da manhã, no dia 27 de setembro de 2003. Ao lado da Escola Municipal *Hoy Arandú Renda* está estacionado um caminhão baú do Governo Federal distribuindo caixas de alimentos. É o Programa Nacional de Segurança Alimentar – o Fome Zero – instalando-se na aldeia.



As famílias foram avisadas e vieram buscar seus alimentos. Algumas precisam percorrer quase quinze quilômetros, carregando essas pesadas caixas. É uma "cesta básica padrão", contém gêneros industrializados, refinados. Alguns não são consumidos pelos moradores da Aldeia Pirakuá, como leite em pó e farinha de trigo. Não utilizam pão na alimentação.

Jorge, como já foi colocado, fez sua avaliação desse programa:

> Não adianta cesta básica. O importante é o que está plantado, o que está aqui, vai ter sempre. O milho, a mexerica, a criança vai ali, apanha e come. A seva do peixe [dar milho e resto de comida para engordar e deixar os peixes por perto], se não tem mistura, dona Darci vai ali no rio e pesca na hora. Assim nunca falta comida. A cesta acaba e não deixa nada. A cesta acaba, o que está aqui plantado, não. Precisamos de trator, de semente.

No entanto, Jorge também reclama que existem patrícios que não querem trabalhar. Que tem famílias que estão com dificuldade para alimentar as crianças na aldeia. Schaden (1954) registrou esse jeito de ser dos Guarani/Kaiová que não querem perder a liberdade e que também não se submetem a trabalhos consecutivos, duradouros. E aí me pergunto: se os traços culturais são esses, quais as conseqüências da chegada mensal de uma cesta básica? É isso que eles precisam e querem?

Observo a aldeia, suas terras, seu rio, suas matas. As roças estão lindas, a mandioca é muito gostosa. A chipa que comi na quinta-feira santa estava deliciosa. O milho logo estará pronto para ser colhido. Ainda há caça e frutos da mata. Há árvores frutíferas plantadas por eles. As crianças comem mexericas e goiabas, chupam cana-de-açúcar. Lembro de uma fala de Gallois na UCDB: “Levar feijão e arroz para substituir a mandioca é empobrecer as populações.”

Por que não pensar em um programa a partir das possibilidades, necessidades e interesses da aldeia? Por que não permitir que as sociedades indígenas sejam protagonistas de seus processos de auto-sustentação? Por que não ouvi-los? Por que não permitir a autonomia? Em minha opinião, esses programas são novos processos de colonização, de atrelamento, de politicagens que acabam se esgotando e não deixando nada atrás de si, além de desesperança e frustrações. São esmolas para um grupo que tem e quer dignidade.

Gallois, em sua fala na UCDB, já indicada neste trabalho, evidenciou que as sociedades indígenas possuem teorias do conhecimento. Que existe um conhecimento que está sempre se produzindo de forma contextualizada. Não é um conhecimento de escrita, de inventários. É um conhecimento dinâmico, que não pode ser estagnado. Nas comunidades indígenas o conhecimento não é acervo de uma única pessoa. Ao contrário, o conhecimento circula, renova-se, adequa-se.

Durante esta pesquisa, minhas perguntas, invariavelmente, receberam respostas semelhantes mesmo sendo feitas para homens, mulheres, crianças. Cada pessoa, do seu jeito e dentro de suas possibilidades, possui conhecimentos que garantem sua mobilidade e sobrevivência. Sabem caçar, sabem pescar, procurar raízes na mata e plantar suas roças. Não estão acostumados aos alimentos industrializados que “aterrizam” na aldeia e que pouco têm a ver com seus hábitos alimentares.

Latas vazias de sardinha jogadas pelo chão da aldeia. Sacos de leite em pó, açúcar e farinha de trigo sendo carregados como brinquedos por crianças. Sementes estragando por atraso com a preparação da terra para o plantio, porque o trator estragou. Faço um cálculo rápido do custo final dessas cestas básicas. Esse montante, associado aos conhecimentos da população e às condições concretas da Aldeia Pirakuá, poderia ser melhor aplicado.

Dentro de suas características, nas relações contraditórias entre descanso e trabalho, os Guarani/Kaiowá já mostraram que são capazes de colher e de produzir seus alimentos. Do seu jeito, no seu ritmo, mas com autonomia.

Os conhecimentos indígenas contêm pluralidade e riqueza de detalhes. São conhecimentos não fragmentados. O plantio e a colheita estão relacionados com a agricultura, mas também com a religião, com as relações sociais, com a partilha, com a festa. Nas conversas e no agir revelam que possuem conhecimentos complexos de medicina, de biologia, de história. Não é um conhecimento eminentemente prático, como o senso comum tem feito acreditar. É um conhecimento elaborado que responde às necessidades do grupo. Penso na possibilidade de ocorrerem efetivas trocas de conhecimentos. A ciência avançaria muito.

Por outro lado, o plantio e a colheita são momentos importantes para a cultura Guarani/Kaiowá. São momentos de encontro, de trabalho cooperativo, de risadas, de comemoração. Não são condicionados pelo tempo cronometrado dos relógios, mas embalados pelo ritmo prazeroso da natureza.

Eduardo Galvão, em seus Diários Kaioá (1943) traz várias afirmações que asseguram uma melhor compreensão do significado desses momentos de trabalho que possibilitam *experiências vividas* de traços fundantes da cultura Guarani/Kaiowá. Os puxirões não têm um ritmo extenuante, não obrigam o corpo a ir além de suas possibilidades: “Como no puxirão de Justino, os que acabaram o que, provavelmente, consideravam sua parte no trabalho, pararam de trabalhar, ficando a conversar.” (p. 186); “Como das outras vezes, deu por encerrado o trabalho às 10h30min.” (p. 187).

O mesmo autor revela como o trabalho está impregnado de diversão e apresenta a *chicha* como a recompensa aos que participaram do puxirão, mas que, generosamente, também pode se estender aos que não participaram, demonstrando a liberdade que cada um tem de aderir ao trabalho. E, no caso de fazê-lo, como tem a possibilidade de trabalhar no seu ritmo. Essas comemorações podem emendar uma na outra e constata-se que as horas de diversão são bem mais extensas que as horas de trabalho. Um trabalho que, segundo Galvão (1943), sempre é coletivo e brincante:

> De junho a outubro, é o período das *chichas*, de aspecto puramente social, ligado ao trabalho em conjunto. (p.185)
>
> O trabalho prosseguiu em meio a gritos de animação. (p.186)
>
> A maioria largou o trabalho e, ao gritar, lançou-se na perseguição do ratinho. Mesmo os que não tomavam parte na caçada animavam os outros com gritos. (p. 190)
>
> Como sempre, muitas piadas e brincadeiras. (p.192)
>
> De fato, ouviam-se risadas e falatórios para aqueles lados. Segundo Justino, não dançavam, mas, cantavam, [...]. A *chicha* de Gil terminou com o por do sol, cerca das 17h40min. Daí, seguiram todos para o tapui, para nova *chicha*. (p. 192)
>
> Para beber a *chicha* apareceram alguns homens que não haviam trabalhado no puxirão." (p. 192)
>
> Ramon apareceu para beber a *chicha* na casa de Jovino, sem ter participado de qualquer puxirão." (p. 193)
>
> Pedro animou a *chicha* com muitas brincadeiras. (p.194).

Galvão (1943) também evidencia o teor alcoólico moderado da *chicha*: "Não creio que a chicha propriamente embriague, mas, em grandes quantidades, dá uma sonolência, [...] (p.194)." Mas também afirma que alguns ficam embriagados e querem brigar. Quando isso acontece há interferência do grupo para apaziguar os ânimos. E as crianças? Como sempre estão presentes e atuantes:

> Grande número de crianças acompanhava as mulheres. Gritos de animação eram constantes. Homens falavam qualquer coisa às mulheres, causando riso geral. (p. 191).
>
> Após o plantio, que terminou cerca das 9 horas, as mulheres reuniram-se em volta do fogo, que algumas crianças haviam feito, e ali ficaram a comer batatas assadas. (p. 191)

No entanto, esse mesmo grupo caminha quilômetros carregando as caixas com os produtos industrializados, distribuídos pelo Programa de Segurança Alimentar. Carregam essas caixas e, depois, descartam aqueles alimentos que não fazem parte de seus costumes, ao mesmo tempo em que vão incorporando novos hábitos alimentares.

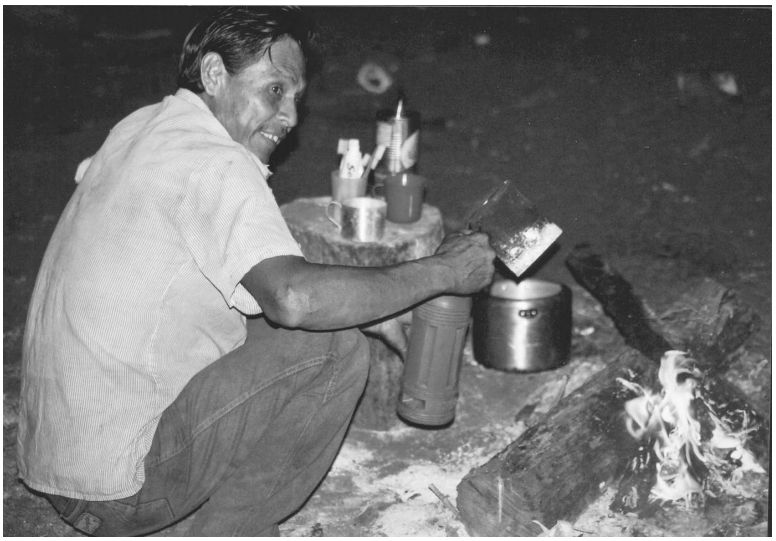
Observo, penso e percebo como ainda está em meu imaginário uma concepção sentimental, saudosista, apegada ao passado. Não posso concordar com programas governamentais que trazem alimentos externos e industrializados para uma comunidade que possui adequadas condições para produzir seus próprios alimentos, se inserida em políticas públicas de apoio à produção e ao desenvolvimento local sustentável. Também não posso concordar com políticas estagnantes que objetivam preservar as culturas indígenas. Revisito outros estudos para compreender melhor essa questão e encontro em Gallois (2000, p. 8) uma importante constatação:

> Nunca se mobilizou tantas verbas em programas de "resgate" ou de "fortalecimento" cultural, programas esses que tem muitas vezes entrado em choque com as expectativas dos próprios índios, interessados em benefícios menos "tradicionais" e mais adequados a seus anseios de alcançar igualdade de acesso a bens, serviços e conhecimentos, valorizados pela população em seu entorno e que chegam a lhes ser negados porque são índios. A espiral de preconceitos contida na teoria do grande divisor entre eles e nós, continua contrária aos anseios de comunicação e igualdade dos índios: se antes eram "selvagens" a civilizar, hoje devem ocultar suas marcas da "civilização" para receber apoio enquanto índios.

Conviver com esses "hibridismos culturais" (Bhabha, 2003) é desafiante: "O 'direito' de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da tradição; [...] Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; [...]" (idem, p. 21). É por meio de conflitos – permeados por avanços e retrocessos – que as minorias vão reivindicando e efetivando seus direitos. Portanto, qualquer política pública – alimentar, educacional, de produção – deve carregar o princípio do debate, assegurando poder de decisão a cada comunidade.

A alimentação é impregnada de significados. Os Guarani/Kaiowá usaram por muito tempo o fogo de chão, hoje alguns fogões já aparecem na aldeia e, sobre eles, as panelas de alumínio e talheres, utensílios da industrialização. O fogo ainda é das lenhas do mato. Até quando? Voltar ao passado é impossível e não é um desejo da comunidade. A saudade existe, mas vai dialogando com o presente e, de uma forma híbrida, construindo o futuro.

Na casa de Darci e Jorge tem fogão e panelas, mas também tem fogo de chão e caneco de lata para aquecer a água do mate quente. A pergunta inicial permanece: esses programas representam para a Aldeia Pirakuá segurança ou (in)segurança alimentar?



Dia do Índio, ecos de uma memória abafada

Dia do Índio? Tem sentido? Em um país no qual "Todo dia e toda hora era dia de índio"[92] ? E, por que não dizer: todo dia é dia da vida, das crianças, do encontro? No entanto, essa data traz as contradições sociais e tem possibilitado que, em um dia específico, 19 de abril, a sociedade brasileira lembre que essas terras tinham dono e foram invadidas pelos europeus. Como afirma Nascimento (2000, p. 31):

> Ter um dia para comemorar significa que a sociedade tem consciência da marginalização, da exclusão a que os índios foram e são submetidos. [...] Porém esta mesma história de contato permitiu aos índios usufruir de espaços como estes para revelarem que, como sujeitos históricos, participantes ativos deste processo, eles também aprenderam a se organizar, a se mobilizar e, em uma capacidade muito grande de superação, usar recursos de sua tradição e aqueles aprendidos dos "brancos" para fazerem-se presentes, com dignidade, no seu "dia".

Passei quatro dias na aldeia acompanhando os preparativos para as comemorações do Dia do Índio do ano de 2004. Na Aldeia Pirakuá esse dia é muito festejado. É o dia em que as autoridades chegam até à aldeia: o prefeito; vereadores; diretores/as, professores/as e alunos/as de escolas da cidade. Comerciantes de Bela vista chegam trazendo refrigerantes, picolés. O capitão Lucio também comprou cerveja e refrigerantes. Jorge preparou os jogos: corrida de resistência e de velocidade, arco e flecha, "samba" (espécie de capoeira), futebol e voleibol.

Elço Gomes, jovem irmão de Lúcio – o capitão – escreveu algumas frases que foram transcritas para uma faixa, colocada na entrada da aldeia: "Nós somos índios. Nos temos coração. Nós temos lágrimas. Por isso nós queremos que nossos direitos sejam respeitados." Essas frases revelam muito do jeito de ser Guarani/Kaiowá quando está frente a autoridades ou pessoas que acreditam que possam ter algum poder para ajudá-los: meio pidões, meio chorões, meio melancólicos. Por outro lado, minhas estadas na aldeia e as observações durante os preparativos para a festa revelaram

[92] Letra da música Curumim chama Cunhatã que eu vou contar (todo dia era dia de índio) de Jorge Bem Jor. Disponível em: http://jorge-bem-jor.letras.terra.com.br/letras. Acesso em 15 dez. 2005.

que o lado brincalhão manifesta-se em seu cotidiano, nos *puxirões*, nas festas da *chicha*, nas festas do calendário nacional civil e religioso.

Os fazendeiros vizinhos doaram a carne, abateram o gado e chegaram para fazer a preparação do churrasco. O churrasco foi assado sobre o calor do fogo que ardia dentro de um buraco no chão. Os espetos foram feitos da madeira da guavira.[93]

Na véspera a carne foi espetada e a lingüiça foi feita. E, nesse processo, aconteceu algo interessante. Estava dormindo em um quarto da casa de apoio, localizada na sede da aldeia. Quando percebi, meu "quarto" estava lotado de carne espetada e de lingüiça esparramada sobre uma lona, no chão. A casa toda estava impregnada pelo cheiro da carne. E agora? Onde iria dormir? Lúcio, o capitão, logo apareceu e, sem que eu perguntasse, falou que eu iria dormir na escola. No entanto, preferi dormir na área aberta da casa porque assim poderia observar melhor o *Guaxiré* – dança da *chicha* que será explicada mais à frente.



Enquanto os homens preparam o churrasco as mulheres fritam os corações do gado abatido. As crianças já conhecem o costume e se aproximam da panela para pegarem o seu "pedaço de saúde". O seu fortificante. À tarde tomam banho de chuva e chupam picolé sem receio de ficarem resfriadas.

As mulheres da aldeia – as mais jovens, coordenadas pelas mais idosas – trabalharam fazendo lingüiça, descacando e cozinhando a mandioca que foi colhida na aldeia. Algumas meninas ajudam. As mulheres dos fazendeiros não freqüentam a aldeia.

[93] A guavira é um arbusto nativo, de mais ou menos dois metros de altura e fornece espetos resistentes.

O processo de preparo da carne para o churrasco é bastante simples, os ossos são cortados com machado. A lingüiça é feita com a própria pele das tripas do gado. As mulheres esvaziam as tripas, viram do avesso, limpam, retiram o excesso de gordura e assopram com um canudo feito da mamona para facilitar a colocação da carne – já temperada. Utilizam uma garrafa *pet* como funil e vão colocando a carne com os dedos. É um processo artesanal e desenvolvido pelas mulheres que já têm experiência. As mais jovens fazem a limpeza das tripas.

Outro grupo de mulheres vai descascando e cozinhando a mandioca no fogo de chão. Algumas fumam, conversam, riem. As que têm crianças também auxiliam e seus bebês ficam por perto. As crianças menores ficam no colo das mães e assim, essas não trabalham. Nessa lida toda há muita serenidade e trabalho cooperativo. Vão trabalhando e conversando, sem estresse. Cada uma, cada um, vai fazendo o que pode e quer, do seu jeito. O ambiente é calmo, sem manifestações de incômodo por alguém estar trabalhando mais do que o/a outro/a.



Não acompanhei o preparo da *chicha* que é de responsabilidade de duas ou três mulheres: “Trabalharam no preparo da chicha, desde segunda-feira, as mulheres de Jovino, Fernandes, Luis e Quirino [...].” (Galvão, 1943, p. 194) Só vi quando estava pronta, colocada em um barril de plástico. Esse ritual é envolto em mistério. Ouvi comentários de outros/as pesquisadores/as que o milho é mascado por senhoras de mais idade.

Na aldeia fiquei sabendo que foram as mais idosas que prepararam a *chicha* porque sabem fazer. Mas a maneira como foi feita, eu não sei. O segredo é fazer na véspera e deixar tapado para fermentar e assegurar o teor alcoólico que pode ser aumentado com mistura de cana-de-açúcar.

Por volta das dezesseis horas começaram a chegar as famílias. Crianças de colo, crianças menores, crianças maiores, homens, mulheres. Foram chegando de todos os lados. Uns a cavalo. Outros de bicicleta. A maioria a pé. Trouxeram redes, panelas, agasalhos. Os grupos foram se constituindo, as redes penduradas, o fogo aceso. As crianças brincando, ajudando, participando. Chegou um tocador de violão e logo a roda se formou. A noite foi chegando. Os bebês dormiram nas redes penduradas próximas ao fogo e a dança da *chicha – o Guaxiré* - teve início.

Além de ser uma festa profana, uma festa da alegria, o *Guaxiré* é feito para assegurar tranqüilidade e paz para a festa do dia seguinte. É uma dança em círculo. Todos – crianças, mulheres e homens – ficam de mãos dadas e vão seguindo o canto puxado por um/a dos/as participantes que canta a repetição de algumas frases. A batida dos pés no chão garante o ritmo. Ao final, todos gritam um viva de maneira vibrante, as crianças imitam cantos de pássaros. Todos/as riem muito e conversam. Cada rodada dura aproximadamente quinze a vinte minutos. Depois de duas ou três cantorias, param e todos tomam a *chicha.* Pode haver duas ou três rodas com cantos diferentes na mesma festa. As pessoas podem trocar de roda. Homens e mulheres podem puxar o canto, mas a predominância é de homens.

A repetição das frases e a manutenção do ritmo asseguram um efeito de mantras.[94] As frases são repetidas muitas vezes e adquirem significado em relação ao contexto e através das relações que se estabelecem entre os/as participantes mediados/as pela dança, pelo canto e pela *chicha*. Denominados de *Kotyhu* (Cantos de Farra), algumas letras são apresentados por Wilson G. Garcia (2001, p. 30) em português e Guarani[95]:

> Depois de passar em muitos lugares, sua vida ficou triste.
> Depois de passar em muitos lugares, sua vida ficou triste.
> Depois de passar em muitos lugares, sua vida ficou triste.

[94] Mantra: "Na cultura indiana, sílaba, palavra ou verso pronunciados segundo prescrições ritualísticas e musicais, tendo em vista uma finalidade mágica ou o estabelecimento de um estado contemplativo." (Houaiss, 2004, p. 1842)

[95] O mesmo Kotyhu em guarani: "Otava hu rire he heko nhemoyrõ. Otava hu rire heko nhemoyrõ. Otava hu rire heko nhemoyrõ. Otava hu rire heko nhemoyrõ. Otava hu rire heko nhemoyrõ. Otava hu rire he heko nhemoyrõ. Otava hu rire he heko nhemoyrõ. He rire onho'ë he. Otava hu rire heko nhemoyrõ ho. Ho jevy otava hu rire. He nhe'ë he otava hu rire heko nhemoyrõ ndevy. He nhe'ë, otava hu rire he, heko nhemoyrõ ndevy. Otava hu rire. (p. 31)

Depois de passar em muitos lugares, sua vida ficou triste.
Depois de passar em muitos lugares, sua vida ficou triste.
Depois de passar em muitos lugares, sua vida ficou triste.
Depois de passar em muitos lugares, sua vida ficou triste.
Depois falou.
Depois de passar em muitos lugares, sua vida ficou triste.
Voltou, depois de passar em muitos lugares.
Falou depois de passar em muitos lugares,
sua vida ficou triste para você.
Depois, andou muitos lugares, sua vida ficou triste para você.
Depois de andar em muitos lugares.

O movimento em círculo e a batida dos pés no chão com as pernas ligeiramente flexionadas é um forte exercício para o corpo. Fui convidada e fiz a experiência da participação, mas, com meu sedentarismo, quase não cheguei ao final de um canto. O grupo, no entanto, cantou e dançou a noite inteira. Durante o dia estavam animados/as para a comemoração do Dia do Índio. Participaram dos jogos, dançaram, receberam as autoridades, comeram churrasco e beberam mais *chicha.*

A noite que passei ouvindo essas cantorias foi inesquecível. As batidas compassadas no chão e o canto repetitivo foram impregnando o lugar de uma energia diferente, quase mágica. O grito final – de euforia? de tristeza? de saudade? de tudo um pouco? – ainda ecoa nos meus ouvidos. É um grito vibrante de um grupo que tem história, que tem conhecimentos, que tem vida, que tem esperança. E que também tem desesperanças, conflitos, mortes.

Ao amanhecer tudo estava calmo, silencioso. Alguns/mas ainda dormiam pelo chão, nas redes, encostados nos troncos das árvores. Outros/as, próximos/as aos fogos de chão, já tomavam o mate (nessa hora, a erva-mate é ativada com água quente). As crianças foram acordando e se movimentando. Comeram o *quebra-torto*, comida que sobrou da janta requentada – hábito das populações rurais e pantaneiras de Mato Grosso do Sul. Não havia pressa, não havia gritos, só murmúrios e movimentações lentas. Mais ou menos às 8 horas, saiu da sede da aldeia um trator carregando os atletas que irão correr aproximadamente 18 quilômetros participando da primeira competição do dia. Durante a tarde, aconteceram corridas de velocidade. Jogo de futebol masculino. Voleibol misto, com alunos e alunas de escolas da cidade de Bela Vista. *Samba,* espécie de capoeira, mas que não pode haver toque no corpo do outro.

Vanderson Nascimento Lima, um rapaz de 15 anos, foi o vencedor das duas provas de corrida.

O tempo e o espaço da aldeia convergem para as afirmações de Bosi (1987): permitem o enraizamento, a convivência, a interação. É o tempo para a vida acontecer. Uma festa popular identifica-se com os/as festeiros/as e os/as convidados/as. Está nelas e neles, está entre elas e eles. Na aldeia, a festa, o plantio, a colheita, a pesca, a caça, o preparo do alimento, são *experiências vividas* coletivamente. Significam o fortalecimento da cultura, não são espetáculos para os outros ou tarefas a serem cumpridas. Todos/as participam, todos/as cantam, todos/as dançam, todos/as se alimentam. Cada um/a no seu ritmo, do seu jeito, as crianças também.

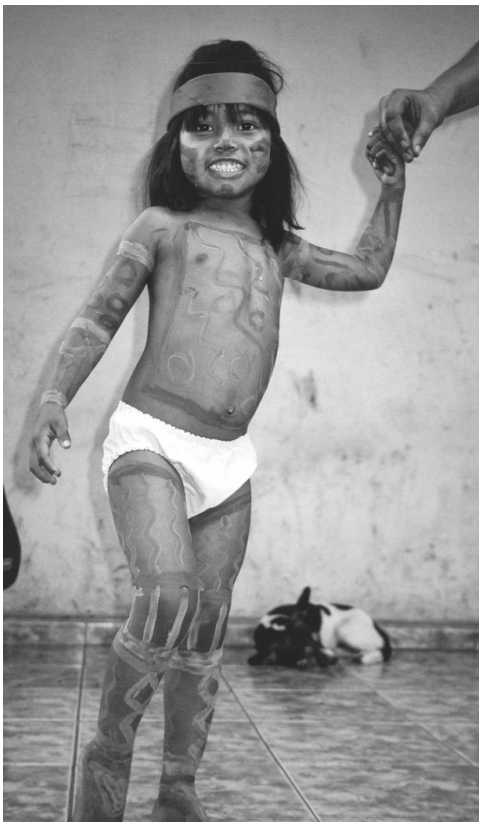
Mais uma vez as crianças observadas estão presentes e participam de todas as atividades. Brincam, riem, jogam-se no chão, sobem nas árvores, dançam. Os espaços e as atividades são abertos para todos/as, sem restrições. As crianças vão e voltam, entram nas atividades e saem, sem que os adultos façam qualquer objeção ou indicação da maneira como devem executar uma ação, um movimento, uma tarefa.

Aproximadamente às 12 horas, na hora de servir o churrasco, começou uma chuva forte. Procuraram abrigo nas áreas cobertas, alguns e algumas tomaram banho de chuva e a festa continuou. Lúcio, o capitão, disse que não havia problema, a chuva também era necessária e se choveu estava bom.



Entre os Guarani/Kaiowá pesquisados encontrei a busca do viver a festa, o momento presente, da maneira como se apresentam. Quem está reunido faz a festa da maneira que for possível, a chuva ou o sol forte são incorporados sem atrapalhar o encontro e a comemoração. É importante lembrar que, para a cultura Guarani/Kaiowá, o cotidiano é um constante festejar.

Johan Huizinga (1971) contribui para entender melhor a questão da festa, a questão dos folguedos humanos. O tempo, o espaço e o cenário são os mesmos. A cultura e a história desses atores sociais se mescla, avança, faz intercâmbios. Sanay aparece pintada de tinta guache. É filha da professora Marluce que veio da aldeia de Dourados e de Ortiz. No dia anterior haviam anunciado que haveria dança das crianças e que estariam pintadas com urucum.[96] Observo o corpo pintado de Sanay e relaciono com as "tradições inventadas" de Hobsbawn (1997, p. 9) que: " [...] visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição....." Luto contra minha expectativa de ver as crianças pintadas de urucum. Observo que estou impregnada do conceito de índio nu, vestido de penas, pintado, dançando.... Descubro-me, em minhas contradições, também uma colonizadora.



Os caciques Roberto Mendonça e Mário Mendonça, com seus cocares, colares e pulseiras, fazem as rezas acompanhados pela batida do *mbaraka* (maracá, chocalho). As demais pessoas não participam da reza mas, quando pergunto, Mari responde: "A reza é para pedir proteção e nada de ruim acontecer." Os dois caciques, ao terminar o ritual, participam do churrasco e depois retornam para suas casas que ficam na mata, em lugar mais reservado. Não participam da parte final da festa.

Observo os cocares dos caciques. As penas são coloridas, vermelhas também. Contradiz a informação de Lúcio sobre as penas azuis para os homens e vermelhas e coloridas para as mulheres. Evidencia-se a circularidade cultural e, nesse processo, quem sabe, uma assimilação do rosa ser feminino e o azul masculino.

[96] Urucum é uma planta nativa que fornece uma fruta, de cor avermelhada, que é utilizada para pinturas corporais.

Observo a movimentação e pergunto-me, mais uma vez, o que significa para esse grupo a comemoração dessa data: a visibilidade de invisíveis? a dor celebrada? um grito de vida? a esperança de uma vida digna, alegre, com fartura e sem violências?



Sobre sucatas

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado.

Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de sela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade.[...]

O mundo era um pedaço complicado para um menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade.

***Manoel de Barros** (2003, p. XV)*



Do lado de dentro

Mergulhando na aldeia de mãos dadas com as crianças

Menina? Menino? Problematizando as questões de gênero...

Resisti. Observei. Resisti novamente. Não sou estudiosa de gênero e não havia tempo para um aprofundamento sobre a temática. Arrisquei, decidi problematizar. Perguntei-me: O que significa ser menina ou menino na Aldeia Pirakuá? Ser mulher ou homem? O que aprendem as crianças sobre o feminino e o masculino ao nascerem e crescerem na Aldeia Pirakuá? O que pode uma menina? O que pode um menino? As observações iniciais trouxeram mais perguntas do que respostas: Qual a reação ao nascimento de uma menina? E de um menino? Como e quando se constituem como meninas e meninos? O que é vedado às mulheres? O que é específico dos homens?

Estudos anteriores (Galvão, 1943; Schaden, 1954; Fernandes, 1989; Baudus, 1972; Cohn, 2000, 2002; e outros) indicam que, de maneira geral, nas sociedades indígenas, existem tarefas femininas e tarefas masculinas. Na Aldeia Pirakuá existe uma divisão de trabalho e de responsabilidades. As mulheres são encarregadas dos cuidados com os bebês. Fazem a comida, lavam a roupa. Os homens são responsáveis pela caça e pela pesca. Cortam a lenha e fazem o fogo. Preparam a terra para o plantio. As mulheres plantam, são parteiras e conhecem as ervas que curam e evitam a gravidez. São benzedeiras e rezadeiras. Os homens podem ser capitães ou caciques. Participam de reuniões fora da aldeia. Somente algumas mulheres participam dessas reuniões, geralmente as professoras.

O trabalho de preparar o fio de algodão através da fiação e da tintura, para a tecelagem, é das mulheres. Assim como a fabricação das farinhas e da *chicha*. O cuidado das crianças pequenas também é da mulher e as meninas vão sendo iniciadas nessas atividades que se desenvolvem mais próximas da casa. Os meninos, assim que têm autonomia de locomoção em caminhos mais longos, seguem os homens, saem para caçar e pescar. Mas desde pequenos fazem aventuras de caça noturna aos tatus, nas proximidades das casas. Buscar ou cortar a lenha para o fogo é tarefa de homem, mas o fogo pode ser feito pela mulher ou pelo homem.

Existe uma divisão do trabalho, mas essa não é estanque, rigorosa. Homens também tecem, fazem farinha e comida, cuidam das crianças e lavam roupas. Na Aldeia Pirakuá – e nas demais aldeias indígenas que conheci – há uma incidência significativa de

homens atuando como professores de crianças pequenas. Esse fato pode indicar a flexibilidade que existe entre feminino e masculino, se compararmos com o ínfimo número de homens que atuam como professores de crianças pequenas na *sociedade culturalmente predominante* estigmatizando a profissão como *feminina*. Nos encontros de professores/as indígenas dos quais participei o número de professores homens sempre foi significativo, muitas vezes ultrapassando o de mulheres.

Na roça, de maneira geral, a derrubada do mato, o roçado e a preparação da terra para o plantio cabem aos homens. O plantio é das mulheres. A colheita é para ser feita em conjunto. Momentos antes de fazer a comida, as mulheres arrancam a mandioca e colhem o milho, que, geralmente, estão em roças próximas das casas. As crianças auxiliam e vão aprendendo todas as etapas. Da preparação da terra, passando pelo plantio e a colheita, chegam aos alimentos no fogo de chão.



O plantio das roças e as ofertas da natureza – caça, pesca, frutos e raízes do mato – estão diretamente relacionados com a religiosidade e com concepções místicas. Há preceitos da cultura que garantem a boa colheita (Schaden, 1954; Brand, 1997). Alguns desses cuidados estão relacionados com a concepção do que significa ser mulher ou ser homem e manifestam aspectos relacionados com a sexualidade feminina e masculina.

Em oficina desenvolvida com o objetivo de discutir a implantação de um viveiro de mudas na Reserva de Caarapó/MS, em 29 de maio de 1998, ficou evidente, nos depoimentos, a estreita relação entre o plantio, as questões de gênero e as questões da religiosidade Guarani/Kaiowá. Foi destacada a crença no tipo de energia que cada gênero possui e que interfere no crescimento (ou morte) das roças: “ Mulher grávida ou menstruada não deve passar no meio do arroz, que é uma planta delicada. Se a mulher passar no meio do arroz quando está soltando o cacho dá doença.”; “Homem nervoso

também não deve passar, sapeca a folha e não dá o grão."; "Não se leva qualquer pessoa para andar na roça."

Constatei que as restrições existem e são repassadas para as novas gerações mas, como afirmaram, na mesma oficina: "Já não é mais como antigamente. Já tem muita modificação." Uma dessa modificações pode ser exemplificada pelos tratores que, de certa forma, chegam a atrapalhar. Adquiridos com recursos de projetos especiais, geralmente não têm manutenção adequada, requerem um custo significativo para combustível e, invariavelmente, ficam longos períodos quebrados e parados. Na Aldeia Pirakuá existem dois tratores muito antigos e uma camionete que são da comunidade. Não observei nenhuma mulher da aldeia dirigindo.

Porém, o grande destaque dos homens se dá em relação à religião – os pajés – e à representação política – o posto de capitão. Mas as mulheres não ficam afastadas dos conhecimentos, das discussões, das rezas, das festas. Têm seus jeitos de participar e de influir nas decisões da aldeia. Mari – a parteira – é uma dessas mulheres.

Mari não é uma exceção. Levi Marques Pereira evidencia a liderança e o papel desempenhado pelas mulheres entre os Kaiowá de Amambai/MS: "[...] embora os homens façam a representação política oficial das parentelas, o exercício de alguns papéis tipicamente femininos é essencial para a constituição dessas unidades, uma vez que cabe a elas expandi-las [...]" (2002, p. 184)

No entanto, Scaffi[1] evidencia as alterações que ocorrem nas relações de gênero quando é imposta a ida para frentes de trabalhos que afastam homens e mulheres de suas famílias – o que ainda não acontece na Aldeia Pirakuá. Nesse processo, os significados de feminino e masculino se alteram. Já não há mais o antigo jeito de ser e, o novo, que vai surgindo, não acontece da mesma maneira para todos e todas:

> Sem dúvida, para os indígenas no Mato Grosso do Sul, tais papéis já não podem ser definidos sem um estudo amplo, tampouco nem generalizados para todas as etnias, pois as condições a que estão submetidos os indígenas são as mais diversas. Os papéis de cada gênero foram e seguem sendo alterados à revelia de suas tradições e reais interesses. [...]

[1] Nazira Scaffi, médica obstetra, homeopata, realizou um estudo denominado: Rompendo o silêncio: os desafios para a participação das mulheres indígenas no Mato Grosso do Sul. Consta nas referências bibliográficas desta tese.

> Por isso a importância da noção de pessoa e de comunidade, pois se as pessoas têm condições dignas de vida, elas podem reagir às transformações sócio-culturais que compõem sua identidade, tornando-se assertivos e autônomos [...] (2003, p. 23-24)

Essas alterações vão constituindo-se no diálogo com outras culturas. Os corpos de mulheres e de homens não aparecem nus. Usam roupas que chegam até a aldeia em forma de doações ou compradas pelos próprios indígenas. Mas parece não haver no uso da roupa uma preocupação estética, de mercadoria ou de designação de gênero. A roupa é utilitária, cobre o corpo e agasalha contra o frio. Um frio que antigamente não exigia que usassem roupas.

Aos cocares e adereços de penas – que usam nos momentos de festas, nas reuniões fora da aldeia ou nas manifestações e protestos – são atribuídos valores estéticos e significados de proteção e de orgulho por pertencer a uma etnia. Mulheres e homens usam colares. Crianças pequenas – meninas e meninos – também. A roupa não tem esse significado. A não ser a roupa colorida confeccionada com retalhos, por Mari, que a torna diferente das demais mulheres da aldeia. Esses corpos cobertos – antigamente nus – revelam que: "A produção do corpo se opera, simultaneamente, no coletivo e no individual. Nem a cultura é um ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se operam." (Goellner, 2003, p. 39)



As observações e as fotografias registraram que os cuidados com as crianças pequenas – enquanto não caminham – é responsabilidade das mães. Os bebês ficam no colo e são amamentados a qualquer momento. No entanto, os pais também ficam com os

bebês, mas é mais raro, geralmente quando as mães estão com outra ocupação. Enquanto estão sendo amamentados, os bebês acompanham as mães quando essas vão para a cidade. Quando crescem e já não mamam tanto, ficam com os pais ou irmãos maiores. Uma tarde, Zayara, filha bebê de Marluce, fez cocô e quem lavou a menina e trocou as fraldas foi seu irmão Jéferson, embora a mãe estivesse nas proximidades. Existe uma definição *a priori* do que compete às mulheres e aos homens, mas também existe a possibilidade dessa delimitação ser flexibilizada.

As fotografias são imagens que revelam momentos, que contam histórias, que revelam aspectos da cultura. Possibilitam também o olhar mais detalhado, revelam aspectos que, às vezes, passaram despercebidos ou que não foram intencionalmente registrados. Cada vez que olhamos com atenção, percebemos, através das imagens, aspectos que ficaram ocultos durante as observações. Além disso, a fotografia, como afirma Novaes (2004; p. 12) representa a possibilidade de: "[...] lidar simultaneamente com o campo do inteligível e do sensível."





Por meio das fotografias e pelo tempo de pesquisa, foi possível registrar o crescimento de alguns bebês, a passagem do colo para o chão, da quase total dependência para as primeiras aventuras da autonomia. Sem que fosse minha intencionalidade, como a pesquisa de campo perdurou por quase três anos, consegui registrar como foi acontecendo o pertencimento ao gênero masculino e feminino em algumas das crianças fotografadas, como Elias, o filho de Elizabeth.

O corte de cabelo se evidenciou como um signo de pertencimento ao sexo masculino, embora não o seja para todas as crianças, pois nem todas têm acesso a pessoas que cortem seus cabelos na maneira tradicional tipo “tigelinha”.

Também foi possível observar que, à medida que as meninas vão crescendo, passam a usar blusas. Mas os meninos, quando não estão tomando banho de rio geralmente também estão com camisetas.

As observações demonstraram – e os depoimentos confirmaram – que não há uma preferência pelo sexo da criança.[2] Pode ser menino ou menina. Jorge e Darci têm três filhas e um filho. Estão contentes com sua prole. Jorge e Darci contam, rindo, que suas duas filhas mais velhas, casadas e mães, não resistem a uma aventura na mata, sendo exímias caçadoras. Demonstram gostar dessas transgressões: “Os homens estão saindo para caçar, elas correm dentro de casa, pegam uma faca e vem correndo atrás. São muito valentes, sabem caçar.” – conta Darci com uma risada marota. A filha mais moça estuda na cidade e quer cursar medicina. O filho permanece na aldeia. Portanto, embora haja algumas delimitações, o gênero não determina *a priori* o caminho a ser percorrido.

Jorge e Darci criam uma neta, Luana, e um neto, Lucas. Diferenças de gênero? Sim, Luana, um pouco maior, usa blusa, Lucas fica sem roupa e, quando está vestido, usa calção. Essa diferença foi observada em outras crianças. No entanto, como afirmei anteriormente, os meninos podem estar com o tronco nu, mas também usam camiseta e as meninas também aparecem sem blusa antes do crescimento dos seios. Mulheres e homens adultos usam camisetas ou blusas. As mulheres de mais idade usam mais saias do que calças compridas.

Nas brincadeiras, meninas e meninos sobem em árvores, jogam futebol e voleibol. No jogo de futebol as meninas disputam a bola com os meninos em pé de igualdade e recebem passes na mesma proporção que os meninos. Caminham pelas trilhas, andam a cavalo e brincam sem restrições. Não ouvi e não percebi, em nenhum momento, uso de termos pejorativos ou restritivos para as meninas ou para meninos que não são ágeis nas brincadeiras – usuais na *sociedade culturalmente predominante* – tipo: “mulherzinha”; “menina não pode”; “é só para meninos”.

[2] Clarice Cohm (2002) afirma, sobre a sociedade Xikrin: “ Os filhos são muito desejados, e não há preferência entre os sexos. Mas os Xikrin dizem que o melhor é ter filhos de sexos alternados: se o primeiro for homem, espera-se que o segundo seja mulher, e assim por diante.” (p. 122)



Também não ouvi qualquer restrição ao choro masculino ou receio do homem manifestar sensibilidade. Baldus (1972), relata que nunca esqueceu o choro dolorido de um pai Tapirapé, junto a rede em que sua filhinha estava doente.

Várias vezes, durante nossas conversas, apareceram lágrimas nos olhos de Jorge e Lúcio quando falavam sobre a aldeia e as crianças. Essa sensibilidade masculina também é trazida por Clarice Cohn (2002) em sua pesquisa sobre as crianças Xikrin quando evidencia que não presenciou nenhum pai batendo em filhas e filhos. E, quando é preciso bater – situações muito raras – cabe a mãe que, depois, é aconselhada por alguém mais velho/a para não fazer mais isso. Assim como os Xikrin, os Guarani/Kaiowá criticam a forma que os *brancos* usam para educar as crianças. Jorge afirma: “Batendo e gritando não deixa pensar. A criança fica com raiva e não aprende.”

No entanto, na aldeia já começam a aparecer os efeitos da cachaça que vai chegando de fora. Em uma das festas da *chicha* – *Guaxiré* – na qual participei, um senhor estava alterado pela bebida e brigou com a mulher, que foi amparada e escondida por outras famílias. Fui informada de que ele estava ficando dependente da pinga. Na próxima

vez que voltei à aldeia, ele estava sozinho, a mulher o abandonara. A filha e os dois filhos, já casados, ficaram na aldeia, mas não correram em defesa e apoio ao pai. Segundo me disseram, ele estava se esforçando para largar a bebida com ajuda de pessoas que lhe chamavam, constantemente, para auxiliar nas tarefas gerais e para dirigir um dos tratores. Esse fato pode evidenciar a não submissão das mulheres aos maus tratos dos maridos e o não uso da autoridade do homem para subjugar a mulher. Revela, também, o auxílio da comunidade para fazer a pessoa pensar e modificar um comportamento que seja considerado inadequado para a cultura.

Voltando para as crianças, quando tomam banho no rio – como nenhuma criança (ou adulto) usa roupas específicas para banho – continuam com as mesmas roupas que estavam vestindo. As meninas menores, que ainda não estão com os seios crescidos, tiram a blusa para tomar banho. As maiores permanecem de blusa. Observei, no entanto, que o estilingue é masculino. Em minhas estadas na aldeia, não observei nenhuma menina com estilingue. Também, no Dia do Índio de 2004, as meninas não participaram da corrida de resistência (maratona) mas participaram das demais provas de velocidade e jogos. O jogo oficial de futebol foi masculino.

Uma tarde receberam umas roupas de frio – que não fazem parte da cultura – e essas foram distribuídas de acordo com o tamanho das crianças. Alguns meninos vestiram camisetas com flores, coloridas, com estampas de personagens femininas, babados - enfeites considerados femininos na *sociedade culturalmente predominante*. Algumas meninas vestiram camisetas menos enfeitadas. Um dia as crianças pediram que tirasse fotografia delas próximo da escola. Dois meninos se deram as mãos e assim foram fotografados.

Luana, neta de Jorge e Darci, apresentou-me brinquedos comprados para ela: um robô e bichinhos de borracha. Sanay – filha da professora Marluce – e Jéferson , filho do professor Gerson, têm bicicletas infantis. A de Sanay é rosa. A de Jéferson, vermelha. Os dois jogam voleibol e brincam de roda juntos. No Dia do Índio, Sanay , só de calcinha, lambuzou-se de barro e tomou banho de chuva à vontade.

Na cultura Guarani/Kaiowá, os meninos, na pré-puberdade, participam do ritual de iniciação e têm o lábio inferior furado. Na Aldeia Pirakuá, esse ritual não existe mais. Não observei nenhum índio com os lábios furados. A iniciação das meninas, segundo Schaden

(1954) faz-se quando acontece a menarca, de forma individual e sem a significação religiosa atribuída aos rituais masculinos, que se fazem no coletivo.

As meninas recebem orientações sobre os cuidados no período de "resguardo", sobre os alimentos que devem evitar. Nesse período também não devem carregar peso. O período menstrual é considerado semelhante aos estados de crise que pode ser a tomada das terras ou conflitos internos. Inclusive os dois tipos de eventos – menstruação e crise na comunidade – recebem o mesmo nome: *ñemondýú*. (idem)

A alimentação durante a menstruação deve ser leve e se constitui de pequenos peixes, passarinhos, batata doce. O pai e os irmãos são responsáveis pela pesca dos peixinhos e pela caça dos passarinhos. Carnes de caça mais pesada como tatu, paca, cateto, queixada e veado são proibidas nesse período. A alimentação das mulheres grávidas segue prescrição semelhante.

Em uma cultura que preserva a vida, nascer menino ou menina parece não trazer muita diferença. Por outro lado, como as mulheres têm muitas crianças – embora esses índices estejam diminuindo – a probabilidade é que nasçam meninas e meninos[3]. Também não há uma valorização de sobrenomes, propriedades, heranças para serem garantidas na sucessão familiar – como na *sociedade culturalmente predominante* – e, dessa forma, as questões de gênero são relativizadas, embora estejam presentes. Na aldeia também não existem os enxovais rosa com fitas e babados para as meninas e azuis – sem fricotes, com chuteiras e camisetas de times de futebol – para os meninos. Essas constatações podem parecer simplórias, mas carregam significados culturais importantes e permitem afirmar que: "Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem." (Goellner, 2003, p. 29)[4]

[3] Herbert Baldus (1972) relata que, em alguns grupos indígenas, existe o sacrifício de crianças gêmeas ou do mesmo sexo. Outros estudos (Schaden, 1954; Galvão, 1943) também fazem referência a essas práticas. Durante a pesquisa não ouvi nenhum relato que fizesse alusão a esse tipo de infanticídio. E também não busquei detalhar porque não foi objetivo desta tese e por não considerar-me apta para efetivar essa pesquisa.

[4] Contribuem com esse debate estudos que têm discutido as imposições históricas, educacionais, culturais e punitivas que se evidenciam na busca incessante por corpos padronizados de acordo com os arquétipos de cada período e cultura. Atualmente há a busca desenfreada por corpos magros (magérrimos), retos, sarados, ágeis, sempre jovens, a custa de qualquer meio. Para entender melhor essas questões, destaco as

Na Aldeia Pirakuá encontram-se situações que podem demonstrar uma relativa superioridade masculina se pensarmos no poder concentrado nas lideranças religiosas – os pajés – e nas lideranças políticas – os capitães. Essa certa superioridade também pode ser evidenciada nas atividades de caça, pesca, busca de lenha e preparação da terra para o cultivo, se as avaliarmos como atividades que exigem força e habilidades. No entanto, não corro esse risco porque estou impregnada de uma maneira de ser e de viver que atribui valores hierarquizados para as pessoas e os seus fazeres. Pertenço a uma cultura que determina o meu estar na aldeia, o meu olhar, o meu ouvir. Prefiro projetar essas questões para outras pesquisas e, com humildade:

> [...] admitir os paradoxos, as dúvidas, as contradições e, sem pretender lhes dar uma solução definitiva, ensaiar, em vez disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas. Reconhecer, como querem os/as pós-modernistas, que é possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, se constitua em fonte de energia intelectual e política. (Louro, 2003, p. 42)

No entanto, mesmo conhecedora de meus limites e possíveis equívocos, arrisco algumas interpretações. Faço novamente as mesmas perguntas que iniciaram esta vinheta narrativa: O que significa ser menina ou menino na Aldeia Pirakuá? Ser mulher ou homem? Ser menina ou menino, ser mulher ou homem, significa, acima de tudo, ser gente. Gente que se relaciona, que pensa, que sente, que participa, que preserva a vida. Significa ter o direito de participar do cotidiano de sua aldeia com o seu corpo – feminino ou masculino – em relação com outros corpos. Significa estar entre adultos que manifestam capacidade de compreensão para com as crianças:

> A uma pergunta do filho, o pai índio nunca responderia: “Isto é coisa de gente grande que você não pode entender”, destruindo assim, como certos pais brancos, a confiança com que o menino procura o amigo mais instruído. O pai índio não fala com ar de superioridade e assim, não se cria aquele abismo divisório que, entre nós, freqüentemente separa as crianças dos adultos. (Baudus, 1972, p. 54)

---

obras de: Michel Foucault, *História da Sexualidade* (1984) e *Vigiar e punir* (1996); Georges Vigarello, *Le corps redressé* (1978) e outros estudos; Carmem Lúcia Soares, *Imagens da educação no corpo* (1998).

O que aprendem as crianças sobre o feminino e o masculino ao nascerem e crescerem na Aldeia Pirakuá? Aprendem a simplicidade da vida. Aprendem que mulher e homem – mãe e pai – participam da gestação e do nascimento com resguardos, rituais, restrições na alimentação, abstenção de relações sexuais. Aprendem que a mãe está por perto – com raras exceções de abandono – e que pode contar com a proteção e os ensinamentos dos/as demais adultos/as. Também nos momentos em que passar por alguma doença, vai saber que a mãe e o pai se submetem a restrições alimentares para que a sua saúde retorne mais rápido. Vai aprender, assim, que ser mulher ou homem exige renúncias em favor dos mais próximos e da comunidade. Aprendem, por suas *experiências vividas*, que têm o direito de ser crianças e que os adultos – mulheres e homens – invariavelmente terão muita paciência com suas pequenas e grandes travessuras:

> Nunca esquecerei a atitude de Vuanomanchi quando uma criancinha sentada em seu colo urinou nas suas pernas nuas. Nada de agitação! O digno pai de família sequer se levantou. Tomou do chão um pedaço de palha, empurrando com este o líquido. Não se limpou esfregando nem levantando. Não disse palavra nem fez movimento que pudesse molestar a criança. (Baudus, 1972, p. 54)

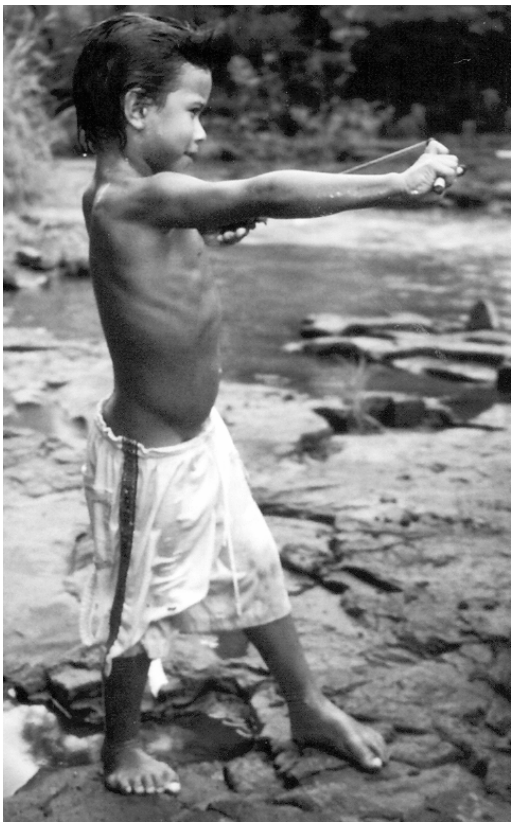
Em uma sociedade que recebe a natureza humana com tanta tranqüilidade, o feminino e o masculino, como em outras culturas, não se contrapõem, mas se complementam. [5] Há uma divisão de tarefas, há ensinamentos diferenciados e determinadas exigências para as meninas e outros para os meninos. Mas não há rigidez ou exercício de um poder arbitrário de um gênero sobre o outro. As crianças – meninas e meninos – vivem essa dinâmica e arrisco afirmar que a vida, na aldeia, transcorre, a semelhança de aspectos de uma parte da cultura japonesa – estudada por Benedict – através da projeção de um arco em forma de U: "[...] pouco acentuada, com a máxima liberdade e indulgência concedida aos bebês e aos velhos." Nessa concepção, a infância e a velhice são "zonas livres" (Benedict, 2006, p. 214-215). Ser menina ou menino, nessa

[5] No livro *O crisântemo e a espada*: padrões da cultura japonesa, Ruth Benedict (2006) faz algumas afirmações que evidenciam a liberdade que as crianças japonesas estudadas por ela – meninas e meninos – usufruem: " Até as crianças atingirem sete ou oito anos, pouca diferença faz quanto a esta organização o sexo que elas tenham." (p. 223); " Essas turmas infantis pré-escolares são muito livres entre si. Muitas de suas brincadeiras são descarada mente obscenas segundo o ponto de vista ocidental." (p. 226); "Vestida de rubro, brincou nas ruas com os meninos, brigou com eles, levando a melhor muitas vezes." (p. 230)

dinâmica, é ter a oportunidade de constituir-se como ser humano, como uma unidade que compõe um coletivo.

Mas, como essa vinheta narrativa traz a proposta de problematizar, faço a inserção de duas imagens que provocam e fazem pensar sobre a construção do feminino e do masculino na Aldeia Pirakuá.





As desidades[6] das crianças

Na Aldeia Pirakuá o que significa ser criança, jovem, adulto, velho/a? O que significa possuir – ou estar possuído/a – por uma idade? O que significa o espaço, o tempo, as demarcações, as cronologias?

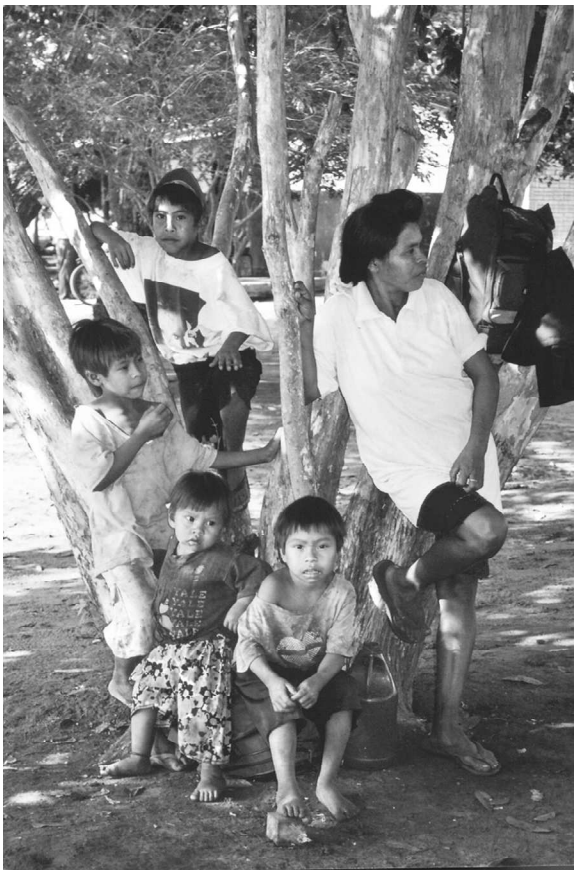
Inicio essa problematização trazendo os objetos – relacionados com a contagem do tempo – que não fazem parte do cotidiano da aldeia. Não observei nenhum relógio nas casas visitadas, tampouco nas escolas ou no posto de saúde. Na aldeia não existe o tempo cronometrado e controlado, correrias, atrasos, obrigações. Não existe um tempo predeterminado para coisas que têm que ser, que têm que acontecer. Uns dois ou três jovens usam relógio de pulso. Os demais seguem o sol, que apresenta o tempo de uma forma flexível, um tempo no qual é possível conviver. No entanto, quando estão na cidade, se adaptam aos horários e não sei de alguém que tenha perdido o ônibus ou uma reunião importante por não ter seguido o horário. Também podem ser fonte de informação das horas – quando necessário – os rádios, presentes em quase todas as casas e a televisão que há na casa do professor Gerson. Na aldeia ainda não usam celular, não há sinal para que funcionem. Dessa forma, a vida na aldeia não exige a obediência aos minutos dos relógios, mas sua população também não se encontra alienada dessas imposições nas suas relações externas.

A aula, nas escolas da aldeia, pode iniciar entre as sete e as nove horas, entre as treze e as quatorze. Pode terminar às dez ou às onze, às dezesseis ou às dezessete. Os puxirões podem durar duas, três ou quatro horas. As festas podem acontecer durante toda a noite. Cada um/a pode alimentar-se quando sentir fome ou vontade. Também não é nenhuma transgressão deitar e dormir quando o sono chega durante o dia – embora seja raro isso acontecer. Logo que escurece, quando não há festa, dormem cedo. Acordam cedo para a roda de mate quente ao redor do fogo de chão. Somente depois do *quebra-torto* é que saem para as roças e outras lidas.

[6] Manoel de Barros, poeta sul-mato-grossense, é mestre nas criações desses neologismos: *despalavras, desobjetos, aprendimentos*. Seguindo suas invenções, proponho *desidades* como a relativização da cronologia na vida das pessoas.

Também não encontrei calendários expostos nas casas, nas escolas, no posto de saúde. Geralmente sabem o dia, o mês e o ano, mas isso é tão relativo como as horas dos relógios. Sabem que existe, mas não estão condicionados a essas demarcações. Nos depoimentos fui constantemente informada de que não há comemoração de aniversários – nascimentos, casamentos, mortes. As crianças são registradas, mas a idade exata de cada uma não é significativa para sua inserção nos acontecimentos que se desenrolam na aldeia.

Algumas datas da *sociedade culturalmente predominante* começam a ser inseridas por influência de algumas igrejas e pelos livros didáticos, como o Dia das Mães, mas ainda não ocorre a vinculação dessas datas com o consumo evidenciado por meio da compra de presentes. De maneira geral, são comemorações centradas na reunião das pessoas. Cantos, danças, alimentos e bebidas compõem esse cenário. O Dia do Índio, como já foi apresentado, é uma data comemorada com entusiasmo. As datas de festas – rituais – oriundas da cultura Guarani/Kaiowá fazem parte das comemorações religiosas ou estão relacionadas com as atividades da agricultura – *puxirões* – ou ciclos do sol e da lua.[7] Mas também podem ser realizadas festas profanas da *chicha* quando uma família quiser reunir os parentes da aldeia para dançar e cantar.



Portanto, posso afirmar que o tempo é relativo para a vida que transcorre na aldeia como um rio que está sempre em movimento, mas que não tem uma única velocidade, imposta *a priori*. Pode haver algumas precipitações, pode haver redemoinhos, pode haver algumas paradeiras, mas a vida está fluindo sempre,

[7] Egon Schaden (1954) evidencia a estreita relação das cerimônias religiosas ou festivas com as atividades agrícolas: "Todas as atividades que se referem à produção do milho constituem ou podem constituir ensejo para cerimônias religiosas, mormente entre os Kaiová." (p. 56) As demais roças – mandioca, batata doce, feijão, abóbora, moranga, fumo, algodão – também trazem essa relação.

mesmo quando parece que o sossego é demasiado.

A dinâmica da aldeia também não apresenta espaços fechados e proibidos. Há mais permissões do que restrições para o agir das pessoas – de qualquer idade, de qualquer gênero. As regras de convivência são determinadas pelos aspectos da cultura que enfatizam a liberdade dos bebês e das crianças menores para estar com o grupo e explorar os espaços da aldeia, bem como o respeito aos conhecimentos dos mais velhos. Como não há a imposição do tempo cronometrado do relógio, o ritmo dos pequenos e dos mais velhos – às vezes mais lento – não atrapalha.

A filosofia grega oferece subsídios para melhor compreensão dessa dinâmica em relação ao espaço e ao tempo. As relações humanas na aldeia se contrapõem ao arquétipo de *chrónos* – de um tempo que se impõe e tem poder sobre as pessoas, compartimentação que determina locais e horários para o fazer, o pensar, o trabalhar, o brincar, o conviver. Tempo cronometrado que fragmenta a vida, que inibe a criatividade, que atrofia a intuição. É o tempo da ordenação, tudo tem um espaço, um tempo e um modelo para acontecer. O *tempo-chrónos* é: "[...] apenas o limite entre o que já foi e o que ainda não é." (Kohan, 2004, p.3)

Em contraponto, a aldeia vive a experiência de a*ión* – em grego, o momento certo, o momento oportuno. É um tempo não estagnado pela cronometragem, mas um tempo em movimento. *Aión* é o tempo certo para o agir. Não é um tempo linear, que se repete dia após dia. É um tempo com fluidez, um tempo que espera e dialoga com o imprevisível, com o não planejado, com as possibilidades que o cotidiano oferece para as aprendizagens, para as *experiências vividas*. É um tempo que: "[...] brinca com os números e infantiliza o movimento." (Kohan, 2004, p. 3)

Após essa reflexão, consegui entender melhor a queixa de Darci sobre a vida na cidade, que é, para ela, muito parada porque não há nada para fazer. Para meus sentidos urbanos, num primeiro momento essa afirmação pareceu muito estranha. Depois fui percebendo com maior nitidez – embora ainda com dificuldade – o significado da afirmação de Darci. De fato, na aldeia, cada dia é um novo dia. Para as crianças, de maneira singular, cada dia é uma aventura como o dia de seus parceiras – as crianças Xikrin:

> A aldeia e seus arredores estão sempre densamente povoados por crianças, que só silenciam quando já estão dormindo, e apenas um ou

> outro choro pode ser ouvido nas casas. Na realidade, seus dias podem ser sempre diferentes: em um, acompanha a mãe à roça; em outro, fica em casa, na companhia das outras crianças; em outro ainda, pode acompanhar o pai em uma pescaria; e, se já for grande o suficiente, pode um dia fazer seu próprio programa, e sair com outras crianças pelos caminhos e capoeiras que rodeiam a aldeia, ou pelo rio [...]. (Cohn, 2002, p. 126)

Viver essa liberdade em relação ao espaço e ao tempo de cada coisa se manifestar e acontecer exige percepção e sentidos atentos para o que acontece ao redor. Exige sensibilidade com as pessoas que estão próximas. Exige uma relação de respeito com os ciclos da natureza. *Aión* não impõe, não força, não exige. Mas não é um estar passivo, à mercê do que virá. *Aión* pede e prepara o momento exato, propício para a ação.

Nessa dinâmica não há precipitação, mas espera, observação, planejamento e, depois, a ação. A espera pelo momento de lançar a flecha sobre o peixe ou sobre a caça; a espera para os animais crescerem e serem caçados; a espera para a recuperação da natureza; a espera pela lua adequada para o plantio e para a colheita.

As crianças, nessa concepção, têm o seu tempo para serem bebês, crianças pequenas, crianças maiores. Possuem o espaço e o tempo, não são comandadas por eles. Portanto, podem brincar o quanto quiserem, podem ficar sujas, podem tomar banho de rio, podem comer no momento em que sentirem fome, podem dormir ao sentir sono... São crianças que podem ser pessoas no espaço e no tempo que quiserem e da maneira como conseguirem. Os velhos também têm o direito de viver e, quando chegar o momento, podem preparar-se e esperar a morte, passando ensinamentos para a comunidade.

O essencial, portanto, não é a idade de cada pessoa, mas a capacidade de cada uma viver o coletivo, participando e vivendo as trocas com as outras pessoas e com a natureza.[8] O espaço e o tempo estão abertos para que pessoas inteiras construam *experiências vividas* em contraponto às *vivências* superficiais da *sociedade culturalmente predominante* (capitalista). (Galzerani, 2002, p. 54)

A convivência entre pessoas de diferentes idades e gêneros, as diferentes maneiras das crianças brincarem suas infâncias são constantes, como este e outros

[8] Clarice Cohn (2000; 2002) e Angela Nunes (1997; 2002) indicam a idade e o gênero como categorias que estabelecem o status dos indivíduos e como aspecto importante para a organização dos grupos nas sociedades Xikrin e A'uwe-Xavante, respectivamente. Eu prefiro não fazer afirmativa semelhante porque não observei essas categorias com essa mesma importância na Aldeia Pirakuá. A continuidade de estudos com esse grupo poderá esclarecer melhor essas questões.

estudos têm revelado. Nas falas de Mari, Jorge e Lúcio, podemos evidenciar a presença de uma maneira de viver e de falar sobre essa maneira de viver a vida que – resguardadas as devidas proporções históricas e culturais – aproxima-se de uma narrativa que percorre a memória individual e coletiva e evidencia um desejo pela coletividade em contraposição ao individualismo exigido pelo sistema capitalista:

> [Walter Benjamin] focaliza não apenas lembranças pessoais, mas a vibração de uma memória pessoal e coletiva. Não fala dele apenas. Fala de um nós, na relação com os outros. Rememora a criança que foi, articulada a outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos, situados em diferentes categorias e tempos diferentes, numa lógica temporal, nada linear, não etapista, não progressista, que vai do presente ao passado e do passado ao presente. (Galzerani, 2002, p. 59)

Na Aldeia Pirakuá, as crianças, convivendo com esses adultos, não são percebidas como seres incompletos. Vivem : "[...] uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída, e fica incorporada nas próximas fases. Nesse movimento, todos somos "um vir-a-ser" e também o que somos hoje e o que fomos ontem, concomitantemente." (Faria, 2005, p. 1014)

Essa flexibilização da idade, para ser apreendida, exige a desconstrução do pensamento racional linear que nos construiu adultos e que nos torna reféns de uma idade: " [...] são eles, os anos que nos possuem. Mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade." (Lloret, 1998, p. 14) Esse pertencimento classifica as pessoas, situa cada uma em um determinado grupo e define o que é próprio ou impróprio para cada idade. Circular entre diferentes faixas etárias é visto como impróprio, como inadequado. "Viver a idade acarreta assim a preocupação de nossa normalidade ou do desvio com relação a ela." (idem, p. 16)

Nessa perspectiva, continua a autora, vamos aprendendo – por solicitações ou imposições: "[...] quem podemos ser, o que podemos fazer e o que não é permitido em tal ou tal idade." (p. 19) Nesse contexto as crianças são percebidas como seres incompletos, ainda não são capazes de conviver, entender, participar, responder. E os velhos já não possuem essas capacidades. E, por isso, crianças e velhos devem ser isolados da convivência, porque *atrapalham*.

Nesse enquadramento, a idade passa a ser uma ameaça. É impossibilitada a percepção de que o tempo pode ser "amigo" e não "cárcere", pois, compreendida em outra perspectiva: "[...] uma idade não elimina a outra, mas a contém. O menino e a menina, o jovem e a jovem, estão na pessoa adulta ou velha, e inclusive os meninos e as meninas podem responder como adultos em determinadas situações." (Lloret, 1998, p. 20)

No entanto, essa concepção – vivida na Aldeia Pirakuá – para ser compreendida sem preconceitos ou predeterminações, precisa da fluidez que permite ir várias vezes da nascente a foz e da foz a nascente do rio. Precisa da irreverência e da liberdade da arte e da poesia. E aí, os artistas e os poetas – esses seres maravilhosos que anulam as cronologias, as classificações e as hierarquias – podem ajudar-nos a flexibilizar nosso pensar estruturado e rígido. Podem ajudar-nos a pensar sorrindo. Ensinar a pensar de maneira lógica e ilógica, a pensar sem repetir o que está posto, a pensar sentindo e saboreando. Podem nos desafiar a pensar e a criar o que ainda não há ou a pensar e entender o que já existe e nos parece tão estranho. Para isso é preciso conversar com a criança que fomos e que ainda somos – mas que às vezes está tão camuflada por obrigações, que não mais se manifesta. Vamos brincar e poetizar um pouco?

Mário Quintana escreveu na sua velhice o susto que os caminhos percorridos podem trazer para a nossa criança: "Eis que descubro um retrato meu, aos 10 anos. Escondo, súbito, o retrato. Sei lá o que estará pensando de mim aquele guri!" (1991, p.40) E provoca, brincando, nosso pensar e viver moralistas: "A mentira é uma verdade que se esqueceu de acontecer." (idem, p. 6)

José Saramago, escritor e poeta português – prêmio Nobel de Literatura – ao receber o título de Doutor Honoris Causa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1999, em entrevista ao Jornal da Universidade foi perguntado se gostaria que o menino que foi lhe levasse, hoje, para ver o mundo.[9] Assim respondeu:

> Não sei. O meu problema, evidentemente, é que o menino que nós fomos está contido em nós, mas o adulto que nós somos não estava contido nesse menino. Esse menino é uma coisa em si. [...] acho que para uma criança o mundo é todo ele uma tentação, desde as mais simples e óbvias como a do bolo, da desobediência, até a da surpresa diante das coisas

[9] Disponível http://paginas.terra.com.br/arte/sarmentocampos/PremioNobel.htm. Acesso em 27 jun 2006.

> desconhecidas. Ela quer saber como é o mundo e, por isso, passa algum tempo da vida a perguntar "por quê, por quê, por quê". É a pergunta que mais se ouve da boca de uma criança. E há um momento em que ela deixa de perguntar, mas isso não significa que já saiba. Só significa que ela se resignou a não saber porque ninguém respondeu. [...] quero saber quem eu fui. É quando digo "deixa-te levar pela criança que foste" Quando andamos na rua, por aí, se em lugar de um fôssemos dois, um seria a criança com sete ou oito anos. O outro teria a idade das coisas como estão. Iríamos juntos e em determinado momento a criança puxaria a manga do adulto, dizendo "não faça isto". Há um dinamismo na vida da criança e sua relação com o mundo em que vive.

As crianças Guarani/Kaiowá não fazem muitas perguntas porque, a cada dia, vão aprendendo pela convivência e observação, a fazer fazendo. Constatei que os adultos, ao caminharem pelas trilhas vão falando e indicando as ervas medicinais, os possíveis perigos. Por outro as crianças sabem que podem perguntar quando quiserem e o adulto que estiver mais próximo vai responder sem subterfúgios ou mentiras, quantas vezes forem necessárias para a compreensão da criança. E, se for o caso, as experiências também acabam respondendo algumas dúvidas.

Continuando nossa interlocução com os poetas, voltamos a Saramago. Em seu livro para crianças *A maior flor do mundo* (2001) previne sobre a necessidade de ter “uma paciência muito grande” para escrever e contar histórias para crianças “de uma maneira muito certa e muito explicada”: “As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas.” E, na contracapa, ainda provoca: “ E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?”

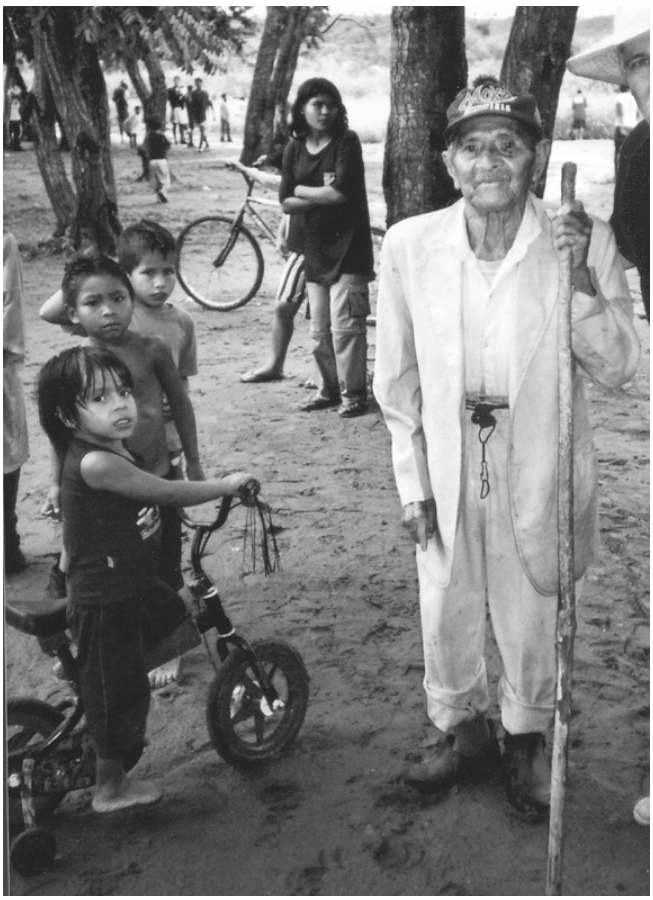
Sobre a magia das estórias contadas por avós, bisavós, avôs e bisavôs e sobre a capacidade das crianças degustarem essas estórias, fala-nos Cora Coralina em seu livro *O prato azul-pombinho* (2001): “Minha bisavó traduzia com sentimento sem igual, a lenda oriental estampada no fundo daquele prato. Eu era toda ouvidos. Ouvia com os olhos, com o nariz, com a boca, com todos os sentidos [...]”

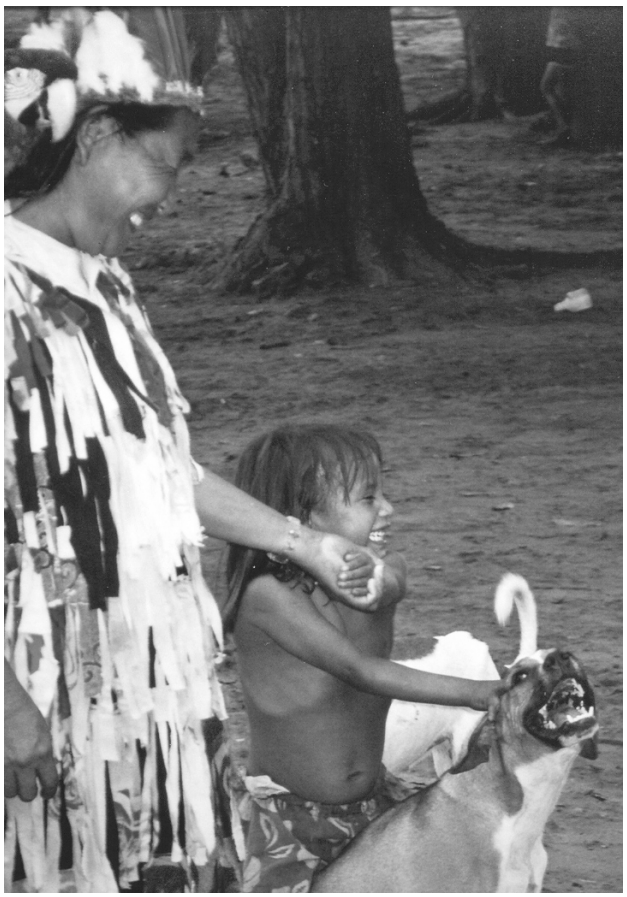
Manuel de Barros, da experiência de seus mais de oitenta anos, na auto-apresentação em suas *Memórias Inventadas: a infância* (2003) adverte: “Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância.”

E, continuando, contribui para a releitura de nossas infâncias e de nossas prudências de adultos/as:

> Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
> Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

Após esses achados poéticos penso que ficará mais fácil – parafraseando Manoel de Barros – entender a questão da





desimportância e da relatividade das idades na Aldeia Pirakuá. De fato, o que existe são pessoas e *desidades*. Pablo Picasso, um dos mestres da pintura afirmou: “Aos doze

anos eu já pintava como Rafael, mas levei a vida inteira aprendendo a pintar como uma criança." E Manoel de Barros afirma: "Tudo o que não invento é falso." Duas pessoas, duas crianças, dois senhores, dois mestres de um jeito criançante de ser.

Essas possibilidades – que o livre transitar pelas diferentes idades pode oferecer – remetem para rever nossas relações com as crianças, com as outras pessoas – independente da idade que tiverem – e com o ser humano que somos e podemos vir-a-ser: "Para isso, talvez precisemos esquecer nossa obstinação por educar as crianças e alimentar nossa paixão de encontrar infâncias que nos eduquem. Fazer de nossos ensinares e aprenderes achadouros perenes de infâncias, espaços de memórias inventadas [...]." (Kohan, 2003, p. 3)

Criança pequena também serve e participa da roda de tereré...



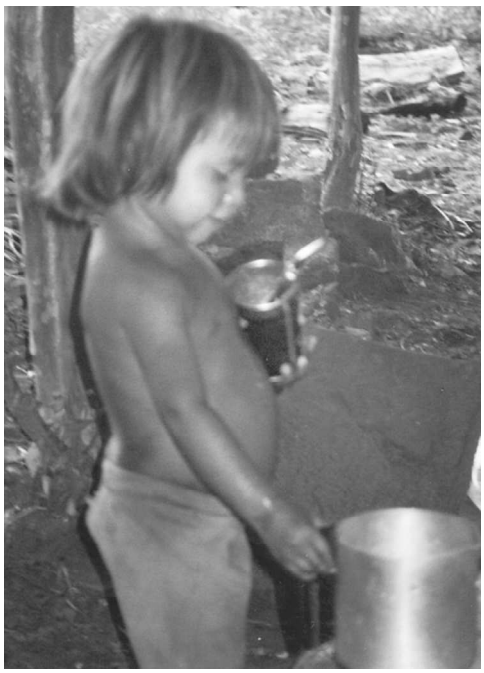


Tarde quente de abril. A roda de conversa vai se formando e o tereré – a bebida que apaga a sede – misturando água fria e erva mate, passa de mão em mão, de boca em boca. Como sempre, a conversa desliza lenta, compassada. O silêncio e a observação são maiores. As crianças brincam sentadas na terra. Uma criança pequena folheia um livro didático – um pouco rasgado. Duas brincam em um tronco de árvore caído no chão. Uma mãe amamenta seu bebê.

Nilce levanta do banquinho de tronco, pega uma caneca e sai em direção à bica de água. Na aldeia não há torneira, a água corre sem parar. Nilce caminha devagar e retorna com a caneca cheia de água. Pára a caminhada, toma um pouco de água e continua. Vai até a mesa, fica na ponta dos pés e, com uma certa dificuldade, pela sua altura, estende todo o corpo e retira de uma bacia a lata do tereré, uma lata vazia de massa de tomate.

Os adultos observam. Alguns sorriem. Ela vai até a caneca com água e passa a servir a roda de tereré. Uma a uma as pessoas vão sendo servidas. Ninguém é esquecido, ninguém recusa o mate gelado.

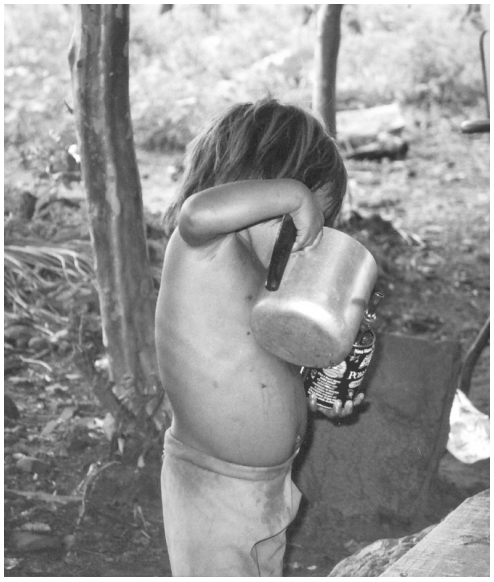
Os passos de Nilce são seguros e a determinação de ir passando o tereré também. Ela sabe as regras da roda. Ela sabe qual a próxima pessoa a ser servida e, dessa forma, vai percorrendo a roda no sentido horário, alcançando o tereré de pessoa a pessoa. Em nenhuma vez a água ultrapassa a metade da lata de massa de tomate. Ela sabe servir. Ela faz isso repetidas vezes. Aprende fazendo. Ao mesmo tempo, inova



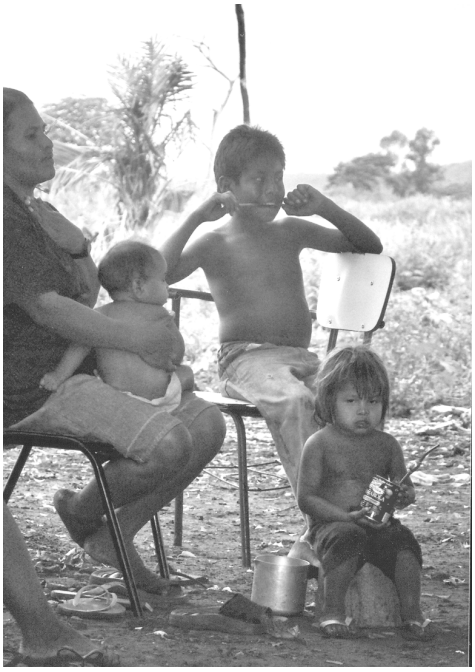
porque tem liberdade de experimentar fazer do seu jeito, sem correções ou interferências.

Observo e estabeleço algumas relações com outros ambientes e outras crianças. E se Nilce ultrapassar a quantidade de água? Se virar a caneca? Se derrubar a lata do tereré?

Possivelmente, pelo que já vivi na aldeia, todos irão rir e a roda vai continuar. O chão de terra e o espaço amplo são facilitadores das aprendizagens.



A água e a erva, se forem derramadas, logo serão absorvidas pela terra ou por alguma galinha que cisca nas proximidades. Nilce, após servir toda a roda, continua séria e concentrada na sua atividade, senta no banquinho de tronco e também toma o seu tereré. Levanta e recomeça a servir a roda... Ao servir, Nilce repete o que já viu alguém fazer, mas acrescenta o seu jeito de servir e passar de mão em mão o tereré.



Ao observar Nilce, constatei que: "[...] a criança não é apenas alocada em um sistema de relações, que é anterior a ela, e reproduzido eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas das relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita. (Cohn, 2005, p. 28)

As trilhas, um velho-novo jeito de educar...

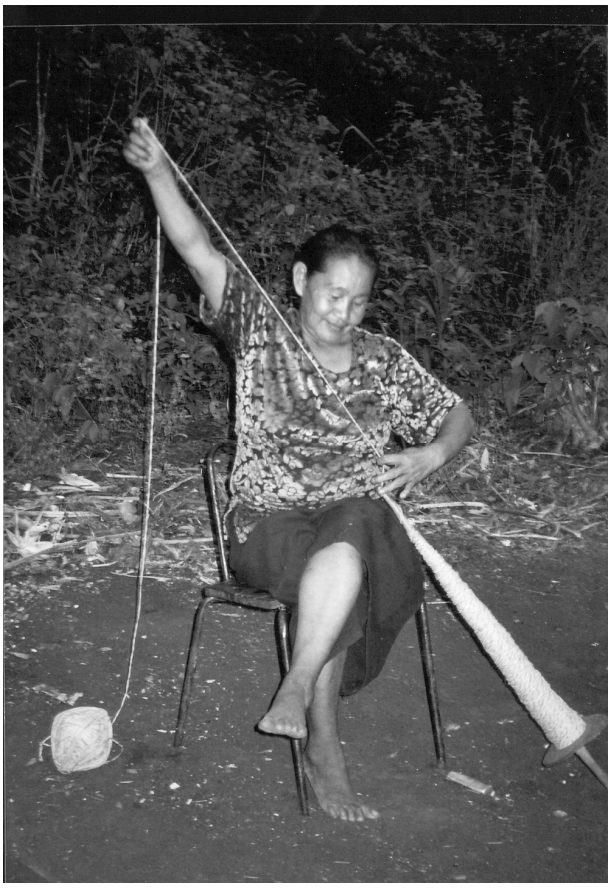
É dia 21 de abril de 2005, chego à Aldeia Pirakuá às 16 horas. Crianças e jovens jogam futebol. O jogo está muito envolvente, só se aproximam depois que termina. Já estão esperando porque avisei que iria para lá. A vida na Aldeia continua na sua normalidade. A simplicidade da vida que se desenrola na aldeia não exige nenhuma forma de preparação para me receber. No chão há vestígios da festa que aconteceu no Dia do Índio: copos descartáveis; garrafas de refrigerante vazias; espetos...

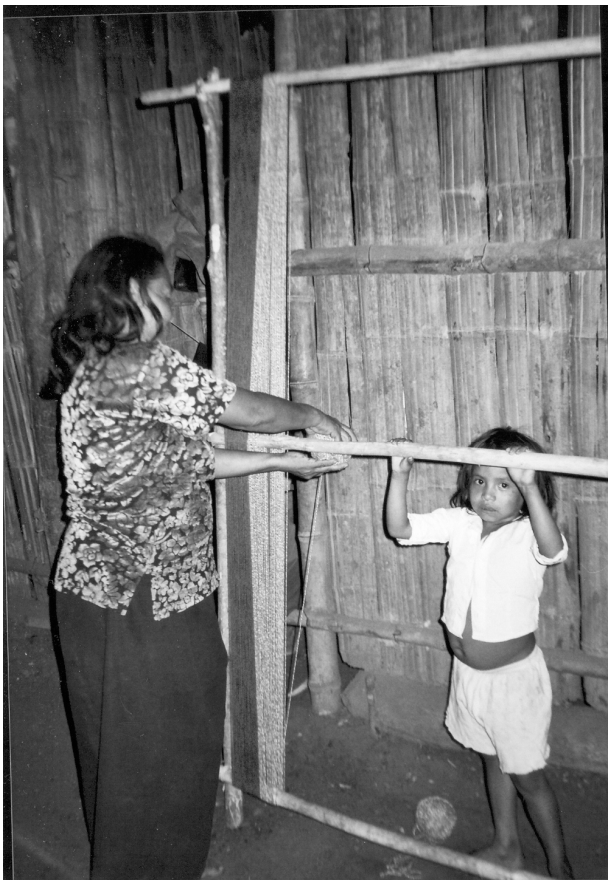
Algumas crianças se aproximam correndo e rindo. Como sou gorda, reconheceram-me de longe e dizem isso quando chegam.[10] Rimos juntas, nos abraçamos... Estamos com saudade... Depois de uma breve conversa saio para visitar Mari, a parteira minha amiga, e o Capitão Lúcio, seu filho. Caminho, acompanhada pelas crianças que foram me receber. Sabem o caminho, até onde o carro pode ir e, quando iniciamos a caminhada, cerca de 1 km, já vão oferecendo mexerica que apanham das árvores. Chegamos à casa de Mari e ela está esperando, com muita saudade, reclamando porque demorei tanto para voltar. Um forte abraço parece buscar e compensar o tempo de ausência... Cumprimento seu marido com menor intensidade, porque não há muitos abraços entre homens e mulheres. Entendo que é preciso respeitar esse jeito de ser.

O dia está chegando ao final, o silêncio é quebrado pelo canto das aves que começam a se acomodar nas árvores para a noite que se aproxima. Um fervido de carne com osso vai sendo preparado no fogo de chão. A cada momento alguém passa e mexe o conteúdo da panela que ferve. As crianças continuam brincando e comendo mexerica. A arara que é de Mari também come os gomos que lhe são dados. É um ambiente harmonioso, uma serenidade e uma tranqüilidade quase palpáveis. Um cheiro forte e meio azedo é constante revelando a existência de bagaço de cana no quintal.

Mari continua atenta, conversando e mostrando como, do algodão, vai preparando o cordão para fazer redes. Depois me leva para dentro da casa para mostrar seu tear. Está fazendo uma rede para mim, utilizando cordões que deixei com ela na última vez que estive na aldeia.

[10] As crianças conversam comigo em português, já sabem que não domino a língua delas.





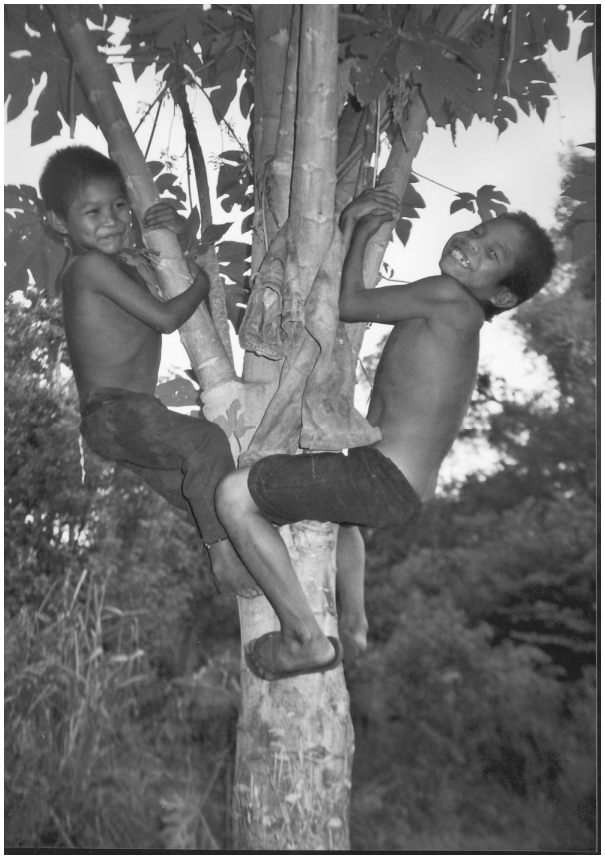
A casa possui três cômodos, duas portas, chão de terra batida. No primeiro está o fogo de chão com a panela fervendo, cena bastante comum nas casas da aldeia. Uma rede pendurada parece esperar alguém para deitar. Em outra peça não há nenhum móvel, nada. Na outra, uma cama de casal, com alguns panos em cima, não há colchão. É uma casa totalmente despojada de mobiliário, roupas, materiais de consumo. As crianças pulam na cama, brincam e não são repreendidas. Sobem nas paredes, provocando-me mais uma vez para fotografá-las.

Saímos da casa e conversamos mais um pouco, as crianças cantam e dançam a roda do *Guaxiré j*unto com Mari, a menor se joga no chão e todos riem muito, não há repreensões. Mari e as crianças puxam o canto que assegura o ritmo dos passos. Pedem para o pai cantar, mas ele não puxa o canto e também não fala nada. Elas explicam que ele só canta quando toma a *chicha* – a bebida de milho fermentado usada nas festas.

Sentamos, conversamos, as crianças permanecem por perto, subindo nas árvores e jogando-se no chão. Procuram chamar minha atenção, sabem que tenho máquina de

fotografia e me desafiam, sem pedir, para que eu fotografe suas diferentes poses. Jogamos, elas provocando sem pedir e eu fazendo que não percebo a intenção delas. Não resisto, pego a máquina e registro as poses que vão sendo feitas com muita desenvoltura e naturalidade.





Depois saímos a caminho da casa do Capitão Lúcio, filho mais velho de Mari. Caminhamos por trilhas, no meio da mata. As crianças vão junto e a conversa em português misturado com guarani[11] vai rolando solta. As trilhas são caminhos de ensinar e aprender. Aguiar (1998, p. 10) as define como caminhos que levam "[...] aos inúmeros detalhes que compõem a transmissão dos saberes, que formam uma verdadeira teia envolvendo homem, plantas e animais – num mundo que ora se coloca visível, ora invisível."

[11] Quando estamos juntas, falam o português, mas também misturam expressões em guarani. Quando não entendo, pergunto e alguém explica o significado. Outras vezes são expressões que não exigem tradução porque a caminhada e o estar junto é tão rico que dispensa a compreensão mais exata do que está sendo dito. São expressões de alegria, de vibração, são risadas...

Andar pelas trilhas é emocionante, a cada momento surgem novidades, imprevistos, desafios. Raízes, cipós e galhos entrecruzam-se formando obstáculos e ao mesmo tempo, assegurando singularidade e beleza a cada local. Está anoitecendo, as aves cantam e buscam lugares para dormir. Caminhamos brincando, é bom estar juntos mediados por uma natureza tão generosa.

As crianças correm com desenvoltura na nossa frente, voltam, riem quando percebem que estou atrapalhada para caminhar no meio de raízes e plantas. As crianças riem muito e nós também, somos um grupo de pessoas que caminha sem pressa de chegar, estamos brincando, estamos felizes. Mari caminha de mãos dadas comigo e demonstra cuidado nas partes mais difíceis do caminho.

As crianças correm e se escondem para me assustar. Às vezes me assusto de fato, às vezes finjo que me assustei e assim vamos caminhando e rindo. Como são muito rápidas e ágeis e meus passos são mais vagarosos, as crianças vão subindo nas árvores e brincando de pular, saltar. Às vezes cantarolamos canções do folclore popular, às vezes ficamos em silêncio...

Enrosco meu pé em uma raiz e caio. Todos correm para me ajudar, ninguém se preocupa muito com o ocorrido, rimos muito antes que eu consiga levantar. Ainda rindo continuamos a caminhada. Durante todo o percurso não há uma única chamada de atenção ou orientação para as crianças. Elas sabem como andar nas trilhas dentro das matas e são livres para brincar e explorar o ambiente.



É preciso atravessar um pequeno córrego para chegar à casa de Lúcio. Mari me dá a mão para descer e subir o barranco. As crianças riem muito, achando engraçada a minha dificuldade, não são repreendidas. Chegamos à casa de Lúcio. Já sabem que cheguei, as crianças vieram correndo contar. Estamos sendo esperados, já é noite e a lua cheia está magnífica,

iluminando os espaços. Carinho e alegria são manifestados com generosidade. Querem saber por que não vim para o Dia do Índio, manifestam afeto e evidenciam que sentiram minha falta.

Sentamos e conversamos um pouco, comemos mexericas e vamos visitar o galinheiro com cento e cinqüenta pintos, sendo criados para depois serem distribuídos pelas famílias da Aldeia. Foram doados pelo Projeto Pantanal, criado pelo governo estadual com o objetivo de garantir o desenvolvimento sustentável nas aldeias. Uma dessas ações visa a expansão de criações de pequenos animais pelas famílias das aldeias do Estado.

Fico sabendo que a Aldeia está dividida, há uma reorganização em torno de outra liderança, o Jorge. Assim, nesse momento, existe a parte de baixo da aldeia sob a coordenação do Lúcio e a parte de cima sob a coordenação de Jorge. Relatam o fato com serenidade. Embora Lúcio não esteja gostando da situação, não desqualifica Jorge. Mari conta que, neste ano, houve duas festas separadas no Dia do Índio. A festa coordenada por Lúcio, próxima ao Posto de Saúde, e a festa coordenada por Jorge, na sua casa.

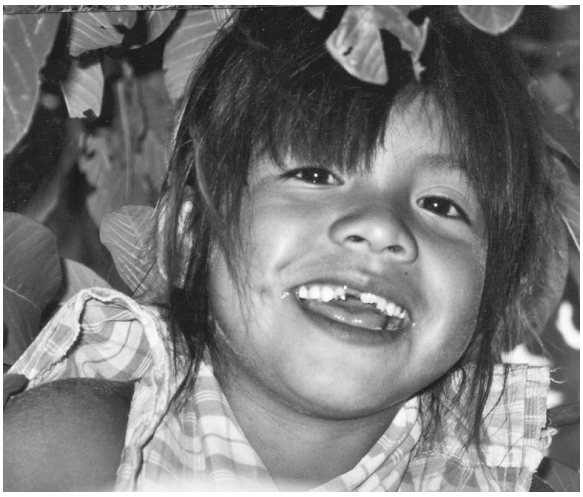
A conversa continua, nesse momento são nove crianças, algumas pequenas e outras maiores, fazendo parte da roda, tios e sobrinhos. As menores ficam próximas das mães, já não brincam porque está escuro. Canto e danço para elas que logo querem aprender. Depois elas cantam em guarani e dançam um pouco, dançamos juntas e depois voltamos, porque já é noite.

Há partes do caminho que estão escuras, a lua não consegue atravessar as copas das árvores para iluminar as trilhas. Todos/as movimentam-se com muita segurança, estão acostumados/as a caçar à noite. Voltamos rindo e conversando. No escuro, as crianças escondem-se com mais facilidade para me assustar.

rgunto se estão acostumadas a andar na mata à noite. Respondem que as caçadas acontecem à noite e que elas vão junto com os pais. Esses fazem um fogo de chão, armam redes e as crianças dormem, enquanto eles ficam na espreita da caça. Os cachorros indicam onde está a caça e saem correndo para pegar. Se as crianças estão acordadas vão junto, mas é preciso rapidez porque a caça pode fugir ou atacar os cachorros. Nas noites de caça, as crianças também podem ficar em casa, descascando ou cozinhando mandioca para esperar a chegada da caça. Às vezes comem quando

chegam, às vezes não. Normalmente jantam mais ou menos às 17 horas. Antes de dormir, tomam mate.

No terreno da casa de Mari, conversamos mais um pouco antes de voltar para o Posto de Saúde, onde vou dormir. Valdirene, filha de Mari, quer ir dormir comigo. Tento dizer que nos encontraremos no outro dia, mas ela encosta-se no carro e não se afasta da idéia. Mari não interfere. Pergunto se ela pode ir e a resposta é positiva. Vamos embora. As trilhas, hoje, ficaram para trás...



As trilhas ficaram, mas aguçaram inquietações na pesquisadora. Em primeiro lugar uma constatação que é bastante perturbadora: na aldeia, manter traços da cultura, reproduzir o jeito de ser e de viver é revolucionário, pois é o caminho da resistência e da contraposição ao sistema de opressão. Ao viverem os princípios de solidariedade, de mobilidade e do menor esforço, mesmo sem saberem, estão transgredindo as regras da *sociedade culturalmente predominante*: competição; individualismo; corrida desenfreada atrás de não sei o quê, que está não sei onde.. Dessa forma, a educação desejada é aquela que consiste em: “Adquirir, a ponto de torná-lo imperativo como uma tendência orgânica, o sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo.” (Ponce, 1998, p. 21)

Outra constatação importante, que gera muitas perguntas, são as questões relacionadas com os espaços e os tempos da educação. Como afirma Ponce (1998) “[...] numa sociedade em que a totalidade dos bens está à disposição de todos [...]” os conceitos de público e de privado tomam outro significado. Dessa forma, a educação das crianças não está “[...] confinada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente.” (p. 18) Ao questionar nossa estranha mania de relacionar educação com escola afirma que: “[...] a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral.” (p. 19).

A educação acontece como processo, mediada por rios e matas – cenários de conhecimentos seculares – e perpassa a complexidade e a riqueza da vida que "[...] se identifica com os interesses comuns do grupo e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral [...]." (Ponce, 1998, p. 21) Espontâneo porque não precisa de uma instituição determinada para repassar conhecimentos e integral porque possibilita a cada membro o domínio do que é necessário para viver na coletividade.

Maher (2005, p. 84-85) esclarece essa questão ao afirmar que:

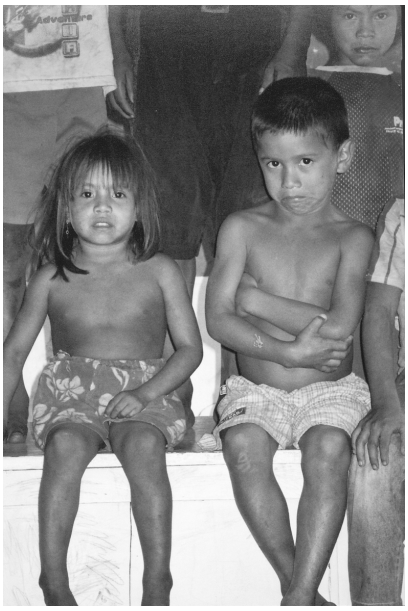
> O processo de ensino/aprendizagem, na educação indígena, é uma empreitada social. Isso significa que ele está calcado na cooperação e na função utilitária do conhecimento. [...] o ensino não é responsabilidade de uma única pessoa, ele é responsabilidade de todos. Na educação indígena, não existe a figura do "professor". São vários os "professores" da criança. A mãe ensina: ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor. Todo mundo é professor... e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade, um único "detentor do saber" autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens.

Por outro lado é inegável que as sociedades indígenas querem escolas em suas aldeias por considerá-las como o caminho possível da apreensão dos conhecimentos da sociedade culturalmente predominante. Não querem mais ser enganados e a leitura compreensiva é fundamental, pois os documentos que assinam são todos escritos em português. Lúcio e Jorge manifestam pesar por não possuírem maior domínio da leitura e da escrita. Percebem, nos embates que enfrentam, como esse domínio é útil.

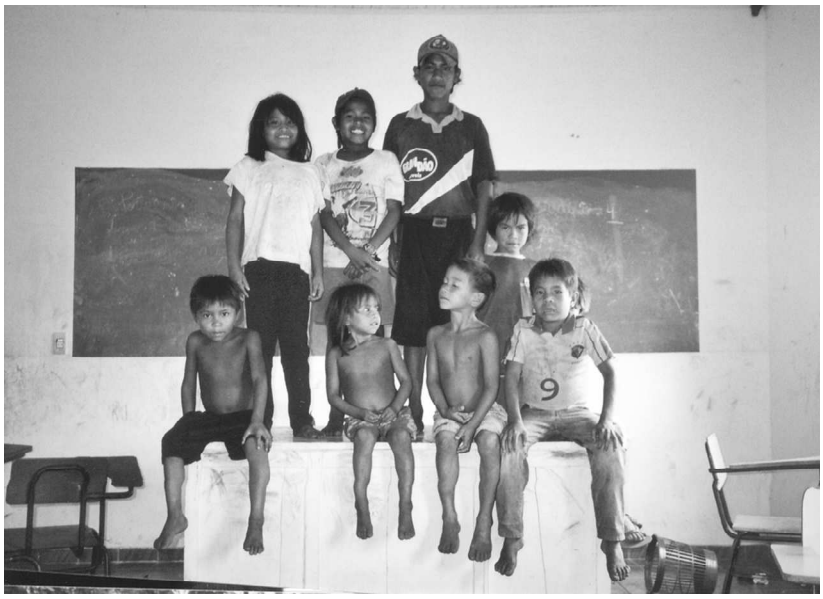
No entanto, em relação à educação escolar, embora um significativo caminho já tenha sido percorrido, ainda há muitas questões a serem debatidas com a comunidade.

Em uma tarde as crianças pediram para que as fotografasse na escola. Fui com elas e, no meu imaginário professoral, pensei que fariam poses de alunos e alunas. Fui surpreendida quando, na maior rapidez foram subindo na mesa do/a professor/a. Irreverência? Brincadeira? Relativização da escola? Quando perguntei, riram e não responderam de forma clara – característica comum nos Guarani/Kaiowá quando não querem se posicionar. Fica o registro e o desafio para todos/as que trabalhamos com

educação: o que querem nos dizer as crianças quando escolhem a escola como cenário e decidem subir na mesa do/a professor/a para serem fotografadas?



Esse fato, somado a outros, como a distribuição das cadeiras e carteiras pela aldeia, levanta a necessidade de serem efetivados debates com a comunidade – lideranças, adultos e crianças – para evidenciar qual o papel possível da escola como um dos caminhos para a apropriação de



conhecimentos que não fazem parte da cultura Guarani/Kaiowá. Eles/as querem e têm o direito de assimilarem outras formas de conhecimento. No entanto, essa questão torna-se conflitante se tivermos um olhar crítico para a escola da *sociedade culturalmente predominante*. Uma escola que, de maneira geral, não tem conseguido desencadear efetivos processos de aprendizagem em seu cotidiano.

Na aldeia também são visíveis algumas idéias de escolaridade como ascensão social. A perda constante de seus territórios e a conseqüente escassez de alimentos, de caça e de pesca, trazem preocupações dos/as mais velhos/as com a sobrevivência das gerações futuras. E surgem mais inquietações e perguntas. Na *sociedade culturalmente predominante* essa ascensão via escolarização não aconteceu. Nas cidades, cada vez aumenta mais o número de pessoas com diploma e desempregadas. Portanto, é preciso contribuir com a problematização da escola na aldeia..

Em uma aldeia indígena, a escola não é o local da educação, da socialização, mas da preparação para o contato com outras culturas. É o local no qual, através do

paradigma emancipatório, "[...] pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório lingüístico, mas se pretende também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais." (Maher, 2005, p. 91)

Aqui surge a situação mais complexa. O que fazer? O que responder quando questionada? Que opinião dar? De um lado, é difícil defender a escolarização formal nas aldeias conhecendo a história da escola e da educação burguesas como "[...] o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência." Pois, "[...] a classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas idéias." (Ponce, 1998, p.169)

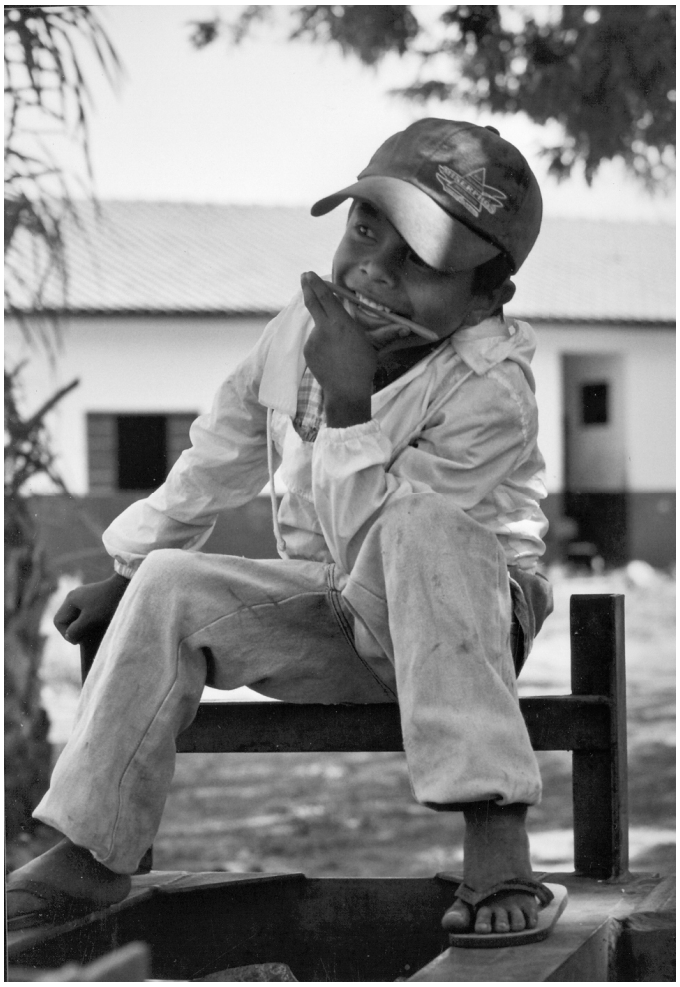
Por outro lado, com que direito posso dizer que fiquem sem escolas? Sem essa escolarização que, mesmo não tendo garantido acesso aos conhecimentos e tampouco as menores condições de melhoria na qualidade de vida, tem sido fundamental para as crianças urbanas conviverem com a diversidade? É impossível estabelecer comparações entre realidades tão diversas. Para as crianças que moram nas cidades, as instituições educacionais têm sido praticamente os únicos lugares que restaram para conviverem com as diversidades. Por outro lado as crianças indígenas têm direito de terem acesso ao saber da sociedade não-índia. Como lhes garantir esse direito sem privá-las do contato com suas culturas e com os conhecimentos de suas etnias? Sem aprisioná-las? Mas, como exigir que fiquem estagnadas, na aldeia, se, como afirma Gallois:

> A identidade morre nos espaços fechados, que limitam a reflexão comparativa, que não permitem a práxis contrastiva, ou que refletem apenas um espelhamento com agentes transfigurados em protetores de uma cultura dita tradicional, idealizada e imobilizada no tempo. A cultura – que não é feita apenas de tradições – só se mantém enquanto movimento, devendo ser constantemente reconfirmada. (2000, p. 132)

A educação escolar só terá sentido na Aldeia PIrakuá, na medida em que possibilitar a interação dos conhecimentos da aldeia e da sociedade culturalmente predominante, entendendo que as crianças têm o direito de fazer novas experiências, de ter acesso a outras informações. Para isso a escola precisa ser repensada em outros

princípios pedagógicos que não se esgotem em aulas expositivas e crianças sentadas durante quatro horas. As crianças "[...] não 'ganham' ou 'herdam' simplesmente uma posição no sistema de relações sociais e de parentesco, mas atuam na criação dessas relações." (Cohn, 2005, p. 30)

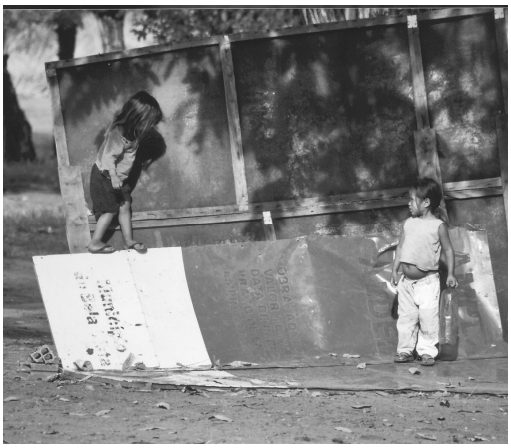
Para que fique claro, "[...] conseguir fazer dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e freqüentemente conflitantes, é atualmente entendida como o esteio, a razão de ser da escola indígena." (Maher, 2005, p. 93) Nessa concepção é essencial não confundir a educação escolar indígena com os horários, os calendários, os conteúdos via livros didáticos, as salas de aulas. A educação de crianças em uma aldeia indígena, via sistema de ensino, precisa ser muito mais dinâmica, abrangente e flexível. Para que possa acrescentar e não diminuir, precisa garantir o direito das crianças brincarem, andarem de pés descalços, tomarem banho no rio, andarem pelas trilhas. Os conhecimentos indígenas e escolares precisam dialogar com o cuidado de não serem absolutizados os conteúdos dos livros em detrimento das *experiências vividas* na aldeia.



Algumas experiências já estão sendo consolidadas, outras estão apenas começando. Nessa trajetória, um dos avanços mais significativos, além da possibilidade de flexibilização de calendário e horários, foi a conquista do direito à educação escolar "*indígena específica, diferenciada, intercultural, bilingue e de qualidade*." (Maher, 2005, p. 92, grifos da autora). E com professores/as indígenas.

Placas velhas, brinquedos inventados...







Sônia e Nilce são irmãs. Filhas de Lúcio e de Claudina. Netas de Mari. Uma tarde, na sede da aldeia, estou sentada. Naqueles momentos em que damos um tempo para organizar as idéias. Na minha frente, duas placas velhas, de lata, do tempo em que o Posto de Saúde foi construído.

De repente, Nilce começa a subir em uma das placas. Observo sua agilidade e equilíbrio. Vai se agarrando na outra placa que está atrás e consegue alcançar seu objetivo. Nem precisou tirar o chinelo. Começa a caminhar na lateral da placa. É um exercício difícil, exige concentração e equilíbrio para não cair. Sônia, sua irmã, observa... Agnaldo, outro irmão, está com uma garrafa *pet* vazia na mão. Sônia pega a garrafa. Agnaldo também resolve subir, talvez porque percebeu que estava fotografando a cena. É maior e sobe na parte mais alta. Nilce pára de caminhar e se escora na placa de trás.

Sônia, com sua garrafa, inicia a sua escalada.



Alisson, o irmãozinho, fica olhando. Desiste.

Nenhuma das crianças interfere na ação da outra. Não se ajudam. Não impedem a outra de fazer o que pretende. Mas estão relacionando-se, olham e riem. Param e olham para mim, parecem pedir que eu registre a cena. E, é óbvio que registro.

Sônia começa a brincar de tapar os olhos com a garrafa vazia. Alisson percebe a irmã brincando comigo e solta gritinhos. Aproxima-se de Sônia. Nilce desce da placa e fica olhando para mim. Percebe que a brincadeira de Sônia chamou minha atenção. Falo que não estou vendo Sônia, como habitualmente brincamos com as crianças. Pergunto: Onde está Sônia? Nilce entra na brincadeira, esconde o rosto com a blusa. Interajo com ela também. Rimos. Elas se escondem. Entro na bagunça. O tempo passa. O interesse acaba. A brincadeira se esgota.





As placas viraram brinquedos e agora vão retornando ao seu estado de sucata. Vão sendo abandonadas. Sônia, Nilce, Agnaldo e Alisson foram protagonistas de uma divertida brincadeira. Cada uma, cada um fez o que quis, como quis e como conseguiu fazer. Divertiram-se. E, quando o interesse acabou, saíram correndo, animadas, para outras aventuras, para outras trocas, para outras felicidades.

Por alguns momentos as placas foram o meio das crianças viverem a cultura lúdica que nos apresenta Brougère (1998, p.106) :

> Na realidade, como qualquer cultura, ela não existe pairando acima de nossas cabeças, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam. Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, [...], que constitui sua cultura lúdica.

> Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças [...], pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo.



As placas vão sendo deixadas para trás. Nilce e Sônia correm na minha direção. Sônia corre agarrada na garrafa, segurando as calças que ameaçam cair. Alisson sai correndo atrás das irmãs e chuta outra garrafa vazia que estava no chão. Rimos juntos.



Entre brincadeiras, conversas e risos, a preparação da janta...

Precisamos jantar. Pego os ingredientes e vamos para a casa do Agente Sanitário. Ele está caçando, saiu com mais dois homens lá pelas doze horas e deve voltar depois da meia noite. Elizabeth, sua mulher, acende o fogo de chão e vai dizendo com muita tranqüilidade que não tem panela grande, que não tem pratos e nem talheres. Mas, depois explica que sua casa não é ali, mas mais para cima, e que lá ela tem tudo. É uma peça grande, mas não tem móveis, somente o fogo no chão. Sentamos num rolo de tela para galinheiro e em sacos de feijão que, segundo Elizabeth, já está carunchado. Valdirene vai à casa de sua irmã, que é mulher do professor, e pede uma panela. Fazemos um arroz com frango e comemos em meio a conversas e brincadeiras.

Elizabeth está com Elias, seu filho de mais ou menos um ano, no colo. Nas minhas primeiras estadas na aldeia, ele era bebê e agora já se apresenta com um corte de cabelo que o caracteriza como menino (tigelinha). Damáris, também filha de Elizabeth, pelo tamanho e domínio das palavras tem aproximadamente três anos, brinca comigo. Elizabeth conta que Damaris já estava deitada quando chegamos, mas ouviu minha voz e quis levantar para ficar comigo. Sentada no meu colo, brincamos com feijões que estão esparramados pelo chão. Entra um sapo e ela sai pulando imitando, brinca de cavalinho na minha perna. Come comigo em um prato improvisado e pede carne (pedaços de frango), não quer mais arroz. Elizabeth explica que ela já jantou.

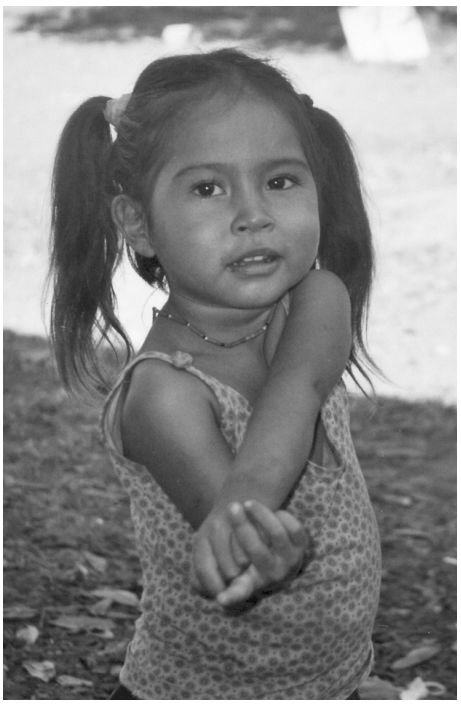
A conversa vai rolando e Elizabeth conta que morou com uma família desde pequena porque sua mãe bebia e não cuidava dela. Essas situações de abandono das crianças são relatadas em estudos efetivados por Schaden (1954) e por L. M. Pereira (2002).

Elizabeth conta que seu marido também viveu com uma família que não é indígena. Continua contando sua vida, diz que casou com 18 anos e, quando tiveram os filhos, decidiram voltar para a aldeia porque é melhor para criar as crianças. Também diz que na aldeia não precisam pagar nada, é mais fácil viver. As crianças vivem melhor. Pergunto sobre a gravidez e ela repete os alimentos que não devem ser ingeridos: carne de carneiro e peixe dourado porque a criança fica brava; ovo para não ter parto seco, sem água; tatu peludo porque causa hemorragia; não andam muito e namoram pouco (ri

muito). Esses relatos, como já evidenciei, são semelhantes ao de Mari, que é parteira. Há uma relação entre os alimentos e as possíveis conseqüências para a gravidez, o parto e o modo de ser da criança.

São muitos os conhecimentos relacionados com a saúde da mulher, a concepção, a gravidez, o parto e os cuidados com os recém nascidos e coincidem com os relatos de estudos com mulheres de outras sociedades tribais (Galvão, 1943; Schaden, 1954; Junqueira, 1999; Cohn, 2000; Ganassin, 2003).

Entra um gato e Damáris chama de Tivi, é o gato dela que ganhou da filha de uma professora que foi embora da aldeia. Alguns cachorros tentam entrar, mas ela mostra para a mãe e os cachorros são enxotados. Pede para "balangar" (balançar) e eu suspendo a menina pelos braços e ela encolhe as pernas, segurando com as mãos. Repetimos a brincadeira várias vezes. Damaris gosta e quer repetir as brincadeiras como geralmente fazem as crianças de seu tamanho. Come uma maçã e depois pede laranja. A mãe acompanha nossa brincadeiras sorrindo. Não quer dormir, pois está acostumada a dormir com o pai, que está caçando. Valdirene está sentada, seu sobrinho chega e começa a arrumar seus cabelos. Elias bate o pé em uma lata e faz barulho, ri e Elizabeth ri junto. É tudo muito mágico, tranqüilo.



Querem saber se não assisto a novelas. Não há televisão e nem eletricidade na casa, mas na casa do professor Gerson tem tudo isso. No outro dia descubro que haviam colocado a televisão para fora de casa, porque pensaram que eu iria assistir à América, a novela das oito da Rede Globo. Quando respondo que não assisto a novelas, ficam surpresos/as. A luz elétrica acabou de chegar à sede da aldeia e a televisão é uma grande novidade.

A conversa vai diminuindo, os momentos de silêncio vão aumentando, vamos dormir. São oito horas da noite. No entanto, há muito a ser pensado e repensado em relação à aldeia.

O relato de Elizabeth demonstra o significado de pertencimento a uma cultura, a uma etnia. Já morou na cidade, mas quis criar seus filhos na aldeia. A Aldeia Pirakuá, pelas características de seu território, tem atraído várias famílias que saem de outras aldeias com menor quantidade de terras ou das periferias das cidades. No entanto, há um limite de sustentação na aldeia que precisa ser preservado. Mas como, se um dos princípios da vida indígena é a solidariedade? Se é garantido a cada um/a o direito de decidir, de ir e vir no exercício da mobilidade – um dos traços culturais mais fortes?

Por outro lado, o princípio da mobilidade exige territórios extensos que garantam as roças, a caça, a pesca e a coleta. E, esses espaços estão cada vez mais reduzidos e inacessíveis. O conhecimento indígena sempre preservou a natureza, mas não viviam confinados em territórios pequenos, não sabem implantar e implementar uma política de preservação nessas novas condições de escassez. A situação é complexa, precisa ser discutida. Não basta chegar sementes e cestas básicas na aldeia, é preciso muito mais. Se pensarmos nas crianças e nos adultos que estão lá vamos perceber que são necessárias políticas públicas efetivas e urgentes. Gallois contribui com o debate ao afirmar que:

> Expressar tolerância diante das demandas indígenas exige reconsiderar os impactos da manipulação de suas aspirações ao desenvolvimento. E reconhecer que tais aspirações – por trás da retórica que aprenderam a utilizar para serem ouvidos – não se limitam à preservação das florestas., mas à reivindicação de um espaço de relações sociais e políticas mais justas com o seu entorno. O espaço social, muito mais que o natural, é quem define a qualidade de vida diferenciada que os índios reivindicam. (2001, p. 187)

Acordando no tempo e no espaço da aldeia ...

Acordamos às seis horas, as três famílias que moram próximo do Posto vão aparecendo devagar. As crianças vão chegando no colo dos adultos ou caminhando. Não há uma hora exata para acordar. Cada um vai aparecendo no seu tempo, vai chegando e fazendo parte da roda. Os adultos aparecem primeiro. Não há troca de roupa porque dormem com a roupa que usam durante o dia. Alguns escovam os dentes, comem comida aquecida que sobrou da janta, tomam chá. Esse ritual acontece mais ou menos a partir das seis e se estende até às oito horas aproximadamente.

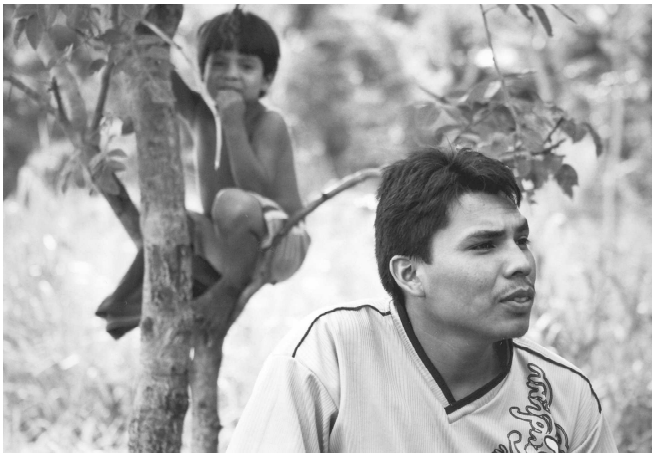
Os homens que moram nessas proximidades trabalham em funções públicas: um é agente de saúde e sai de bicicleta para visitar as famílias; outro – o companheiro de Elizabeth – é agente sanitário e também vai sair para visitar e orientar as famílias sobre a água e cuidados com o lixo. Antes vai preparar a caça que trouxe à noite. O outro é professor e não vai trabalhar porque a Secretaria de Educação Municipal mandou avisar que hoje é feriado.

Algumas crianças chegam de mochila e são informadas de que não haverá aula. Voltam para suas casas. Embora o agente de saúde tenha afirmado na noite anterior que sairia muito cedo, às cinco horas da manhã, para visitar as famílias, faz todo seu ritual de ir e vir, arruma a bicicleta e sai somente depois das oito horas, está no seu ritmo habitual.

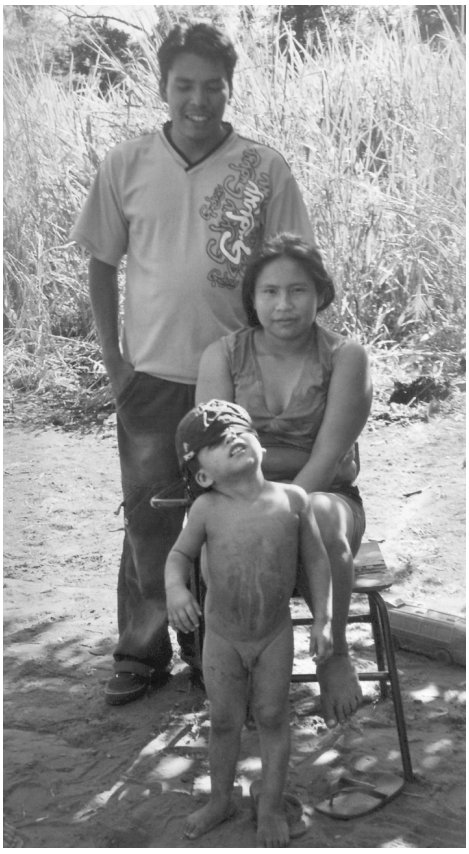
Senta ao meu lado, começa a conversar, fala que é filho de Hermenegilda, outra amiga que tenho na aldeia, que faz biscoitos de queijo e polvilho deliciosos, as *chipas*. Fala que é melhor morar na casa da mãe, do que estar casado. Que não poderia viver longe da mãe. Já separou dessa mulher, mas voltou a viver junto. Está sentado, conversando. Percebo mais uma vez como o tempo e a hora são relativos no cotidiano da aldeia.

Vou até a casa do professor Gerson e peço para guardarem uns alimentos na geladeira. Andréa, filha de Mari e mulher do professor Gerson, mãe de dois filhos, está jogando futebol com seu irmão enquanto as crianças estão escoradas no pai. Anderson, que aparenta, pelo tamanho, mais ou menos ter três anos e Jéferson, de aproximadamente quatro anos. Jéferson joga bola – voleibol e futebol – e já fica mais distante da casa, andando com sua bicicleta. Pergunto a idade das crianças e a mãe

precisa perguntar para o pai, que também não tem certeza, demonstrando mais uma vez a relativização da idade na aldeia – as *desidades*. Jéferson rapidamente sobe na árvore, é um sinal para ser fotografado, depois corre para cima do carro.



Andréa – a mãe – pára de jogar bola e fazem uma pose típica de muitos álbuns de família comuns na *sociedade culturalmente predominante*. Não falam, não pedem com palavras, mas provocam os registros fotográficos. É um jogo e entro nele.



Há duas meninas adotivas (*guachas),* morando com eles. A mais velha é chamada de empregada e está lavando a louça. Mas dizem que as duas estudam. Olho para a menor e lembro que num outro dia estava brincando em uma gangorra de taquara, nas proximidades da escola. Usava uma camisa enrolada na cabeça por que haviam cortado seu cabelo por conta dos piolhos. Não está morando com o seu pai, porque a mulher dele, que não é sua mãe, não gosta dela. Embora raros, há relatos de maus tratos das crianças que provêm de famílias de menor prestígio ou que não tem a "sorte" de serem criadas pelos avós (Schaden,1954; Levi M. Pereira, 2002). Uma outra tarde, a menina *guacha* estava choramingando porque estava com dor de cabeça e diarréia. Dei água mineral para beber e, no outro dia, foi agradecer pelo remédio que eu havia dado para ela. De qualquer forma, embora a aldeia seja uma espaço coletivo, essas crianças que ficam afastadas da família acabam passando por situações doloridas e discriminatórias, a não ser que sejam adotadas por avós ou tios/as.

De acordo com estudo desenvolvido por Levi M. Pereira (2002), a prática da adoção é bastante comum entre os Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul sendo que a terminologia *guacho* vem do espanhol e significa adotivo. O estudo revela também que: "[...] a relação de filiação não é naturalizada, ou seja, o vínculo social entre mãe e filho e entre pai e filho pode ser rompido, provocando a perda definitiva ou temporária da filiação." (p. 171) Esse traço cultural pode ser indicado como uma das possibilidades – somado a outras questões estruturais e conjunturais, internas e externas às áreas indígenas – para explicar o fenômeno da desnutrição infantil. afinal, não existem regras que obriguem a mãe ou o pai a permanecerem juntos ou cuidando das crianças.

Levi M. Pereira (2002) afirma que os Guarani/Kaiowá "[...] passam em média por três ou quatro casamentos – com filhos – ao longo da vida." Quando os casais separam-se, é habitual que as filhas e filhos fiquem aos cuidados de parentes do *fogo familiar*, isto é, a unidade de residência entre os Guarani/Kaiowá. Quando essas crianças são descendentes de "[...] casais com mais prestígio como xamãs, professores e capitães, exigem mais cuidados, sendo comum disporem de um pagem (*sic*) [...]." (Pereira, 2002, p. 172) Geralmente quem cuida das crianças são os/as adotados/as que, de certa forma, são tratados/as como empregados/as e desenvolvem as tarefas independentemente do sexo.

Em minhas observações constatei a existência de três meninas que desempenhavam essas funções. Duas, já evidenciadas acima, moram e trabalham na casa do professor que, por ter um salário e morar muito próximo da sede, possui a casa com mais utensílios domésticos da aldeia: geladeira, rádio e televisão. Observei as meninas lavando as louças e as roupas. Gerson e Andréa constituem uma das famílias de prestígio na aldeia. Além dos eletromésticos, têm um carro e seus filhos têm bicicletas pequenas e exclusivas, quando as demais crianças andam em bicicletas de adultos que são utilizadas por todos os membros da família.

A outra menina, Valdete, morava na casa do capitão Lúcio, mas não era tratada como empregada. Segundo depoimentos, era muito maltratada pela mãe que bebia. Na casa de Lúcio, brincava com as crianças e desempenhava as mesmas tarefas dos filhos do casal. Na última vez que estive na aldeia fiquei sabendo que estava morando com um rapaz confirmando a afirmação de que: "[...] as meninas casam-se normalmente entre

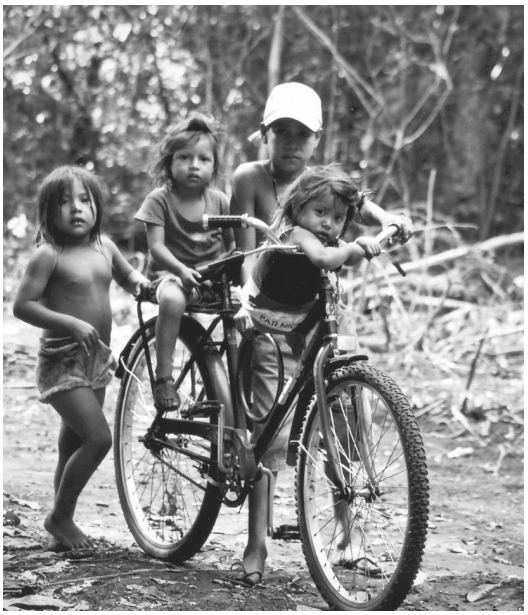
treze e quinze anos.” (Pereira, 2002, p.178). Em outra vez que fui, já havia separado e estava morando na casa de Lúcio novamente. No entanto, juntar e separar parece não representar transtornos na aldeia. Irene, a filha de Darci e Jorge, nascida em família de maior prestígio, também já esteve casada várias vezes. Dessa maneira, o fato de ser *guacha* não se constitui em fator isolado e predeterminante para Valdete ter casado tão cedo.

Novo dia, nova caminhada, novos *aprendimentos*[12]...



Iniciamos a caminhada às dez horas, são aproximadamente quatro quilômetros e o sol já está quente. Nessa parte da aldeia existe uma região que foi desmatada para a plantação de roças de milho e mandioca. A estrada segue o leito do rio Apa. Valdirene continua comigo. Vamos passando pelas casas que, nessa hora, estão vazias.

Pela estrada vamos encontrando crianças e mulheres com caixas de papelão. Cumprimentamos e continuamos nossa caminhada. Passamos por pessoas trabalhando nas roças. Cruzamos por muitas crianças em grupos – a pé e de bicicleta. Percebo que existe um movimento diferente.





Finalmente encontramos um outro galinheiro, semelhante ao da casa de Lúcio. Entendo o que está acontecendo, é dia de distribuição dos pintos para as famílias da parte alta da aldeia. Paramos um pouco, Darci, a mulher de Jorge, é

[12] Aprendimentos é o título de um poema de Manoel de Barros (2006, p. XVI).

uma das responsáveis pela distribuição. A outra é Hermenegilda. Elas receberam os pintos por meio do Projeto Pantanal e os criaram até estarem fortes para serem distribuídos. São quinze pintos para cada família. Luana e Lucas, neta e neto de Darci, estão com ela. Lucas está pelado, pergunto se posso tirar uma fotografia. Ela diz que estão sujos e sem roupa, mas depois olha para eles, ri e diz que posso registrar a cena. Luana e Lucas não estranham a máquina de fotografia,





permanecem tranqüilos esperando pela avó.

A filha de Hermenegilda carrega seu bebê de uns três meses, ele está totalmente ereto, com o pescoço firme. Amamenta várias vezes enquanto descansamos e conversamos. Seu marido foi



assassinado, enquanto caçava em uma fazenda próxima. Ela tem uma filha de uns dois a três anos. Depois de viúva engravidou novamente, o pai é peão em uma fazenda próxima, mas não estão morando juntos. Ela mora na casa da mãe com as duas crianças. Sua casa, depois da morte do marido, foi abandonada, porque é assim que se faz na aldeia. Uma morte, um motivo considerado grave ou, simplesmente, o desejo de mudar faz com que a família abandone a casa que fica lá até cair. Não é usual outras pessoas ocuparem uma casa que foi de outra família.

Depois de descansar, andamos mais um pouco e chegamos na casa de Jorge, onde irei almoçar e dormir. A casa, como as demais da aldeia contém a placa de cadastro da FUNASA.





É um terreno grande, próximo do rio, tem muitas galinhas, patos, porcos além dos peixes pela proximidade do rio. Há muita palha pelo quintal, pois estavam debulhando milho para os animais. Há roça de mandioca e de milho e muitos pés de mexericas. Darci faz o almoço e fico sabendo que haverá uma *chicha* à noite (sobra do Dia do Índio). Jorge chega a seguir, estava consertando cercas e foi avisado por um homem, a pedido de Darci. Não percebi quando ela pediu para o outro homem fazer isso. Normalmente agem de maneira muito discreta.

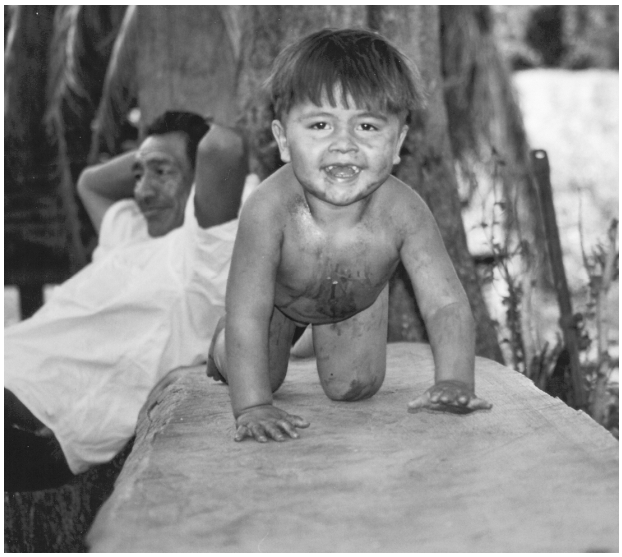
Jorge fica muito contente com nossa presença e começa a falar sobre as roças. É um obstinado falante e inicia abordando a questão da desnutrição de crianças indígenas nas aldeias de Dourados. Estão incomodados/as com a questão da desnutrição infantil e também com as notícias que têm sido focalizadas na mídia, nos últimos meses. Essas reportagens têm sido constantes e, ao mesmo tempo em que denunciam uma situação injusta que precisa ser enfrentada, contribuem para aumentar os preconceitos contra os indígenas, remetendo para as famílias a responsabilidade pela situação.

Geralmente, após essas notícias há uma mobilização em todos os níveis (municipal, estadual e nacional). Acontecem muitas reuniões entre órgãos governamentais e não-governamentais, instituições de assistência social e de caridade distribuem donativos e, depois, cai tudo no esquecimento novamente. As políticas

públicas continuam as mesmas – quase que totalmente inoperantes – e as áreas indígenas, mais uma vez expostas a julgamentos e ao abandono. Essa é uma situação complexa. As denúncias asseguram visibilidade para essas questões, mas, às vezes, acabam repercutindo de forma equivocada e acirrando os preconceitos já existentes na *sociedade culturalmente predominante.* As soluções exigem políticas públicas que atuem efetivamente **com** esses grupos e não **para** ou **contra** eles. (Anexos 1 a 7)

Jorge sabe disso, são anos e anos de lutas e de promessas não cumpridas. Falando sério diz: "Não adianta cesta básica. O importante é o que está plantado, o que está aqui, vai ter sempre. O milho, a mexerica, a criança vai ali, apanha e come. A seva do peixe, por exemplo, [costume de dar milho e resto de comida para engordar e deixar os peixes por perto], se não tem mistura, dona Darci vai ali ao rio e pesca na hora. Assim nunca falta comida. A cesta acaba e não deixa nada." Darci avisa que o almoço está pronto. Dois homens também almoçam conosco. Estavam ajudando Jorge a arrumar as cercas e, na aldeia, é desaforo sair de uma casa na hora da refeição, quem está ali deve comer. Não participam da conversa, ficam afastados e calados, mas atentos às palavras de Jorge.

Nessa tarde, vivo a experiência apontada por Levi M. Pereira (2002, p. 177): " Crianças criadas com avó costumam receber educação exemplar: não trabalham demais, não recebem castigos físicos [...]." Na casa de Jorge também pude constatar que: "[...] embora os homens façam a representação política oficial das parentelas, o exercício de alguns papéis tipicamente femininos é essencial para a constituição dessas unidades, uma vez que cabe a elas [as mulheres] expandi-las, seja pela procriação, seja pela adoção." (p. 184).



As crianças brincam todo o tempo. A avó não interfere. Luana fala bastante, apresenta bom conhecimento das palavras em português, mas, como a avó, também fala o guarani. Lucas se movimenta todo o tempo. São movimentos lentos, sem pressa.

Com um galho de árvore, Lucas faz um cavalinho. Ainda não ouvi a voz de Lucas. Também ainda não sorriu. Observa-me. Não chega muito perto. Luana busca um robô de plástico, importado da China e comprado no Paraguai. Insiste para que acenda a luzinha e se movimente. As pilhas estão fracas. Ela quer mostrar para mim e eu fico olhando para o brinquedo até que uma luzinha tênue começa a piscar. Ela olha para mim em busca de um comentário. Sorrio e digo que é muito legal. Ela brinca mais um pouco e deixa o robô num banquinho. Entra na casa e volta com alguns bichinhos de plástico. Olhamos um por um e vamos fazendo comentários e brincando. Os bichinhos ficam em cima da mesa. Lucas começa a sorrir...

Darci explica que tem casais se separando na aldeia, que há muita cachaça. Já falou de sua filha Irene, mas, nesse momento, parece que os "outros" são diferentes de sua prole. Não relaciona os outros casais com a filha.



Fala de seu neto Lucas, que chegou com quase dois anos, sem caminhar, que foi muito mal tratado pela mãe e por seu namorado. Mais uma vez encontro situações que Schaden (1954) evidenciou. Não gosta do companheiro da filha. Está esperando por ela que não chega, não há como saber o porquê do atraso. Irene é professora da escola que fica distante uns quatro quilômetros dali e não há como se comunicarem.

Darci conta que curou o neto com ervas medicinais que o ajudaram caminhar. Inicialmente pensei que Lucas não falava, mas na hora das brincadeiras percebi que se expressa em português e em guarani com muita facilidade. Continua falando sobre a sua prole e diz que o filho também não está bem com a mulher, que é maltratado por ela. Eles têm um menininho. Ouço e me pergunto: será que Darci é como qualquer "mãe-fera" que protege sua cria? Estou ouvindo as mesmas queixas de outras mulheres, falando sobre as qualidades de seus filhos/as e dos defeitos de seus/suas companheiros/as.

Pergunto como as crianças são educadas, se há diferenças entre meninos e meninas. Darci responde que há tarefas que são de mulher (mais ligadas com a casa e as crianças) e outras de homem (caça, pesca, serviços mais pesados). Explicou que se souberem fazer as duas atividades podem ensinar para seus/suas companheiros/as, quando casarem.

Conta que sua filha, que mora em Antonio João e é professora na escola da Aldeia Campestre, quando vai para a aldeia, manda o marido entrar na casa para ver alguma coisa e corre com uma faca atrás do irmão e do pai que saíram para caçar. Ri com a arte da filha. Mais tarde comento com Jorge e ele diz que as filhas são muito boas de caça, que entram no mato, à noite, sem nenhum medo. Conta novamente que Darci mantém uma seva no rio – forma de atrair e engordar os peixes jogando comida regularmente – e que pesca sempre que falta mistura. Percebo que existe divisão de tarefas, mas que essa divisão pode ser quebrada a qualquer momento, de acordo com as necessidades e estilos de ser de cada um/a.

Crianças que brincam e brincam na mágica farra das cinzas...

Passo a tarde observando as duas crianças da casa: Luana e Luquinhas, filhos de Irene que é filha de Darci e Jorge. Ela está com outro companheiro, não índio, que, segundo Darci, não gosta das crianças. Mais uma vez aparece a ruptura de casais já apontada por Schaden (1954). Luana é filha de um rapaz de São Paulo, pois Irene já morou lá. Luquinhas é filho dela e de um paraguaio. Luana tem seis anos e Luquinhas, três.



Depois do almoço estou sonolenta e Darci amarra uma rede em duas árvores para eu dormir. As crianças continuam brincando. Estou próxima do buraco no qual foi assado o churrasco das comemorações do Dia do Índio. Estou deitada, mas não durmo. Observo as crianças que continuam brincando. Sobem nas árvores, correm, riem, não gritam, não gargalham. Olho para elas, elas me olham. Sorrio e elas se aproximam. Descobrem o

buraco do churrasco e se jogam. Os pés e as pernas começam a ficar esbranquiçados com o efeito das cinzas. A magia dos seres brincantes acontece. Riem, saem do buraco, saltam para dentro, rolam na cinza, passam a cinza no rosto. É pura magia. Lucas começa a gargalhar. Fala. Brinca. Vai ficando transfigurado com a cinza, vira um personagem, transcende. Começo a fotografar e as crianças fazem pose, esperam o tempo da máquina, rolam e pintam-se na cinza, passam no rosto, é uma farra, é uma festa.



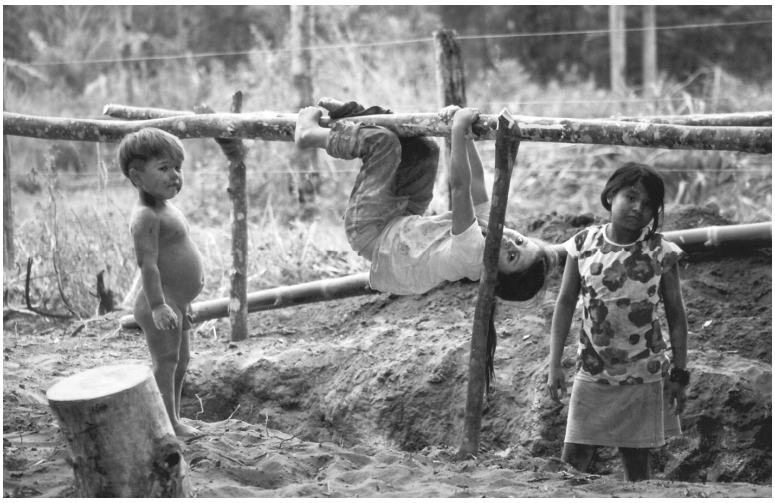




Deitada na rede experimento uma manifestação plena de vida e de ludicidade. O silêncio permite que ouça o barulho das águas do rio e o canto de um ou outro pássaro. Lucas rola e rola nas cinzas. Lembro de uma frase de Eduardo Galeano (2003, p.139) que registra essa minha experiência vivida e que resume o que significou esse momento: “O corpo não é uma máquina como nos diz a ciência. Nem uma culpa como nos fez crer a religião. O corpo é uma festa."









As crianças montam numa taquara e brincam de cavalo. Jogam-se. Rolam no chão. A terra mistura-se com a cinza. A felicidade está aqui. Darci e eu observamos e sorrimos. Não é preciso falar, não é preciso comentar, é preciso viver...







Sobem nas árvores e comem mexerica. Aproveito para conversar com Darci. Foi professora durante dez anos, tem casa na cidade, mas gosta de morar na aldeia porque na cidade tudo é muito parado: “Não tem o que fazer, não pode criar bicho, nem planta.” Orgulhosa, fala do que tem na aldeia, das roças, dos bichos, da caça, da pesca. Penso como é difícil entender formas diferentes de pensar e de ser.

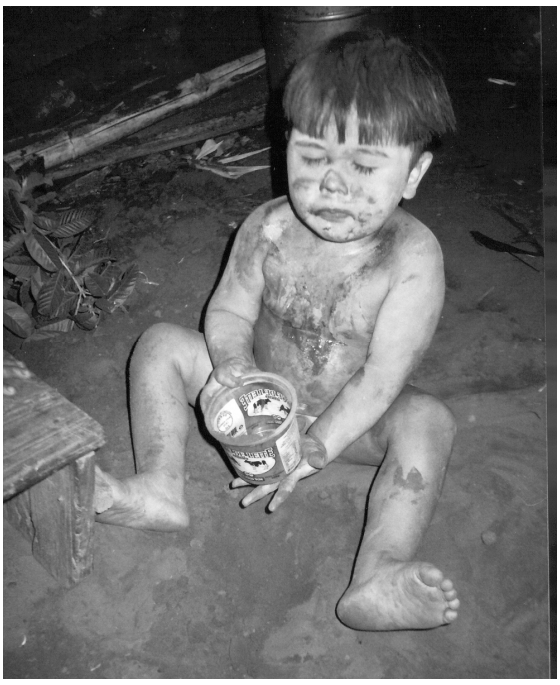
A tarde está quente, a conversa vai rolando na voz macia de Darci. As crianças brincam, trocam de brincadeiras e voltam a brincar novamente como estavam brincando

antes. Imitam cavalinho, imitam sapos, até à noite estão brincando. Valdirene joga *Torito* com coquinho de bocaiúva – uma palmeira nativa. Lembro de minha infância e do jogo de Cinco Marias que é muito semelhante ao que Valdirene joga.





À noite comemos uma deliciosa sopa de mandioca colhida na roça por Darci, que fez questão de levar-me para mostrar o tamanho das mandiocas. As crianças têm seus pratos servidos, mas jantam sozinhas.

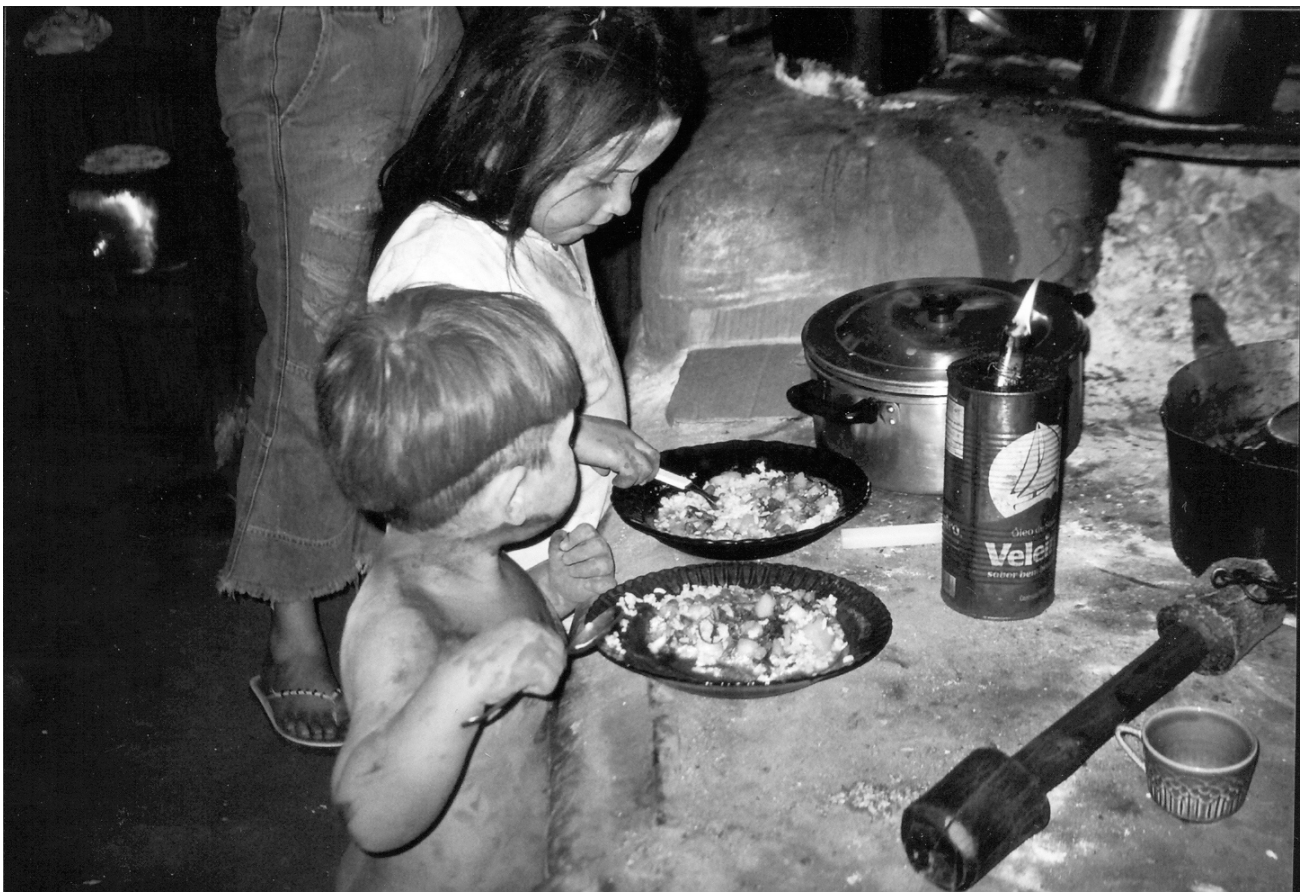


Chegam algumas pessoas da aldeia para a *chicha* que sobrou do Dia do Índio. *O* tempo está para chuva. O terreiro continua com copos descartáveis no chão. As pessoas que deveriam vir não vieram. Sentamos na roda da *chicha*, colocada em um balde onde cada um/a serve e bebe no mesmo caneco. Jorge parece não se importar com a presença de poucas pessoas e também não tem a preocupação em agradar como um anfitrião. A conversa corre normal e as pessoas vão levantando e tomando a *chicha*. Passam para as outras e assim a roda vai andando. Um dos grupos trouxe um bebê com poucos meses, a mãe amamenta.

Luquinhas vai dormir, Luana também. Vão saindo devagar. Luquinhas está muito sujo. Atenta, percebo que Jorge passa com uma panela de água para dentro da casa. No

outro dia, Luquinhas aparece limpinho e novamente pelado. Sinal de que tomou banho ou foi lavado, mas não houve nenhum estardalhaço ao fazerem isso (penso em muitas de nossas casas, como esse momento traz conflitos, gritos, ameaças para as crianças e irritação para os adultos...)

Jorge vai tomar banho no rio, volta rápido e nos preparamos para dormir. Valdirene, que continua comigo, toma *chicha* em boa quantidade. Ninguém a repreende. Minha cama, uma coberta sobre o chão batido da cozinha, já foi arrumada por Darci que ri dizendo que arrumou a cama de sua filha. Deito, são 20h e tenho medo de bichos, estou na cozinha rodeada de alimentos e há muitas frestas e buracos. Deitada fico ouvindo os barulhos típicos de uma noite na mata. Penso em Jorge quando esteve na minha casa. Na cidade ele comporta-se como alguém que domina as tecnologias, aqui é um índio em seu *lugar cultural*. Ao lado da minha cama, um violoncelo descansa empoeirado e escorado na parede. Boa noite.



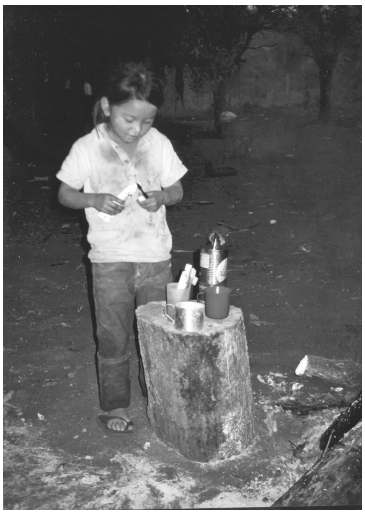
Exercícios de ser gente...

O silêncio é quebrado por alguns latidos de cachorros ou barulhos do vento nos galhos das árvores. O cansaço é grande e acabo dormindo. Acordo com um barulho e percebo que é um machado cortando lenha. São quatro horas da manhã. Resolvo levantar e encontro Jorge cortando lenha e Darci fazendo o fogo de chão. Sentamos e começamos a tomar mate. Fico sabendo que um casal também dormiu ali porque não foi embora depois da *chicha.* O mate corre a roda e a conversa é lenta e devagar...



A caneca que esquenta a água retirada do rio é de lata, mas a água quente é passada para uma garrafa térmica. Em um toco, há um copo com escovas de

ddentes e pasta. Jorge vai contando histórias e todos ouvem. Fala de uma visita de um antropólogo que passou alguns meses em sua casa e que reclamava que não comiam comidas de índio. Conta, entre indignado e jocoso, que o antropólogo erguia as tampas das panelas e dizia: “Isso não é comida de índio!” Jorge ri e defende o direito do índio comer o que quiser e de usar a tecnologia. Aponta para a garrafa térmica. Reclama da falta de trator para plantar. É um homem que fez seus *aprendimentos* ao longo da vida. Fala sobre suas percepções da vida, da aldeia, os problemas e as soluções. Os/as outros/as ouvem, às vezes sacodem a cabeça, concordando com a fala de Jorge. O dia vai clareando. Às seis horas Luana aparece com a mesma roupa – muito suja – do dia anterior, mas isso parece não incomodar a menina e tampouco a avó e o avô.



Passa por todos/as silenciosamente e, devagar, pega a escova de dentes, coloca pasta e vai buscar água para fazer a escovação. Luquinhas aparece logo depois também silencioso,

continua sem roupa.

Aproxima-se de Jorge e é abraçado com muito carinho. Jorge encosta seu rosto no dele e fala em Guarani. Depois pergunto o que ele falou e ele diz que é uma brincadeira: “De quem é o Luquinhas?” E vai falando: “da vovó, do vovô, do titio, da titia....” É uma fala baixa e carinhosa. Revejo minhas observações. O carinho existe, mas não é espalhafatoso, não é alardeado. Às vezes, torna-se invisível para mim que sou mais efusiva, mais italiana.



Luquinhas também vai escovar seus dentes. Aqui também as palavras não são muitas, não há ansiedade ou disputa para falar, cada palavra requer um silêncio para ser ouvida, apreendida, diluída... São pensantes, reflexivos... Percebo que é um silêncio que comunica... O dia já está claro e a roda termina. A comida que sobrou da janta já está quente e todos comem.

Chegam alguns homens a cavalo, irão com Jorge levar uma tropa para ser embarcada. Ficarão fora dois dias. A arrumação dos cavalos é demorada. As crianças observam tudo de perto. Jorge se despede, agradece a visita e convida para voltarmos à aldeia. Não percebo se ele se despede de Darci e das crianças, é tudo muito sutil, sem gritos, sem estardalhaços. Um dos homens trança uma espécie de relho – tarefa de homem e de mulher.



Despedem-se com serenidade. Os homens saem, mas ficam dois para nos levar de trator, percebo que estão esperando alguma coisa, Darci chega com um saco com mandioca para mim, e lá vamos nós...

Passamos pela casa de Hermenegilda e as crianças estão ajudando a cobrir o galinheiro para os pintos. Ela corre para receber-me e a filha dela, Regina, me entrega um bilhete pedindo roupas para ir para a escola. Sentamos um pouco e vamos embora. Esse bilhete deixa-me inquieta, é muito difícil manter a proposta da pesquisa eticamente. A família de Hermenegilda é grande, netas e netos juntam-se a suas filhas e filhos. O que fazer? De certa forma, a minha presença trouxe determinadas expectativas, principalmente para as crianças, que estudam em escolas da cidade e que precisam de roupas, sapatos, caderno. Para os/as moradores/as da aldeia represento um grupo de pessoas que dominam os conhecimentos veiculados na *sociedade culturalmente predominante* e que, portanto, na concepção dos Guarani/Kaiowá da Aldeia Pirakuá, pessoas que possuem influência política e bens materiais para serem repartidos.



Lagrou (1992) aborda essa questão das expectativas que são construídas em relação a quem vem de fora. Muitas vezes, na aldeia, queriam ações concretas, recursos que eu não podia e não pretendia assegurar. Os/as Guarani/Kaiowá, nesses momentos, são muito hábeis, falam de pessoas que ajudaram e ajudam, numa provocação direta para quem ouve. Nessas ocasiões é preciso zelo para não correr o risco de mentir e fazer promessas que não serão cumpridas. Por outro lado, frente a determinadas situações vai sendo configurado um sentimento de impotência de quem percebe algumas pistas alternativas, mas não tem nenhum poder para acionar qualquer ação. Estar no campo de pesquisa sem fazer parte de um grupo de pesquisadores/as foi estar “num espaço onde nunca se está sozinho e ao mesmo tempo muitas vezes só ” (Lagrou, 1992, p. 29)

Por outro lado, tenho consciência do papel que cabe a pesquisadores/as que querem ser aliados/as desses grupos sociais. Sei que meu compromisso social e político é assegurar a devolutiva desta tese para a comunidade, e ocupar os espaços acadêmicos

para fomentar o debate e atuações articuladas. Quem sabe, escrever alguns artigos para serem veiculados nos jornais locais contribuindo para questionar e desconstruir os preconceitos da *sociedade culturalmente predominante.* De qualquer forma, o compromisso político está firmado. Como bem lembra Lagrou, os telefonemas que chegam da aldeia em minha casa são um alerta de que a pesquisa chega ao final de uma etapa, mas o compromisso continua pois: "O olhar do outro é poderoso até por linha telefônica." (1992, p. 39)

Quando chego à sede da aldeia Mari está esperando-me com as crianças. Elizabeth também vem ver-me. Como o carro está com problemas decido voltar antes do tempo marcado. Mari fala que outras famílias virão ver-me, explico que precisamos ir. Ela me abraça e pede o número do meu telefone para ligar quando sentir saudade. As crianças estão ali, atentas, olhando, sabem que é hora de despedidas. Saio da aldeia com a certeza de que, novamente, aprendo muito e que há muito a estudar para dar conta de tanta vida, de tanta sabedoria.

Depois de tantas e tão fascinantes *experiências vividas*, meu desejo é concluir a pesquisa respeitando e sendo aliada dessas pessoas tão especiais, tão inteiras, tão plenas. Um grupo que, com todas as suas contradições e apesar de inúmeros problemas impostos violentamente de fora para dentro e outros gestados no interior da aldeia, tem muito a nos ensinar. Lembro de uma única e curta conversa que mantive com o Cacique Roberto Mendonça, com muitas dificuldades por conta da barreira lingüística existente entre nós – os caciques quase não falam português e entendem muito pouco o que falamos. E eu, como já afirmei, não domino a língua Guarani. Ele, olhando para uma das árvores da aldeia começou a contar que é *ñanderu* que presenteia as pessoas com as árvores e com os animais e que, por isso, não é bom plantar alguns tipos de árvores onde não há outras da mesma espécie. Cada árvore tem um lugar para nascer e se *ñanderu* não a colocou em um determinado lugar é por que não é para estar ali. Fico pensando nessa concepção ecológica, nessa estreita relação com a natureza e na violência dos estigmas que determinaram e determinam que os indígenas brasileiros eram e continuam sendo indolentes e preguiçosos. Penso na supremacia da tecnologia sobre nossas vidas, na arrogância de quem pensa que pode decidir tudo e na simplicidade de quem consegue estabelecer uma comunicação fraternal com as pessoas e com a natureza. Essa fala do

Cacique Roberto Mendonça convoca para a liberdade e a ousadia de nos sabermos incompletos, num constante *devir*, no desafio intencional de:

> Aprender a conviver com a diferença, ser tolerante e ser solidário, transformar aquilo que aparentemente nos separa em novos laços de convivência, marcados por respeito e por solidariedade, é o grande desafio de nossa época, que ganha uma dimensão maior na medida em que se intensificam as relações globais, se aceleram os meios de comunicação, se internacionalizam as relações e se estreitam as fronteiras. Encontrar os meios para uma convivência harmoniosa, pautada por respeito e aceitação da diferença, é hoje o nosso grande desafio como indivíduos e cidadãos. (Grupione; Vidal, 2001, p. 31)



Um fotógrafo artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. **Manoel de Barros (2006, p. IX)**

As travessias, imagens refletidas nas águas do rio

A Aldeia Pirakuá: paisagens, gentes, poesias...

Este breve ensaio fotográfico denominado *As travessias, imagens refletidas nas águas do rio* traz em sua nascente o convite para cada leitora, para cada leitor, efetivar as suas *experiências vividas* mergulhado/a nas paisagens da Aldeia Pirakuá. Faz, também, o convite para o diálogo com as gentes – crianças e adultos – que habitam aquelas terras e que são impregnados de poesias.

Procurei reproduzir as minhas travessias e chegadas à aldeia, as primeiras imagens, as paisagens. As crianças vão surgindo na seqüência em que apareceram para mim: em grupos, sozinhas, no colo das mães, brincando, jogando, no alto das árvores, no banho de rio, na chuva, na lama, nas cinzas... Os adultos, muitas vezes, estarão por perto.

Apresento algumas imagens em seqüência demonstrando como o cotidiano vai acontecendo, como as crianças estabelecem relações, como encontram situações que precisam ser contornadas e como respondem aos problemas ou obstáculos. Outras fotografias e seqüências registram as crianças no processo de criarem suas brincadeiras e como objetos, espaços e ações do cotidiano vão constituindo-se brincantes.

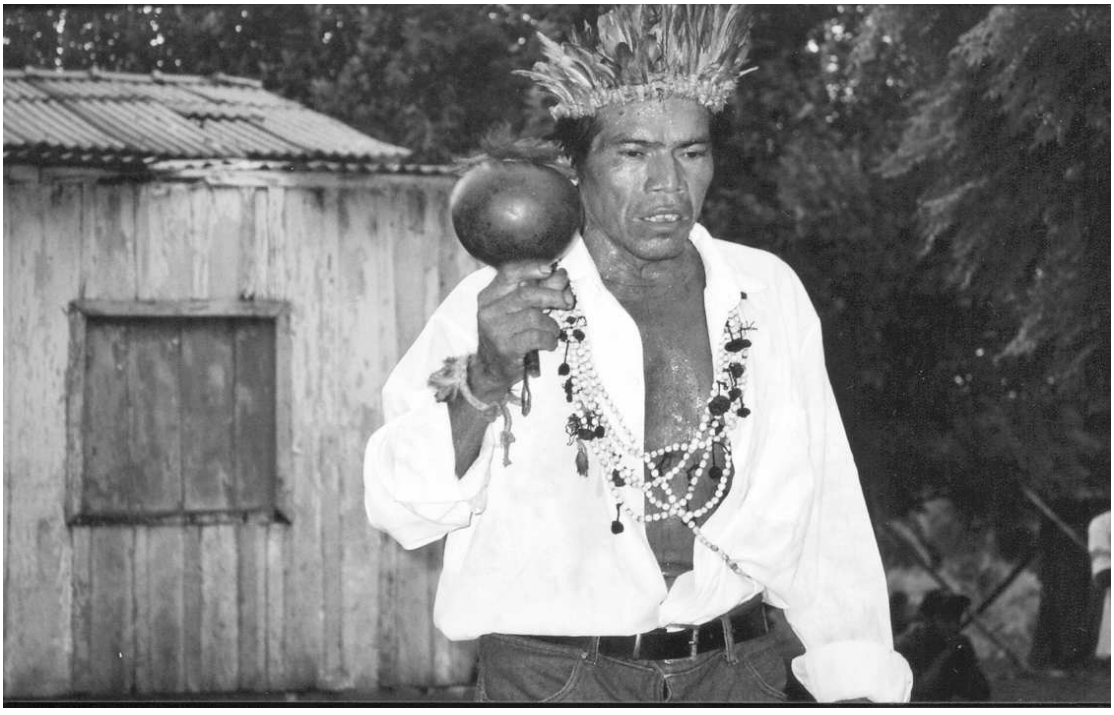
É assim que a vida acontece na Aldeia Pirakuá, mistura de idades, de gêneros, de experiências, de conhecimentos, de crenças, de esperanças, de entusiasmos, de alegrias, de tristezas, de decepções... Convido você a olhar e sentir essas imagens de diferentes formas, revirando a ordem, construindo a sua maneira de olhar: na seqüência apresentada, de trás para frente, no meio, de cabeça para baixo... Privilegie alguns momentos, selecione as suas imagens, dialogue com elas e, espero, você construirá outras interpretações, fará outras leituras que eu não fui capaz de fazer...

As fotografias que compõem esta tese foram obtidas com autorização, verbal e escrita, da comunidade da Aldeia Pirakuá, exclusivamente para esta finalidade. É vedada – por princípios éticos e pela legislação vigente – a reprodução de qualquer uma das imagens veiculadas nesta tese, na íntegra ou alteradas, para qualquer finalidade: arquivo pessoal; apresentação em aulas ou eventos científicos; comercialização; publicação em meios de comunicação eletrônicos, televisivos ou impressos.





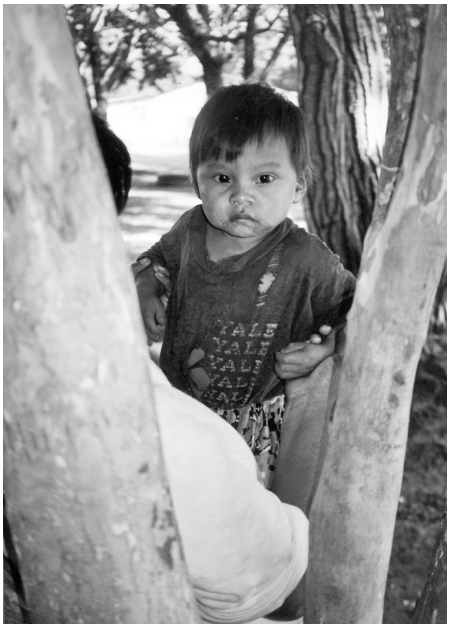








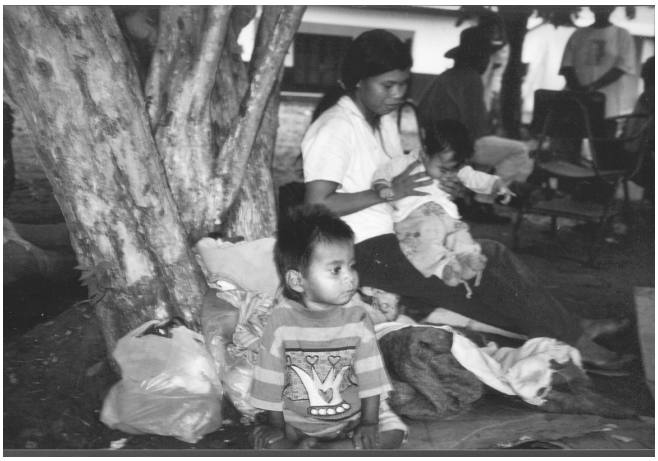


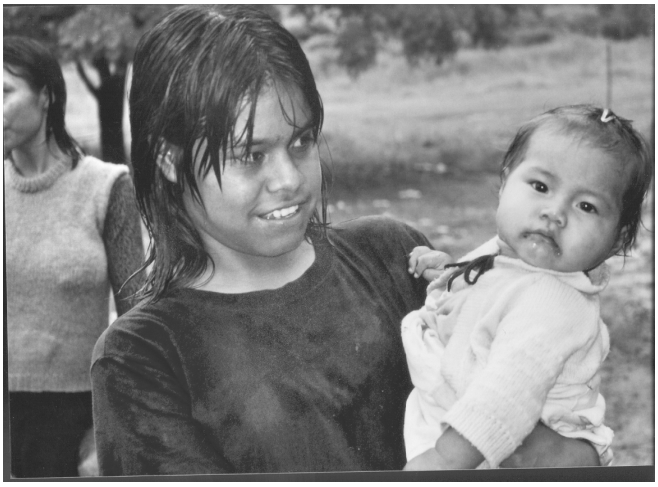












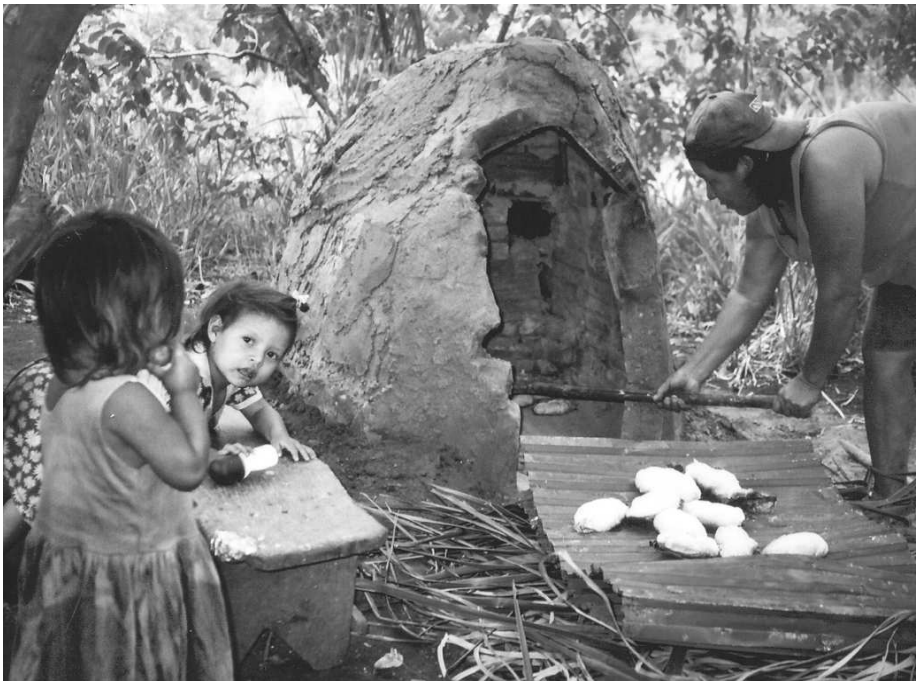




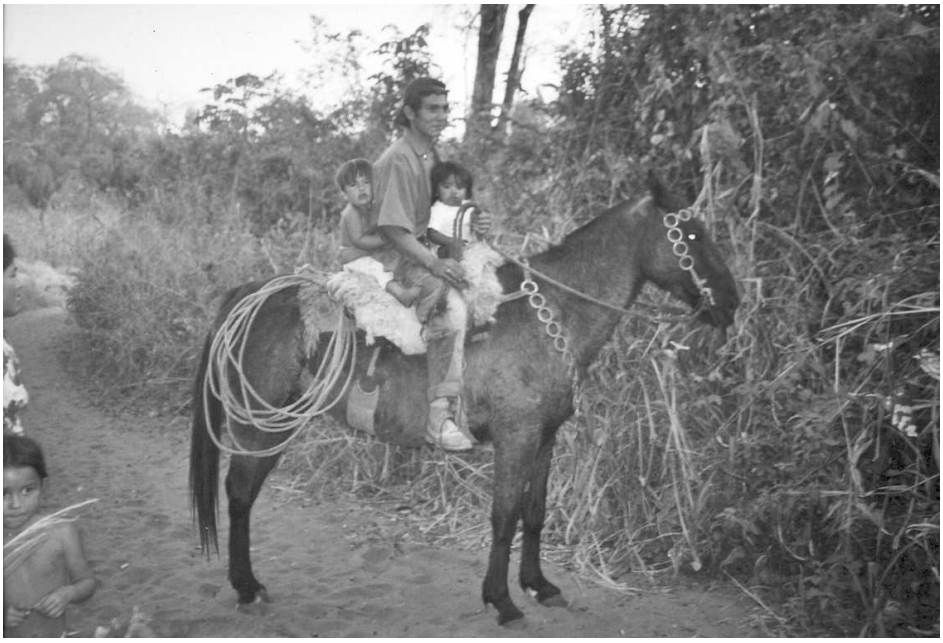


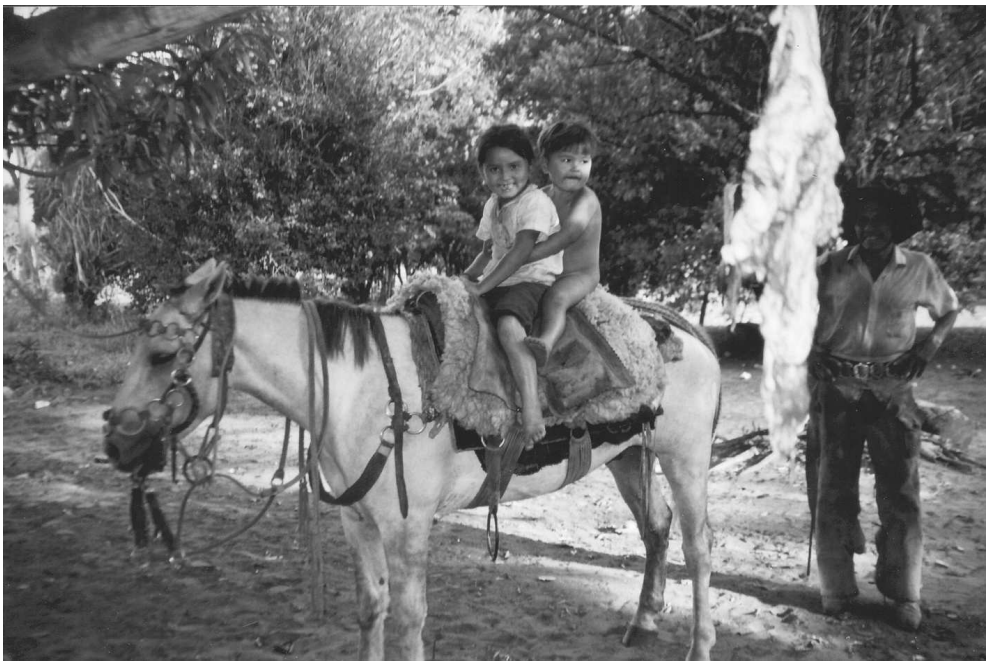








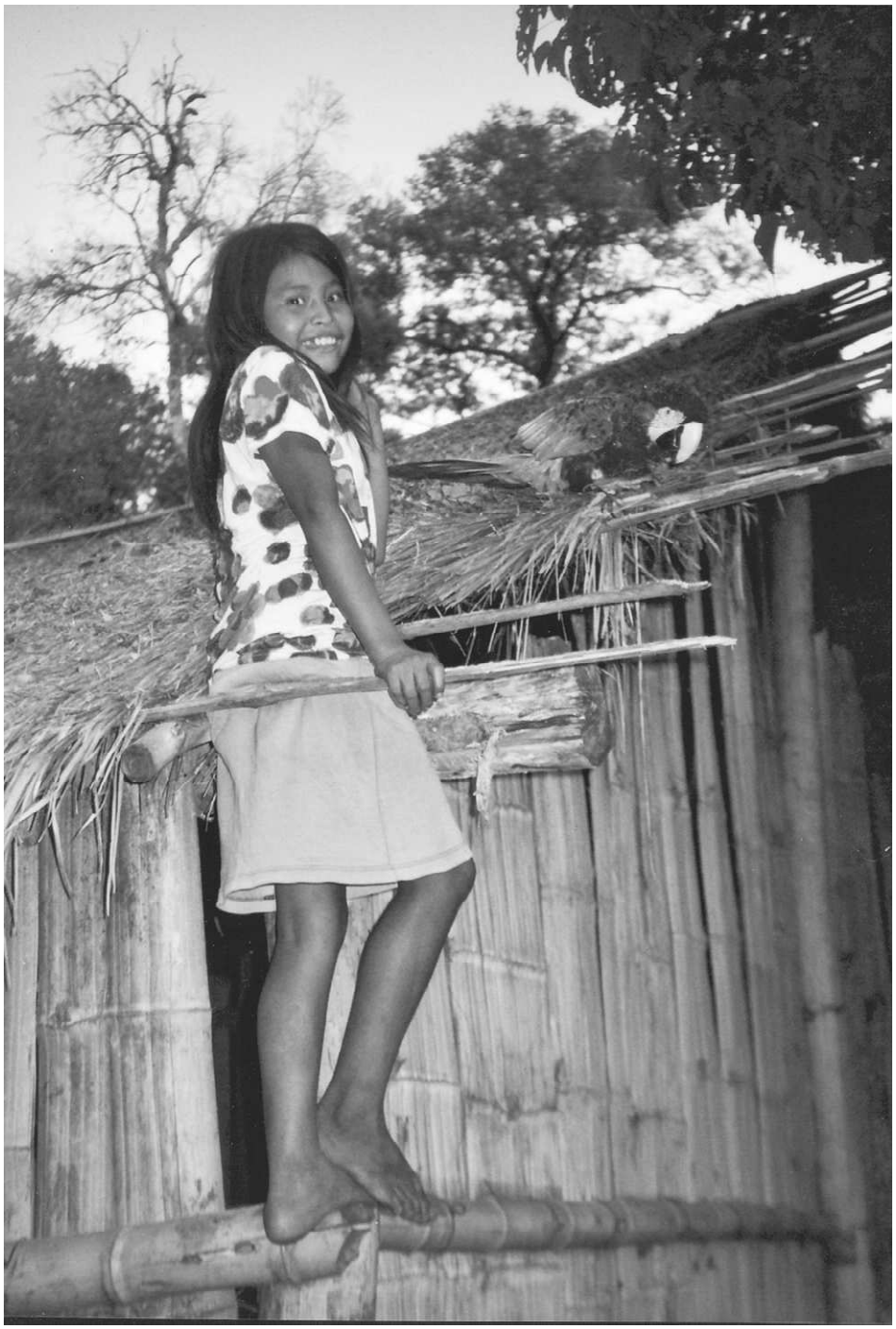






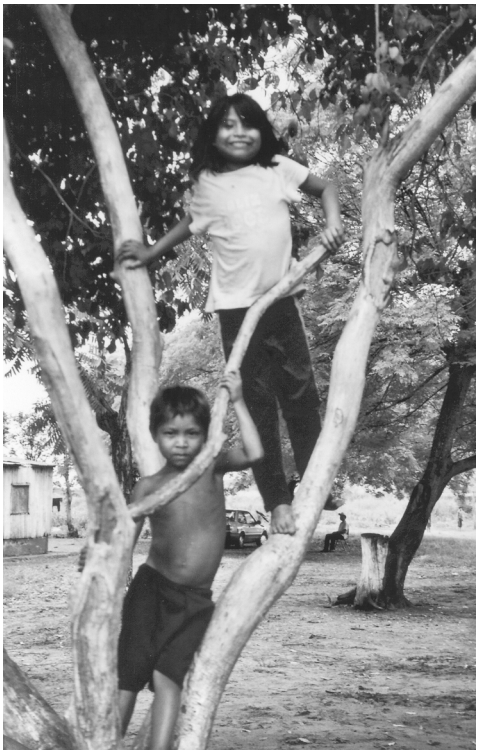


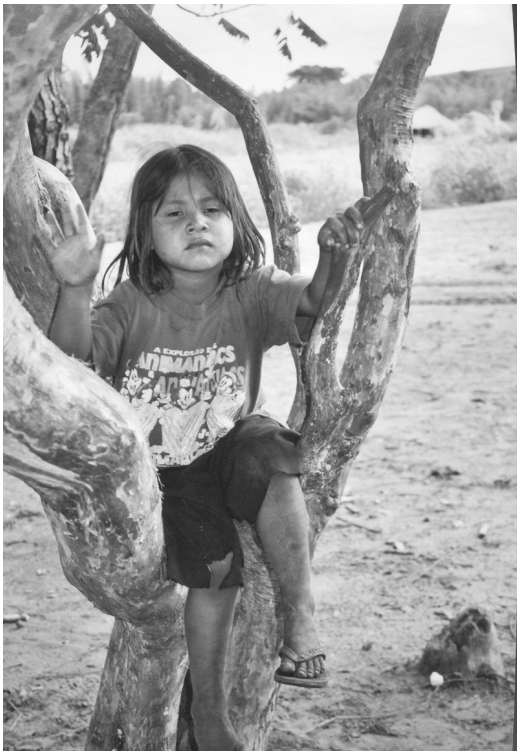


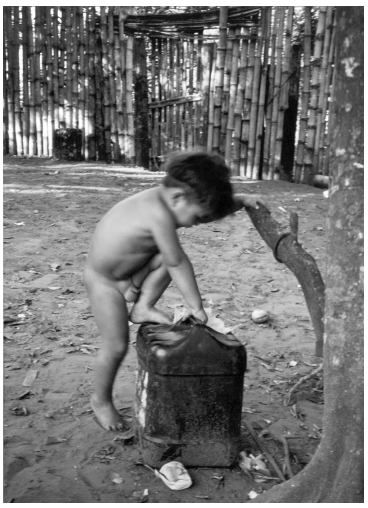
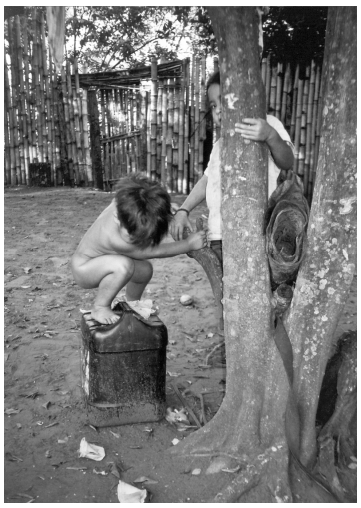
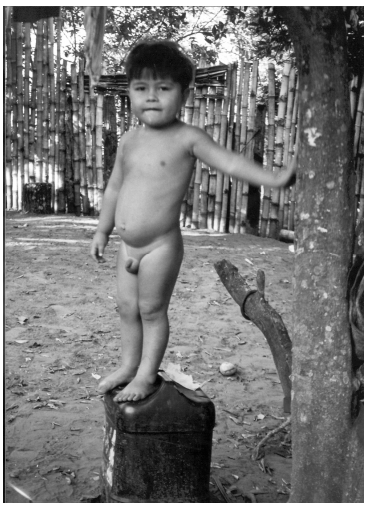


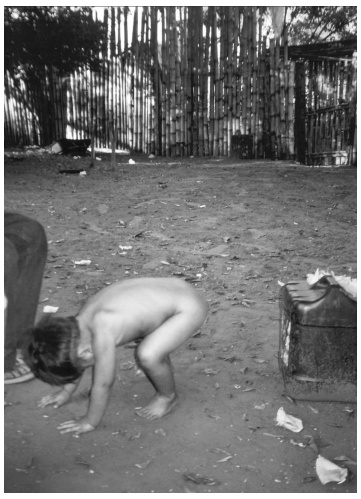
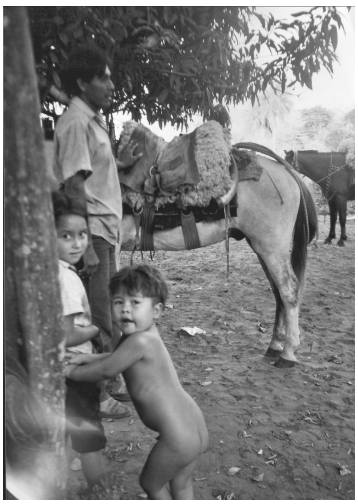


















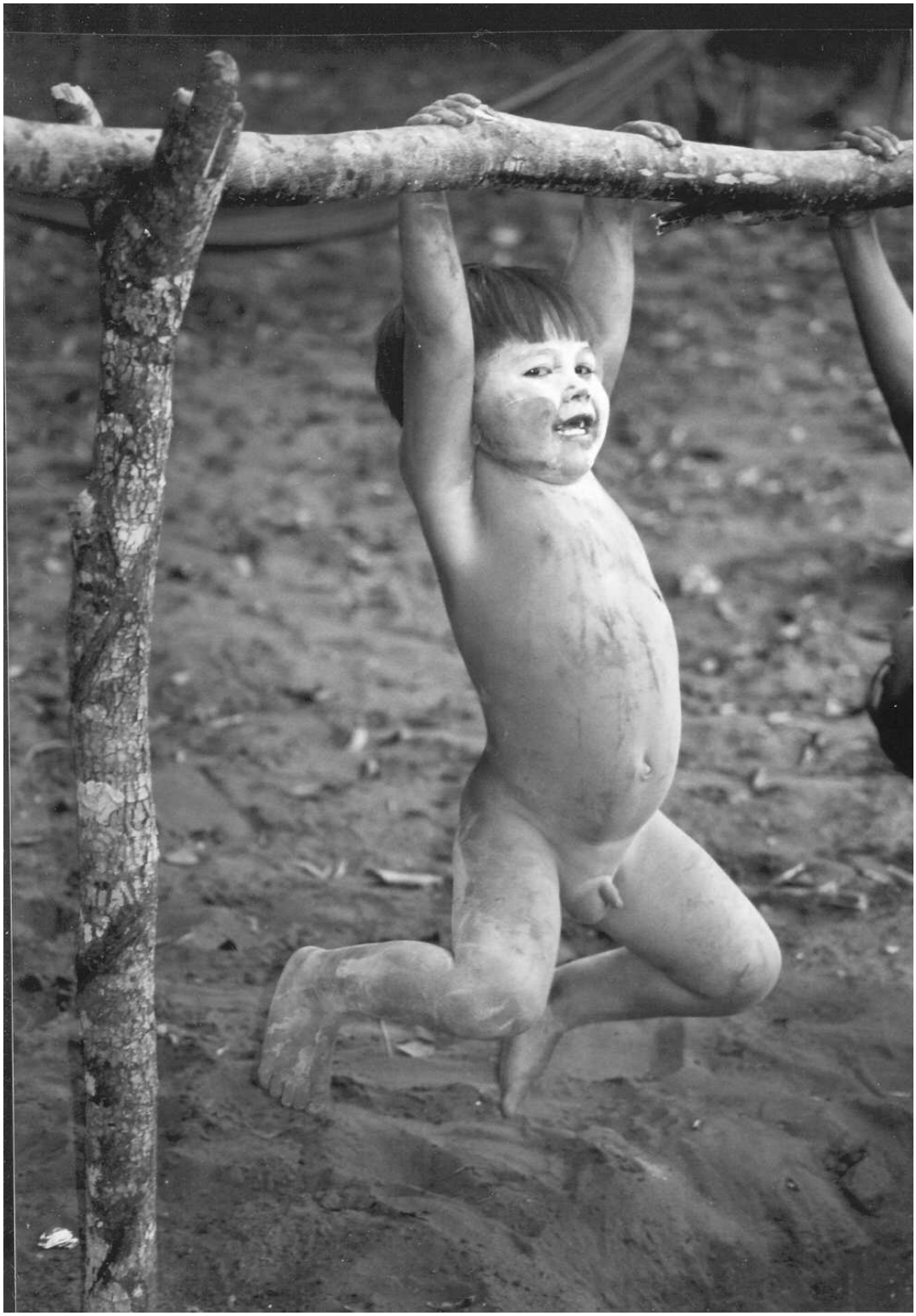














TERCEIRA MARGEM

A foz que contém a nascente





Escrevemos a partir de uma necessidade de comunhão e de comunicação com os demais, para denunciar o que dói e compartilhar o que dá alegria. Escrevemos contra a nossa própria solidão e a solidão dos outros. [...] Não nascemos na Lua, não moramos no sétimo céu. Temos a alegria e a desgraça de pertencer a uma região atormentada do mundo, a América Latina, e de viver num tempo histórico que nos golpeia com força e dureza.

Eduardo Galeano (1988, p. 8)

"rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio"

Considerações que não se pretendem finais

As crianças sempre ensinam... Em nossas vidas adultas e carregadas de preocupações, as crianças ensinam as transgressões, as risadas, as traquinagens, a vida. Como Manoel de Barros (2006, p. IX) poetizou: "[...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira do Andes."

Desenvolvi esta pesquisa instigada pela desconstrução de alguns paradigmas. Estudei, pesquisei, mas também me aventurei – pela minha idade e pelas minhas *experiências vividas* – correndo o risco de:

> [...] deixar-me levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. Há uma idade em que se ensina o que se sabe: mas vem outra em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. "(Barthes, 2004, 19, p. 47, grifos do autor)

Este estudo, nessa concepção, como foi apresentado na introdução, não defende uma tese, mas múltiplas possibilidades de teses. Não partiu de hipóteses positivistas e fechadas, pois não nasceu de concepções já elaboradas e deterministas sobre as crianças indígenas. Também não utilizou as crianças urbanas e seus contextos como referência. E, embora esteja fundamentado em estudos anteriores sobre sociedades indígenas e sobre as crianças indígenas (Schaden, 1954; Meliá, 1979, 1981, 1997, 1998; Ribeiro, 1995; 1996; 2000; 2002; Nimuendaj'u, 1954; Maher, 1990, 1996, 2005; Melatti e Melatti, 1979; Nunes, 1997; Cohn, 2000; e outros), é um estudo singular porque estuda um grupo singular. Dessa forma, constitui-se, ainda, como um estudo exploratório que levanta aspectos de um fenômeno que ainda requer mais aprofundamento.

Esta tese representa "[...] fios que não pretendem ser a palavra final, a palavra verdadeira [...]; fios ou teias que pretendem deixar a problemática, ora focalizada, em aberto, como narrativa capaz de ser continuada por outros sujeitos"(Galzerani, 2002, p. 64). Está fundamentada "[...] não na posse imobilizadora de uma única verdade, mas na troca de visões de mundo e de sensibilidades." (Galzerani, 202, p. 65-66)

Margeada pelos limites de minha formação – educação física e pedagogia – busquei compreender as crianças e seus contextos por meio de observações, interações e mais de setecentos registros fotográficos. Poderia, para compor este texto, ter selecionado outras imagens, poderia ter apresentado outras tantas vinhetas, mas toda a tese exige critérios de seleção e um ponto final. A pesquisa e a necessidade de outros estudos continuam. Nesse percurso, esta pesquisa teve a característica intencional de não ser conclusiva, comprovando que a temática escolhida, embora consideravelmente explorada pelas ciências sociais, ainda é inovadora e desafiadora para a pedagogia. Talvez sua relevância seja a provocação e o convite para diálogos multidisciplinares em busca de estudos que se tornem, efetivamente, práxis no cotidiano dos sistemas educacionais brasileiros.

É, assim, um estudo que objetiva somar-se a outros para que se desvelem realidades ainda desconhecidas uma vez que: "O Brasil, que completou quinhentos anos no ano 2000, desconhece e ignora a imensa sociodiversidade nativa contemporânea dos povos indígenas." (Ricardo, 2001, p. 65). Dessa forma, não teve a pretensa ousadia de ser uma tese, na visão positivista que esse termo possa significar. Não traz afirmações categóricas, mas evidencia possibilidades e apresenta pistas. É um estudo que se fundamenta na concepção de que:

> [...] não é a aplicação de modelos matemáticos [exatos e objetivos] que garante a cientificidade, mas, sim, as descrições claras e precisas. Dessa forma, quando se cometem erros [se evidenciam limites], e sempre se cometem [e se evidenciam], esses podem ser vistos pelos outros mais facilmente, podendo ser corrigidos. (Ziglio, 1999, p. xi)

Nessa seqüência, e, segundo o mesmo autor citado acima, é preciso identificar os fenômenos, compreendê-los por meio de observações para, depois, descrevê-los. Deste estudo, portanto, emergem aspectos significativos que vão compondo o complexo quebra-cabeça sobre as crianças mergulhadas nas pluralidades e nas diversidades culturais vividas no Brasil. É um estudo que objetivou provocar o debate e a percepção do quão pouco sabemos sobre as crianças, e, de forma mais específica, sobre as crianças indígenas.

Por outro lado, por suas características e contradições, é um estudo que apresenta um material, de certa forma, ainda bruto e que deseja "[...] permitir que os leitores vivam uma *vicarious experience*, uma experiência substitutiva, ou seja, deseja-se permitir aos leitores estender sua própria experiência pessoal, acrescentar novas experiências às velhas, novos significados aos já adquiridos." (Rabitti, 1999, p. 34)

Dessa forma, é um estudo que pretendeu manter-se dentro da fluidez do rio. Tese que, embora correndo dentro dos limites (mutantes) de margens impostas pelas exigências científicas, quer ser viva, passível de alterações, aberta às chuvas e às estiagens, às noites e aos dias, sendo alterada constantemente – como o rio – pela vida que passa em seu leito. É um estudo que se reconhece como uma possibilidade – entre várias outras possibilidades – de evidenciar um pouco da vida que acontece em uma aldeia indígena contemporânea.

Busquei, intencionalmente, evitar distorções no que observava e registrava. Mas também sei que meu estar na aldeia esteve condicionado a minha maneira de ser e que cada leitor/a poderá dialogar de forma diferente com as imagens e com o texto escrito. Portanto, á medida em que este trabalho for sendo lido, poderão surgir discordâncias, interrogações, aspectos subestimados ou supervalorizados por mim (Como conseguir registrar a totalidade de cada observação? Como evitar uma visão idílica? Como evitar o encantamento? Como manter-se na imparcialidade?). Não é fácil observar e interpretar quando a distância cultural é significativa. Não é fácil registrar e escrever quando as imagens e as palavras parecem reduzir as fascinantes *experiências vividas.* Mas, como afirma Rabitti (1999, p. 37): "A responsabilidade do valor e da amplitude das conclusões deve ser dividida entre pesquisador e leitor." O convite está feito.

A cada estada na aldeia, pude sentir a riqueza de um modo de viver que harmoniza, que brinca, que respeita. Muitas vezes cheguei tensa, cansada, desanimada e a convivência com a comunidade me acalmou, acalentou, apontou as trilhas a seguir. Aprendi muito. Reforcei convicções de que podemos construir uma sociedade na qual a justiça, a ternura, o conhecimento e o pão – que, na sociedade estudada, traduz-se na mandioca, no milho, na caça, no peixe, nas plantas nativas – sejam acessíveis a todos. Afinal, muitos aspectos dessa utopia já existem e têm resistido aos avanços gananciosos do capital internacional e, por isso, meu desejo maior é de que os meus achados de

pesquisa sejam socializados e somados a outros, na busca de uma educação plural e de uma vida plena, realmente digna, para as crianças pequenas e para o povo brasileiro.

Na aldeia, constatei que o descarte de objetos acontece após seu uso ou no momento em que se tornam de pouca utilidade prática. Também não existe uma noção de pertencimento a um determinado local ou a alocação para uma única função. Cadeiras da escola estão espalhadas pela aldeia. Livros didáticos são folheados por crianças que ainda não lêem. Gêneros alimentícios advindos do Programa de Segurança Alimentar do Governo Federal, que não fazem parte da cultura alimentar como leite em pó e farinha de trigo, servem de brinquedo para as crianças. Nesse contexto, os objetos podem ser utilizados sem medo de estragar ou quebrar. Não há uma única utilidade para cada coisa e as crianças podem estabelecer relações com outras crianças e com os adultos, estão livres para explorar o meio, experimentar, descobrir, inventar.

As crianças convivem com adultos que não cultivam rancores – não ouso afirmar que não sentem raivas e mágoas que têm sido manifestadas em disputas internas e sempre que há invasões, preconceitos e violação de seus direitos. O que minhas *experiências vividas* evidenciaram foi uma capacidade – exercitada constantemente – de resolver conflitos através do diálogo que se manifesta na característica cultural de ouvir o outro e de permitir que o outro exercite seu livre arbítrio, avalie seus atos e tenha oportunidade de concertar seus possíveis erros – principalmente quando esses vão de encontro ao coletivo.

Não focalizei esta pesquisa nas disputas de liderança, prostituição, DST Aids e outras situações complexas que afetam as populações indígenas porque outros estudos têm se ocupado dessa temática. Escrevi sobre valores e princípios que perpassam a relação com a vida e com as crianças de acordo com os objetivos propostos para esta tese. no entanto, ao estar na aldeia, algumas vezes contatei que esses preceitos configuram-se mais como intenção do que prática. Há contradições. Mas as sociedades humanas são assim, a práxis é um desafio que nos impele a estar sempre buscando um agir mais coerente. Muitas vezes defendemos e queremos viver a solidariedade por entendermos que é o coletivo que deve ser defendido, mas somos egoístas, competitivos, individualistas. Essas contradições é que definem o nosso constante *devir*.

Dominique Gallois[1] afirma que, para o caçador, ter matado a anta é a maior alegria. Ver crianças e adultos chegando de todos os lados para ver quem conseguiu a caça é fascinante. A alegria é partilhar com todos, não guardar ou acumular. Todos comem juntos e, quando acabar, acabou. Amanhã será um outro dia. Essa mesma lógica é aplicada para o dinheiro e para outros bens. E, continua Gallois, se vai trabalhar fora da aldeia, ao sanar suas necessidades de valores, pára de trabalhar. Quando precisar novamente, volta. É o princípio da mobilidade, da liberdade. Não há individualização, no sentido de individualismo.

O contraste entre a presença das crianças na aldeia e a quase ausência de estudos sobre elas nos relatos de pesquisas realizadas com povos indígenas, inicialmente, trouxe estranhamento. Ao efetivar a revisão de bibliografia, constatei que as crianças indígenas poucas vezes são descritas ou destacadas do grupo. Nunes (2002, p. 275) revela que, apesar dos avanços da Etnologia Indígena Brasileira, "[...] e apesar dos sinais reveladores fornecidos por alguns pesquisadores, não se criou dentro desta um espaço efetivo de discussão e reflexão sobre a criança [indígena]." Essa lacuna precisa ser preenchida, pois "[...] a criança [indígena] não é uma visão reduzida do adulto nem este é uma reprodução ampliada da criança. [...]" (p. 276).

As leituras, as observações e os registros efetivados possibilitam afirmar que, para estudar as crianças indígenas, é preciso direcionar, sensibilizar e aguçar o ato de observar. Na aldeia, é o conjunto que se manifesta. O lúdico é muito presente, muito vivo em todos os momentos. E, nessa dinâmica, as crianças são tão presentes em todos os momentos da aldeia que, contraditoriamente, podem tornar-se despercebidas. Não se destacam por serem pequenas porque, de seu jeito e como conseguem, participam das atividades e, porque participam, não manifestam e tampouco provocam desconfortos ou inquietações. A vida das crianças na aldeia não é um dia-a-dia de tristezas, de raivas, de obrigações, de proibições, de imposições, de horários. A vida corre mansa, as relações e as aprendizagens também.

[1] Informação oral, apresentada por Dominique Gallois, professora e pesquisadora da USP, em 07 de maio de 2004, quando de sua participação no Curso de Capacitação Populações Indígenas: desenvolvimento local, etnodesenvolvimento e educação diferenciada, promovido pela UCDB.

A Aldeia Pirakuá é, ainda, um espaço no qual seres humanos convivem entre si, mergulhados em aspectos de sua cultura e mediados pelas matas, pelos rios, pelos animais. É ainda um espaço que permite aos seus habitantes viver seus costumes, suas festas, suas danças, seus cantos, seus jogos, que vão sendo criados e recriados intermediados pelo convívio com a cidade, com alguns alimentos industrializados, com utensílios domésticos, com a educação formal.

Porém, como foi afirmado na introdução desta tese, muitas vezes, esse grupo indígena não consegue mais valorizar e reconhecer modos de vida importantes e peculiares à sua etnia. Em algumas vezes fiquei incomodada com as intervenções e influências sofridas por esse povo, dentro e fora da aldeia. Por isso, procurei, ao longo da pesquisa, juntamente com a comunidade, destacar e valorizar o jeito de ser desse grupo social. Procurei compreender e destacar pontos importantes da educação indígena, o seu modo de aprender e responder às questões vitais. Procurei fazer emergir a realidade subjetiva que anima e dá significado à vida do grupo, conhecer essa verdadeira rede de sentimentos e ampliar o espaço, para que se manifeste e continue presente no cotidiano da aldeia.

Dialeticamente, a Aldeia Pirakuá é habitada por pessoas que vivem e apresentam contradições porque são humanas. Pessoas que vivem disputas entre dominações e resistências. “O índio é um ser humano exatamente igual a todos nós e, por isso mesmo, capaz de, em certos momentos, agir com grande generosidade, e, em outros, de se comportar de modo menos louvável, de modo não tão nobre.” (Maher, 2005, p. 89) Na aldeia há disputa de lideranças e, embora a solidariedade seja vivenciada no cotidiano, é impossível negar as diferenças que existem entre as famílias em termos de determinados privilégios e posse de bens como carro, bicicletas, televisão, etc. No entanto, a posse desses bens não é utilizada para discriminar ou desvalorizar os demais. Entre as crianças não percebi a posse de algum brinquedo industrializado como forma de exercício de poder, domínio ou discriminação sobre o outro.

Na Aldeia Pirakuá existem interesses diferenciados, visões particulares sobre um mesmo fato, propostas de grupos ou famílias e essas manifestações fazem parte, como já afirmei, da organização dos grupos sociais. No entanto, ainda há uma predominância forte e convergente de traços culturais que asseguram uma unidade no encaminhamento

das questões do coletivo da aldeia. Há uma maneira muito própria de enfrentar e resolver conflitos por intermédio dos conselhos e da opinião dos/as mais velhos/as. Existe uma maneira muito peculiar de ser e de se relacionar com o outro. É uma cultura que defende e respeita a vida em suas diferentes formas de manifestação, embora existam práticas que precisam ser melhor compreendidas como, por exemplo, a morte de uma das crianças gêmeas.

Há dois caciques que ficam praticamente na mata, que rezam constantemente e que são os responsáveis pela proteção do território e das pessoas. São considerados lideranças na medida em que são reconhecidos pelo grupo como pessoas sensatas, conhecedoras da cultura e que estão em comunicação com as forças espirituais e protetoras, advindas das divindades e dos antepassados. A comunidade acredita que os rezadores sabem o que é melhor para o grupo e para cada pessoa. São conselheiros que ouvem, observam e não determinam. Propõem, desafiam a reflexão e deixam cada um/a decidir. De maneira geral têm atuação de orientação, de proteção e de cuidados espirituais com as crianças.

Nessa dinâmica, há uma determinação cultural de possibilitar que cada um, cada uma, pense sobre seus atos, decida e reconheça seus erros. Em uma das minhas estadas na aldeia, um homem solicitou a chave da camionete, que foi comprada com o dinheiro do arrendamento das terras, e, portanto, pertence ao coletivo da aldeia. Logo a seguir, acionou a ignição e, sem habilidade para dirigir, colocou-a sobre uma pedra. Fui informada de que o responsável pela chave já sabia que o rapaz não dirigia. Mas que ele, o índio que pediu a chave, é que deveria saber que não poderia dirigir. Vários homens cercaram a camionete e a retiraram do acavalamento e nada foi dito para o que estava dirigindo. No entanto, quando há necessidade, e os mais velhos consideram necessário, há uma longa conversa e a definição de castigo (que faz pensar sobre o ato praticado), geralmente ligado ao capinar (Será um resquício das lembranças da colonização? Trabalho como castigo?).

Dessa forma, durante minhas estadas na aldeia, convivi com pessoas que ainda são capazes de observar, ouvir, dialogar, rir, aprender. Pessoas que interagem com a natureza de diferentes formas. Que colhem o que ela lhes oferece através da caça, da pesca e da colheita de plantas, raízes e frutos silvestres. Mas que também a transformam

ao utilizar a madeira e as folhas para construir casas; ao preparar a terra para as roças que são semeadas, cuidadas e depois colhidas; ao criarem pequenos animais; ao sevarem os peixes para que fiquem maiores, mansos e cativos. Esse preparo da natureza, essa espera para a colheita e para a pesca, evidencia a presença de *circularidade cultural*, pois essas práticas não fazem parte do conhecimento Guarani/Kaiowá do passado. Dessa forma, a comunidade da Aldeia Pirakuá, como outras comunidades humanas, apropria-se de seus conhecimentos em diálogo com outros e, nesse processo, vai construindo e exercitando o diálogo entre diferentes culturas.

Em minhas observações e registros, evidenciei que, apesar da sociedade culturalmente predominante estar próxima da aldeia[2], há uma significativa singularidade na maneira de conviver com as crianças. É desafiador observar a educação que vai acontecendo permeada pelas famílias, pela comunidade e pelas interações das crianças que acontecem nos espaços coletivos e nos espaços mais próximos das casas. Participação, interação, liberdade, autonomia, espontaneidade e responsabilidade pelos seus atos são as palavras que mais usei em minhas anotações para registrar o que observava no cotidiano da aldeia.

Durante a pesquisa, busquei, intencionalmente, reconhecer as crianças como pessoas concretas. Não focalizei o olhar para o que faltava em cada uma. Busquei evidenciar o que existe, o que consegui perceber, destacando a beleza e a grandeza das peculiaridades da educação indígena. Retrocedi algumas camadas da história humana, revisitei os conceitos de pedagogia como ciência da educação: "[...] constituída pelo encontro de diversas ciências e, portanto, com um saber interdisciplinar que entrelaça a sua história com a de outros saberes, sobretudo as diversas ciências humanas de que é tributária e síntese." (Cambi, 1999, p. 23) Uma pedagogia que não se restringe ao intelecto, mas que busca a utopia da humanização ao se voltar: "[...] ora para o corpo, ora para o imaginário, ora para o intelecto, ora para o manual." (idem, p. 23)

Pedagogia – *paidéa* – que se volta para educar, criar, nutrir os seres humanos de humanidades. Pedagogia que não encerra esses seres em concepções fechadas e absolutas, mas que permite e propõe a liberdade e abertura para o outro, para o

[2] A Aldeia Pirakuá, apesar de estar afastada mais de sessenta quilômetros de Bela Vista, está localizada entre fazendas e é comum o contato com os moradores da região.

conhecimento. Pedagogia que possibilita o diálogo, o encontro, que vislumbra o futuro, mas que mantém as raízes do passado e que não perde de vista as potencialidades do momento presente. Pedagogia que, como um rio é nascente, percurso e foz. Que não volta para sua nascente por que nunca é o mesmo rio, mas que traz consigo essa nascente em todo seu leito de águas. (Unger, 2001) Enfim, um rio mutante e sempre o mesmo rio. Seres humanos-rios que vislumbram o novo, mas que não se deslumbram porque não perderam o seu passado, a sua historicidade. Uma educação de seres humanos capazes de ações e abstrações, que fazem pensando e pensam fazendo, sendo quem são, mergulhados nas suas culturas mas também permeáveis a outras formas de pensar, ser, viver. (Cambi, 1999).

Na Aldeia Pirakuá encontrei pessoas – crianças e adultos – que não cultivam a arrogância, o autoritarismo. Pessoas que não exercitam a hierarquização de idades, de gêneros e de saberes da mesma forma que são hierarquizados na *sociedade culturalmente predominante*. Pessoas que são capazes de conviver entre diferentes idades sem menosprezar os saberes das crianças. Pessoas que evidenciam formas respeitosas de se relacionar entre si e com a natureza, sem esconder suas condições humanas que se traduzem em contradições, conflitos, antagonismos, disputas, desmatamentos, poluições. Nessa dinâmica encontrei as condições concretas para a educação acontecer como *paidéia.* Acontecer como a utopia que possibilita nutrir, no contato e na aceitação do outro – pessoas, matas, animais, chuvas, ventos, sol, rio – um jeito peculiar de saborear a vida "[...] como um manancial a partir do qual uma sabedoria de vida pode florescer. Por isso, a prática das idéias de quem procura os elos entre o social, o ecológico e o espiritual tem muito a ganhar no diálogo com essa tradição." (Unger, 2001, p. 17)

Essa educação como *paidéia* encontra-se reduzida nas escolas capitalistas, fundamentadas, de maneira geral, nas hierarquias de saberes e cargos, nas competições, nas classificações, nos tolhimentos das liberdades, na modelação padronizada das formas de pensar e ser, na preparação para o mercado de trabalho – cada vez mais mercado e menos trabalho – no sentido criativo e transformador que esse último carrega/traz. Essa redução está refletida sob o "[..] rolo compressor da expansão

do capital ou da redução de todas as formas da convivência humana à relação custo-benefício." (Unger, 2001, p. 17)

A vida, no capitalismo, passa a ser reduzida ao sentido de propriedade e do individualismo. Reduzida ao sentido de meu, teu, dele, que se contrapõem às possibilidades do nosso, do coletivo. As cercas e os arames, os muros e os cadeados representam, de forma concreta, esse cerceamento da grandeza e da amplitude dos conhecimentos que já não são a expressão da vida em comum, que impedem e se contrapõem ao diálogo, à troca, à flexibilidade, à *circularidade cultural*:

> Os homens brancos não sabem. Eles não compreendem. Eis porque fazem o que fazem. [...] Eles não sabem, em primeiro lugar, de si mesmos. Não sabem os segredos do mistério do mundo, embora tenham ciências fortes e grandes poderes. Não sabem sobre os índios e julgam-nos ignorantes a partir de suas próprias ignorâncias, pois o que os espíritos e os ancestrais ensinaram aos índios não podem transmitir aos homens brancos, já que eles se recusam a se abrir a uma outra maneira de pensar. E de viver. (Brandão, 1994, p. 35)

Nessa dinâmica, mesmo que existam, na *sociedade culturalmente predominante*, exceções e instituições educacionais que se fundamentam em princípios humanizantes. Instituições que trabalham as contradições apresentadas pelo próprio sistema capitalista e pelas contradições que emergem das relações interpessoais, não há como negar que a maioria está a serviço do capital na medida em que:

> [...] o potencial de segregação e de autoritarismo presentes nas relações pedagógicas não permitem à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige. Cortada profundamente pelo autoritarismo social e por este tipo de pedagogia a instituição escolar não apenas rouba da criança a sua possibilidade de viver a infância, mas sobretudo coloca-a à margem do processo de escolarização, levando esta a engrossar o contingente da exclusão social. (Quinteiro, 2002, p. 37)

Por outro lado, aspectos dessa educação como *paidéia* estão presentes, como possibilidade real e utópica, com contradições e equívocos, nas condições concretas asseguradas pela dinâmica de relações, pelo espaço e pelo tempo da aldeia. Relações, espaço e tempo mediados pelos mistérios das matas, pelo fluxo do rio, pelo ciclo da

natureza, por um jeito brincante de ser e de viver, sem protagonismos hierarquizados entre crianças e adultos, entre mulheres e homens. Não há como indicar quem é mais importante, o que tem mais significado, num contexto cultural integrado que permite a tessitura de diferentes expressões de vida sem escalas de valoração – no sentido da exclusão e da discriminação. Nesse contexto, resguardados aspectos da cultura que também trazem conflitos e contradições, todos/as ensinam e todos/as aprendem. Todos/as podem ser e todos/as seguem princípios fundantes de respeito às diferentes manifestações de vida, em relação a si mesmos/as, aos/às outros/as e à natureza, porque, como evidencia Brandão:

> Em uma justa medida, o imaginário indígena recupera para o sentimento e para o conhecimento humanos a memória universal do tempo e do mito. A consciência traduzida em miríades de fábulas, de danças, de desenhos inscritos na pele das pessoas, de gestos vividos como ritos e ritos vividos como gestos carregados de símbolo e sentimento, onde não há lugar para a existência de um princípio cartesiano de irreconcialiação entre o espírito e a matéria. Tudo o que existe é vivo, ativo, capaz de partilha, recíproco e, portanto, relacional. E a verdade da vida é a atualidade da troca.
> Para o índio, o mundo natural em que se move é uma dimensão subjetiva de sentido e não apenas uma existência objetiva de matéria e energia em suas infinitas expressões. E, para ele, ela só se torna real, isto é, significativa, mais do que instrumental, quando um grupo humano a constitui como um ou inúmeros planos de intenção. (Brandão,1994, p. 24)

Assim, as crianças da Aldeia Pirakuá vivem as possibilidades das trocas, da mobilidade, da solidariedade que são características marcantes da cultura Guarani/Kaiowá. Circulam pela aldeia, brincam e se relacionam de forma livre, sem manifestações de tolhimento por parte dos adultos, como já apontaram outros estudos sobre sociedades indígenas (Schaden, 1954; Meliá, 1979, 1981, 1997, 1998; Ribeiro 1995; 1996; 2000; 2002; Nimuendaj'u, 1954; Maher,1990, 1996, 2005) e outros, especificamente sobre crianças indígenas (Melatti e Melatti, 1979; Nunes, 1997; Cohn, 2000).

A aldeia toda é o lugar da vida, das interações, das aprendizagens, das brincadeiras. Não há demarcações de tempo e espaço para o permanecer e para o agir

infantil. Elas estão em todos os lugares, e, com essa mobilidade, desempenham funções importantes como levar recados, avisar quando chega alguém, acompanhar visitantes de um lugar para outro.

Penso que essa liberdade de ir e vir, de participar das atividades, bem como a ausência de gritos, brigas e choros,[3] tornam as crianças pequenas indígenas pouco visíveis aos olhos de pesquisadores/as, embora essas sejam muito ativas e presentes. No entanto, para que os estudos indígenas evidenciem a complexidade da vida das aldeias, é essencial estudar as crianças, é preciso enxergá-las e ouví-las. Elas têm o que dizer e nós precisamos aprender esse jeito de ser, de crescer, de educar, de cuidar que faça acontecer o encontro e a construção de uma educação infantil – primeira etapa da educação básica – efetivamente brasileira.

Constatei que não há proibições na participação das crianças menores em determinadas atividades, mas uma compreensão de que há um direito constituído para que as maiores participem. É como se houvesse uma espera para que a criança demonstre que já possui um determinado conhecimento que a habilite a participar de uma atividade ou de uma brincadeira. E, como outros estudos já revelaram (Schaden, 1954; Meliá, 1979; Melatti e Melatti, 1979; Nunes, 1997; Cohn, 2000; Junqueira, 1999), é o mais velho, adulto ou criança maior, que veicula e facilita as aprendizagens e que libera ao mais novo o direito da participação, quando essa é limitada a um determinado número de pessoas (um jogo com regras, com número de participantes, por exemplo). As observações demonstram que o menor vai experimentando, vai tentando, vai fazendo, e o maior vai permitindo essas investidas.

Uma tarde estava assistindo a meninas e meninos jogando futebol. Um menino menor estava sentado ao meu lado, também assistindo ao jogo. Quando um dos jogadores parou de jogar, esse menino levantou, perfilou-se e pediu a um dos que estavam jogando para entrar no jogo. O acesso foi dado e ele logo começou a participar, recebendo passes sem nenhuma discriminação. Quando errava, não era xingado ou cobrado pelos maiores e participou ativamente até o final do jogo. No entanto, não

[3] Na Aldeia, de uma maneira geral, não se ouvem gritos, repreensões. A fala normalmente é mansa e escutar o outro, é uma constante. Portanto, não é preciso chorar, espernear, gritar para chamar a atenção do outro. Perceber o desconforto do outro, criança ou adulto, é um traço cultural presente no cotidiano da aldeia. Ao mesmo tempo em que se respeita a autonomia e a liberdade, o cuidado e a ajuda se fazem presentes.

entrou, não invadiu o campo sem a permissão do outro, esperou o seu momento acontecer.

Em contrapartida, as crianças bem pequenas, que estão começando a ficar no chão ou iniciando os primeiros passos, podem estar em todas as partes, inclusive no meio de um jogo de voleibol. Essa presença parece não incomodar ninguém e não atrapalha o andamento do jogo. Quando cresce mais e já é capaz de compreender as regras (como o número de jogadores) ela irá esperar para fazer parte de uma equipe. No entanto, quando o campo está vazio, é comum que crianças muito pequenas joguem voleibol demonstrando uma boa coordenação motora e uma importante noção do tempo da bola (habilidade bastante complexa no voleibol).

Não observei uma hierarquização de dificuldades. A aprendizagem vai acontecendo no exercício constante do fazer, que inclui o pensar e que contém, de uma maneira muito bem aceita, as possibilidades de errar. Algumas vezes, há vários grupos praticando o mesmo jogo, no caso observado, o futebol. Em uma tarde, os homens adultos estavam jogando no campo “oficial”, as crianças estavam jogando no campinho da escola e os bem pequenos jogavam na estrada, utilizando uma laranja como bola. Cada grupo jogava do seu jeito, embora os fundamentos (passes com os pés, chutes a gol, defesas) e as regras do jogo fossem semelhantes. A vibração e a concentração no jogo eram intensas nos três grupos.

Também é comum crianças muito pequenas arriscarem subir em árvores, na qual as maiores estão brincando, abraçando o tronco e erguendo os pés do chão. Às vezes, os processos de aprendizagem podem ser longos, outros são mais curtos. Mas o essencial é que todas as crianças, através da própria experiência, da observação, do exercício constante do pensar e do problematizar, vão aprendendo: “O modelo de aprendizagem indígena passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, pela tentativa e erro.” (Maher, 2005, p. 85) E, ainda podemos acrescentar, pelas abstrações, pelo imaginário, pelas inúmeras possibilidades de pensar soluções para os desafios que a aldeia oferece cotidianamente.

As crianças, meninas e meninos, nessa dinâmica, são livres para experimentar suas possibilidades. Sobem em árvores, nas casas, andam a cavalo, tomam banho no rio, caminham pelas matas sem que sejam desencorajadas a novas aventuras. No

entanto, constatei que existem regras que são seguidas mesmo na ausência dos adultos. Em um dos banhos de rio que acompanhei, algumas crianças menores fizeram parte do grupo, mas não entraram no rio porque sabem que naquele local o rio é profundo e perigoso e ainda não é para elas. Nessas observações constatei que existe uma acomodação de habilidades e possibilidades em relação ao tamanho das crianças, mas não com o mesmo determinismo da psicologia do desenvolvimento ou das classificações urbanas. A idade existe – as crianças são registradas – mas não se constitui em fator determinante na vida das crianças (e tampouco dos adultos). Outros estudos sobre crianças indígenas já evidenciaram a tênue divisão entre idades e o lugar ocupado pelas crianças em grupos sociais nos quais elas se constituem: "[...] membros plenos e ativos da sociedade, e não como pessoas incompletas que estariam em um estágio passageiro que precede a idade adulta, [...]" (Silva; Nunes, 2002, p, 30)

Nesse viés, não categorizei as idades das crianças porque o tempo cronológico de vida não se constitui como referência no cotidiano da aldeia, mas sim, as *desidades.* Uma criança não deixa de fazer ou está habilitada *a priori* para fazer alguma coisa, participar ou deixar de participar de um ritual porque tem essa ou aquela idade, esse ou aquele tamanho. Ela participa do seu jeito, como quer e consegue, de forma independente ou no colo da mãe (ou de alguém maior), de todas as atividades da aldeia. Portanto, desconsiderei essa categoria, de forma intencional, por entender que essa classificação faz parte de um outro contexto – o nosso – que classifica o tempo em horas, minutos e segundos, que separa a vida em etapas estanques e que determinada, do exterior, o que cada pessoa pode ou não pode fazer, o que é "adequado" ou "inadequado" para cada idade. Esse traço cultural Guarani/Kaiowá fundamenta-se no: "[...] respeito pela personalidade humana e na noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo, sem que haja possibilidade de se interferir de maneira decisiva no processo." (Schaden, 1954, p. 75)

Além do mais, há a cosmologia religiosa que precisa ser considerada. Nas sociedades Guarani/Kaiowá, de acordo com Schaden (1954), as crianças já nascem portadoras de conhecimentos porque são espíritos que já habitaram a terra e que retornam. Portanto, já possuem conhecimentos suficientes para participar da vida da aldeia, não cabendo correções e ensinamentos que já possuem. Por outro lado, há uma

série de rezas e de recursos, considerados mágicos, que são exercitados para garantir que as crianças cresçam com saúde, alegres, calmas, sem raivas e sem grosserias: “[...] os pais do recém-nascido passam sôbre a bôca dêste (*sic*) uma orelha de pau (*yrupé*), para que não se torne desbocado e não se acostume a dizer grosseria.” (Schaden, 1954, p. 78)

Essas práticas também foram citadas por Mari, Jorge e Lúcio e, de forma geral, estão relacionadas aos cuidados com as crianças e com a concepção de que aspectos do caráter, do jeito de ser de cada uma, podem ser aprimorados com rezas e magias. São práticas que buscam desenvolver a capacidade de estabelecer relações de comunhão com os demais e com a natureza. De fato, há uma aceitação de cada criança como alguém que já nasce com uma missão e, nessa concepção, o grupo social deve assegurar o seu crescimento sem maiores interferências. Sua *alma* já sabe o que e como fazer. E, se fizer algo que não deve ser feito, as próprias conseqüências do seu agir farão com que avalie e perceba o que fez.

Dessa forma, também não há cuidados muitos rígidos e excessivos em relação à saúde e à higiene infantil. Bebês ficam sob a chuva; brincam com terra e água; crianças tomam banho de rio e deixam a roupa secar no corpo; dormem ao relento durante as noites de festa; tomam água de fontes ou do próprio rio. No entanto, não constatei, durante o período de pesquisa, a incidência de doenças, principalmente respiratórias. Essa condição pode revelar que os cuidados durante a gestação e os primeiros anos de

vida, bem como o contexto natural da alimentação e do meio resultam em saúde e resistência física para as crianças.

Assim, livres e saudáveis, as crianças seguem os traços culturais, mas vão inovando, inventando, aprontando. Fazem engenhocas, brincam em grupos, observam, riem, jogam, adaptam os materiais que estão disponíveis. Muito poucas crianças da Aldeia Pirakuá possuem brinquedos comprados em lojas e, geralmente, são as filhas e os filhos de professoras e professores ou de algumas famílias que possuem algum tipo de ganho em dinheiro. Existem mais ou menos três bicicletas infantis, alguns brinquedos sonoros (importados), carrinhos e bichinhos de borracha. O restante são brinquedos retirados da natureza ou inventados: galhos de árvores que viram cavalos; taquaras que se transformam em gangorras; laranjas que passam a ser bolas de futebol para as

crianças menores; pedaços de bambus que se modificam em apitos e flautas; terra molhada pela chuva que faz a festa do corpo embarrado; cinza do fogo que fez o churrasco, cobrindo o corpo, pintando o rosto, acolhendo a bagunça.

Muitas vezes, é a própria natureza viva que se doa para o brincar: árvores para subir e balançar; frutas para colher; rios para tomar banho; trilhas para decifrar e curtir os mistérios das matas; pequenos animais para perseguir ou fugir. São brinquedos que se constituem na cultura e que também se projetam sobre e com a cultura porque tudo pode ser brincante. (Benjamin, 1984; Brougère, 1998, 2000; Huizinga, 1971)

Os bebês, de maneira geral, estão com as mães que, invariavelmente, participam das atividades da aldeia com eles no colo. Esse *estar na roda* pode acontecer a qualquer hora, manhã, tarde, noite, madrugada. São amamentados quando querem. Quando já firmam a cabeça, de forma geral, ficam sentados no colo das mães, de frente para os acontecimentos. Quando já estão um pouco maiores, ficam no chão, mas ainda próximos das mães. No entanto, também são carregados por crianças maiores, às vezes seus irmãos e irmãs, e, dessa forma, começam sua inserção na vida social da aldeia. Raramente choram. Os pais cuidam dos bebês quando as mães estão realizando outras tarefas ou quando vão para a cidade. A exploração, o reconhecimento e o domínio do espaço físico são componentes fundamentais na educação das crianças, desde bebês. Dessa forma, os bebês apresentam competência para as relações sociais, como enfatiza Mantovani (1998, p. 21), referindo-se aos bebês urbanos: “[...] a criança, desde os primeiros dias de vida, deve ser considerada um parceiro ativo e competente no jogo interativo relacional.” Estar no colo das mães e, ao mesmo tempo, estar nos contextos coletivos da aldeia possibilita construir o que a autora acima denomina de: “rituais comunicativos” (p. 21). Os bebês estão com as mães, mas não de forma exclusiva e reclusa, interagem com o todo da aldeia, desfrutam de um tempo e de um espaço precioso de convivência e de ampliação das aprendizagens e das *experiências vividas*.

Poderíamos indagar: Qual a singularidade? Os bebês urbanos, de outras nacionalidades, de outras etnias, também seguem percursos semelhantes. Mas, o que difere os bebês da aldeia é que o processo de dependência é menos agudo e menos longo, há uma maior facilidade e rapidez em se agregar ao grupo. Na aldeia, os bebês podem estar, e estão, em diferentes lugares, com distintos grupos, em variadas

atividades e situações. No meio urbano, há os locais pré-estabelecidos para cada faixa etária. Além do que os medos e as violências impossibilitam muitas experiências e aprendizagens, fazendo com que muitos bebês sejam criados no espaço privado, geralmente cerceados em suas liberdades, sem acesso aos desafios e ensinamentos proporcionados pelo espaço público.

Nesse processo de relações e com a ausência de objetos e brinquedos para a disputa, o tão apregoado egocentrismo infantil (Piaget, anos 20), deixa de ter sentido. E, particularmente no caso das crianças pequenas indígenas observadas, há um componente importante. Elas sabem que a mãe está por perto e poderá atender e resolver seus desconfortos. Quando começam a tomar distância da mãe ainda continuam sendo atendidas em suas necessidades e desejos: é comum as crianças maiores cederem seus brinquedos ou pararem de brincar para darem espaço ou carregarem crianças menores que estão se queixando de algo. Mas essas crianças pequenas, ao participarem do grupo, também vão compreendendo, pelas próprias experiências, quais as regras das relações no seu grupo social. Assim, quando chegam outras crianças menores e exigem as atenções que eram delas, elas resistem, mas acabam cedendo porque experimentaram o significado de pertencer a um grupo social no qual existem valores de convivência que devem ser respeitados: “Ser generoso é demonstrar superioridade e saber compreender a fraqueza dos outros. Assim, ela se lança na fascinante aventura de tentar compreender o diferente, o *outro.*” (Junqueira, 1999, p. 11)

Dessa forma, as crianças pequenas vão construindo suas autonomias. Cada vez afastam-se mais das mães, em termos de distância geográfica e em tempo de permanência. Mas também é muito comum, durante as rodas de conversas, elas chegarem, de tempos em tempos, perto de um adulto – geralmente mãe ou pai – e darem uma encostadinha. Às vezes permanecem um pouco, às vezes só dão uma passadinha. Sempre são acolhidas, nunca observei uma criança ser rejeitada ou enxotada. E depois, revigoradas, tornam a se afastar para participar das brincadeiras com as outras crianças.

A Aldeia Pirakuá é um lugar brincante. Adultos e crianças vivem no cotidiano a ludicidade como uma dimensão humana presente, ainda não perdida. Lembram, no seu conviver, de alguma forma, as travessuras de Macunaíma, o herói brincalhão de Mário de

Andrade que respeitava os velhos e participava das danças religiosas da tribo, mas que "[...] espertava quando a família ia tomar banho no rio, todos juntos e nus. Passava o tempo do banho dando mergulho, e as mulheres soltavam gritos gozados por causa dos guaimuns diz-que habitando a água doce por lá." (1997, p. 09)

Nessa dimensão brincalhona, na aldeia não há espaços exclusivos para as crianças pequenas, não há parquinhos ou outros espaços destinados ao brincar. Dessa forma, tudo pode ser brincante, até as próprias tarefas relacionadas com a sobrevivência. Sair para a mata e caçar; tomar banho no rio, lavar roupas e pescar; dormir ou balançar em redes enquanto os adultos caçam; varrer a casa ou o quintal; apanhar frutas; carregar gravetos e acender o fogo; buscar e encilhar os cavalos; servir a roda de tereré. A aldeia toda é para viver e brincar, estabelecer relações e aprender. Essas interações vão construindo segurança e autonomia para que, logo, logo, elas se aventurem em passeios mais longos e a aventuras mais complexas.

Mantovani (1998) destaca como é importante, para a autonomia infantil, que os adultos permitam que as crianças pequenas tomem iniciativas e que conduzam suas ações até onde desejarem e conseguirem e que, ao mesmo tempo, os adultos estejam disponíveis quando elas precisarem. Essas oportunidades são oferecidas cotidianamente para as crianças na Aldeia Pirakuá, quando se afastam dos adultos, ao mesmo tempo em que voltam e se aconchegam quantas vezes precisarem. No entanto, é muito raro os adultos irem ao encontro das crianças para ajudá-las a realizar uma tarefa ou para fazer por elas, ou melhor do que elas estão fazendo. Não ocorrem intromissões dos adultos ou das crianças maiores. Também é raro ocorrerem instruções orais de como fazer. Constatei que as crianças, quando vão realizar uma determinada tarefa, já viram essa mesma tarefa ser realizada inúmeras vezes. A observação é essencial na cultura Guarani/Kaiowá. O que não impede que as crianças criem formas diferenciadas e, às vezes, atrapalhadas de fazer algo, gerando muitos risos e brincadeiras.

Dessa forma, as crianças, desde muito pequenas, têm a oportunidade de estabelecer relações com diferentes espaços e diferentes pessoas. Podem construir um conhecimento não fragmentado, diretamente relacionado com o modo de ser e de viver de sua comunidade e assim, muito cedo, estarão aptas para a sobrevivência e para a vida de sua cultura. Esses domínios de conhecimentos se evidenciam no saber ser um

Guarani/Kaiowá. Modo de ser que acontece através do pensar e do fazer como unidade, assegurando às crianças a capacidade de permanecer longe da mãe e de fazer experiências, sem manifestarem inseguranças ou choros. No entanto, como o processo permite que cada criança tenha o seu ritmo, elas vão se constituindo Guarani/Kaiowá dos seus jeitos, mantendo as suas individualidades, as suas características pessoais, construindo cultura:

> [...] no âmbito de uma "pedagogia da relação", o desenvolvimento da socialização infantil não é visto como capacidade de adequar-se a regras estabelecidas e não tende somente a favorecer formas de cooperação e colaboração, mas deve ser compreendido, em sentido mais amplo, como tudo aquilo que permite, favorece, ajuda na construção, por parte de cada criança, da própria identidade pessoal. (Bondioli, 1998, p. 30)

Essa dinâmica de interações permite que se estabeleçam relações de troca entre adultos e crianças pequenas e dessas com as maiores. Os adultos são facilitadores na medida em que não impedem as experiências infantis. As crianças maiores desafiam pois já são mais habilidosas e, num processo de imitação e criação, as menores vão aprendendo. O espaço está dado, é o da natureza, pronta para ser explorada, conhecida, brincada. As crianças pequenas, na Aldeia Pirakuá, encontram um amplo espaço e largos períodos de tempo através dos quais podem realizar experiências, observações, abandonar e retornar ao que estavam fazendo, num processo de continuidade e invenção. Como os brinquedos são colhidos da natureza e inventados, não possuem um valor de mercadoria e tampouco um uso determinado *a priori*. Portanto, podem ser manipulados, quebrados, alterados. Os corpos e as roupas podem ficar sujos, as crianças podem bagunçar uma tarde inteira sem serem molestadas, podem rir e vibrar o quanto quiserem.

Márcia Gobbi, em uma das primeiras leituras que fez desta tese propôs um estudo mais aprofundado sobre o riso, tão presente nos meus escritos. Não houve tempo, mas é um tema ainda pouco compreendido, fascinante, que poderá somar para uma melhor compreensão do modo de ser indígena, elucidando o que não é, intencionalmente, dizível, mas sentido nas subjetividades e praticado constantemente.

O riso, na aldeia, é um princípio educativo constante e fundamental para que as aprendizagens ocorram. Algumas vezes, ao estar na aldeia, lembrei dos ataques de risos

que tínhamos na infância e na adolescência em momentos que exigiam absoluta concentração e seriedade (quem não chorou de rir durante uma aula, um discurso, uma solenidade, um ritual religioso?). Invariavelmente éramos condenados/as por olhares fulminantes de alguma "autoridade", que provocavam mais e mais risos. O processo educativo pelo qual muitos/as passamos – classificatório e hierarquizante – foi, gradativamente, excluindo o riso de nosso cotidiano e também o exercício de rir de nossos erros e trapalhadas.

Em contraponto, na aldeia, o riso é uma constante. No meio de uma fala ou de uma atividade alguém começa a rir e aí, em cascata, todos/as vão aderindo ao coro. Possivelmente essa característica já deve ter incomodado muito as pessoas sérias que devem perguntar-se: Do que riem tanto? Como podem rir com as condições materiais nas quais vivem?

Riem porque gostam de rir, porque o riso faz parte do dia-a-dia, porque o riso substitui as palavras. Mas também, porque o riso é dialógico e prepara os corações para a convivência e para as aprendizagens por que:

> O riso destrói as certezas. E especialmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce vôo sobre si mesmo. O chapéu de guizos [alegoria da irreverência] tem asas. (Larrosa, 1999, p. 181)

Arrisco afirmar que o riso para essas sociedades que foram (e são) tão massacradas e alvo de tantas invasões e imposições – culturais, educacionais, religiosas – passa a ser uma defesa, uma resistência, uma "linha de fuga"[4], o exercício da "desterritorialização" (Deleuze, 1994). O riso é uma linguagem que, de certa forma, aquieta os/as adversário/as, os/as invasores/as, os/as pregadores/as. Aquieta aqueles/as que

[4] Thomaz Tadeu da Silva, professor da UFRGS, em sua conferência "Currículo, cultura e projeto de sociedade" no V Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, parte do 14º Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp, SP, 2003, apresentou, fundamentado em Deleuze, a concepção do devir minoritário, dos processos moleculares que fazem com que as identidades tornem-se fluidas e não cristalizadas. Essas linhas de fuga estão em movimento constante no sentido de deixar fluir, não se aproximando e tampouco almejando ao poder majoritário, mas dele se diferenciando.

ainda insistem em trocar esmolas pela adesão a novas crenças na busca incessante de "salvar selvagens".

Frente às inúmeras pregações e "receitas" de como viver e de como salvar seus corpos e suas almas, os/as moradores/as da Aldeia Pirakuá respondem com signos de conformidade e de aceitação. Não discutem, não problematizam as falas que chegam de fora, geralmente querendo colonizar. Aceitam as doações, os presentes, as esmolas. Agradecem por meio de diferentes linguagens – gestos, palavras, risos. As visitas vão embora, cada uma com a certeza de que conseguiu novos/as adeptos/as para suas idéias e crenças. Engano. A vida na aldeia vai continuar do jeito que seus/suas moradores/as desejarem a não ser que a violência – do poder econômico e político, geralmente armado e "legal" – os/as obriguem a ser diferentes. É como se conhecessem e repetissem Foucault (1986, p. 20): "Não me diga para ser quem sou e não me diga para permanecer o mesmo, [...]."

Perante o observado na aldeia, coloco o riso que marca os rostos de crianças, mulheres e homens, como mais uma forma de resistência. Interpreto o riso que está na aldeia como:

> [...] componente do pensamento sério. [...] aquele que é um componente dialógico do pensamento sério. [...] De um pensamento que, simultaneamente, crê e não crê, que, ao mesmo tempo, se respeita e zomba de si mesmo. De um pensamento tenso, aberto, dinâmico, paradoxal, que não se fixa em nenhum conteúdo e que não pretende nenhuma culminância. De um pensamento móvel, leve, que sabe que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente a sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo. De um pensamento que sabe levar dignamente, no mais alto de si, como uma coroa, um chapéu de guizos. (Larossa, 1999, p. 170)

Dessa forma, poderemos começar a entender que a linguagem do riso não é apenas um movimento de músculos faciais. Externamente pode significar que é uma aceitação, uma aquiescência, mas pode também ser a expressão de uma recusa interna, de uma transgressão que não quer se expor para não enfraquecer. O riso, nessa perspectiva, não deve ser banalizado. Precisa ser estudado e compreendido na mediação com as circunstâncias culturais da aldeia como uma das possíveis estratégias de

sobrevivência dessas sociedades que as projeções estatísticas asseguravam que já não existiram nesses nossos tempos.

Possivelmente a capacidade de construir e ver sonhos serem destruídos, a capacidade de rir, juntar forças e esperanças para começar de novo a cada dia, seja um dos componentes dessa sobrevivência subversiva que tem como princípios fundantes a flexibilidade, a mobilidade, o devir. Arrisco afirmar que essa maneira de reagir – que acalmou tantas vezes os/as inimigos/as – tem possibilitado que os/as indígenas não tenham deixado de ter a posse – sem desconsiderar as inúmeras perdas – de seus conhecimentos, de seus corpos, de suas terras, de seus desejos, de suas vidas. E que nesses quinhentos anos tenham ressurgido como fênix, das cinzas, para lutar pela efetivação de seus direitos na sociedade.

Nessa flexibilização cultural, a educação indígena não ocorre em um espaço determinado para o aprender. Tradicionalmente, as aldeias indígenas não possuíam escolas, os conhecimentos se construíam através do observar e do fazer, mediados pelas florestas e os rios, sendo que os conteúdos necessários a cada prática eram repassados através da palavra oral: "[...] o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte." (Maher, 2005, p. 83)

Apesar de todo o processo de contato com a sociedade culturalmente predominante, os Guarani/Kaiowá mantêm muito desse conhecimento. Um desses traços se evidencia pela *família grande,* expressão que os Guarani/Kaiowá utilizam para designar o grupo familiar que se mantém como grupo social específico dentro da aldeia. Essas *famílias grandes*, em geral, são organizadas num espaço geográfico delimitado, ao redor de um homem ou, raramente, de uma mulher, mais velhos, que assumem o papel de congregar, aconselhar, manter a união do grupo, mediar relações e reconciliações. As crianças, ao nascerem, passam a fazer parte desse grupo, sendo, de certa maneira, responsabilidade de todos. As crianças participam de todas as atividades da família e da aldeia, pois, para os Guarani/Kaiowá, elas podem e devem conviver com o universo de experiências que os adultos convivem. São capazes, ativas, protagonistas.

No entanto, esse conhecimento torna-se insuficiente a partir do contato com a sociedade culturalmente predominante: "É preciso, agora, também conhecer os códigos e os símbolos dos 'não-índios', já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno

indígena. E é assim que, historicamente, surgiu a 'educação escolar indígena' (Maher, 2005, p.83-84). A questão apresentada torna-se mais densa, quando, no contexto social, há uma supervalorização da leitura e da escrita como se fossem o passaporte que assegura vida feliz, respeito, emprego, salário, prestígio, etc. Ocorre, de fato, como Freire (1988) afirma, uma *magicização* dessas palavras, mesmo que sejam concretizadas de forma mecânica e sem o menor significado e correlação com o universo familiar e cultural das crianças. Estão ainda presentes no cotidiano das crianças brasileiras *os ba-be-bi-bo-bu; os ba com ba dá babá; o pato nada; a viúva viu a uva; o boi baba...* Isso continua ocorrendo embora Paulo Freire já afirmasse em 1988 que é a leitura do mundo e a compreensão das inúmeras possibilidades de relações que asseguram significado e importância ao ato de dizer, ler e escrever as palavras.

Contribuindo com essa linha de pensamento, Britto (2005) evidencia que, historicamente, a cultura escrita nasce com a estrutura de poder e para garantir os registros das posses, das regras sociais e das propriedades e não como forma de comunicação. Portanto, alerta que: "Sem a crítica do que é a sociedade contemporânea – cuja organização se fez e ainda se faz com base na escrita – qualquer ação educativa é sustentáculo da condição de alienação, fundamentada na produção da ideologia." (p. IX) E, portanto, ler e escrever, isolados do processo de compreensão do contexto social, são mecanismos de opressão e não de libertação e humanização. As escrituras – tanto de cientistas, como dos literatos, como da humanidade em geral – deve ter sabor para ser significante: " [...] o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo." (Barthes, 2004, p. 21)

Que tipo de experiência as crianças têm ao chegar às instituições de educação infantil e sentir, dia a dia, seu mundo sendo negado, seu jeito de ser, de falar, de escrever criticado? Como podem aprender em um ambiente que nega seus conhecimentos anteriores, como se elas passassem a existir no momento em que ali ingressaram? Com certeza essas crianças encontrarão formas de defesa, se não podem fugir, permanecerão, mas não de forma atuante e participativa, mas se tornando mais uma presente-ausente. Ou, quem sabe, como fizeram as crianças da Aldeia Pirakuá, relacionando-se de uma forma irreverente, subindo na mesa da professora para tirar uma fotografia?

As crianças da aldeia têm direito a freqüentar uma instituição de educação infantil, no entanto, a freqüência das crianças, nessa etapa da vida, é uma opção para as famílias. A comunidade quer essa instituição, como quer outras instituições e benefícios que representam a *sociedade culturalmente predominante* : postos de saúde; luz elétrica; estradas bem conservadas; estrutura de lazer; transporte; tratores; sementes. No entanto, se implantada na aldeia, a instituição de educação infantil precisa olhar e escutar as crianças com olhos e ouvidos atentos, respeitando suas trajetórias de seres culturais, sociais e históricos. Uma instituição que, portanto, respeite seus saberes, seus jeitos de ser e de viver. Uma instituição que não precisa exatamente de um prédio, de uma fachada de escola, mas que pode acontecer nas matas, nos rios, nos diversificados espaços da aldeia, permitindo e ampliando as possibilidades de relações e de aprendizagens.

Por outro lado, essas crianças têm direito aos padrões de conhecimento usados e difundidos pela *sociedade culturalmente predominante*. Não como os únicos ou os melhores, mas como *mais uma* maneira de saber, com os mesmos objetivos e possibilidades dos seus saberes. A proposta é superar a imposição e propor o diálogo intercultural que vai gerando, dialeticamente e através da circularidade, outros conhecimentos.

O acesso à medicina não-índia e aos remédios industrializados não impediu que os Guarani/Kaiowá recorram às ervas medicinais e aos rituais de cura oficiados pelos caciques e rezadores. A chegada das igrejas não conseguiu acabar com os rituais sagrados e profanos desse povo. A implantação das escolas não dizimou o acesso aos conhecimentos da cultura por meio da transmissão oral, do observar e do fazer. Pelo contrário, demonstrando uma capacidade ímpar de interação, os habitantes da Aldeia Pirakuá conseguem dialogar com diferentes padrões culturais exercitando o que Ginzburg (1987, p. 12) denominou de “[...] relacionamento circular feito de influências recíprocas”. Nessa interação e flexibilidade talvez esteja fundamentada a não dizimação dessas sociedades. Não discutem quando percebem que não é necessário. Não se fecham para os outros, para os diferentes, mas também não abdicam facilmente de seus costumes e crenças. Às vezes, fazem de conta que estão aderindo a algum outro conhecimento, a alguma outra maneira de ser. Mas, de fato, estão aplicando mais um

aspecto do ser Guarani/Kaiowá: reclamar, concordar, recuar, efetivamente não expor sua forma de pensar e agir, para sobreviver e continuar vivendo do seu modo de ser, muitas vezes criado e recriado.

Como aliada das minorias, quero trabalhar no anúncio e na construção de uma outra educação. Educação que desnaturaliza e denuncia os processos escolarizantes desumanizadores. Que os faz emergir como processos históricos violentos que são impostos, de forma planejada e intencional, pelos colonizadores, opressores, politiqueiros oportunistas de ocasião. Por outro lado, também uma educação que propõe e anuncia a possibilidade de humanização de seres humanos que estão conscientes de suas *inconclusões* (Freire,1987). Seres que sabem que é possível pensar e sonhar com o que ainda não existe, com a "[...] criação de um mundo em que seja menos difícil amar." (idem, p. 184). Educação na qual o olhar seja sensível, o ouvir seja atento, onde as mãos se estendem para acolher, onde seja possível, parafraseando Skliar (2002), *ser quem se é, podendo ser, a cada dia, diferente*. Poder *afirmar e desafirmar o que se diz*, como Guimarães Rosa já preconizou.

Enquanto não acontece uma mudança profunda da estrutura social, essas instituições podem implementar mudanças nas relações entre pessoas diferentes, mas com direitos iguais. No jeito dos adultos se relacionarem com as crianças. No direito ao acesso das crianças indígenas a conhecimentos que são veiculados para além da aldeia e no direito das crianças urbanas em relação aos conhecimentos indígenas. Instituições nas quais se possa dizer para as crianças todas e para cada criança em particular: fala que nós queremos te ouvir, dançar, desenhar, cantar, escrever... Que nós queremos observar, ler, entender, responder, aprender, aplaudir, vibrar com todas as formas de manifestação de vida, com as diferentes formas de ser...

Manfroi (2002), percebendo as características da cultura Guarani/Kaiowá, alerta sobre a importância da comunidade participar de todas as discussões e decisões. Afirma que os processos de educação precisam ser significativos para que sejam assumidos e desenvolvidos pelas comunidades indígenas:

> As alternativas devem ser de "dentro" e não de "fora". Se as iniciativas não partirem da comunidade indígena, não têm seqüência, não têm futuro. Toda a alternativa direta e indiretamente imposta por assessorias,

> por programas ligados às universidades [ou ongs], se não for assumida, incorporada, "encarnada" pela comunidade, morre junto com o afastamento dessa "intervenção" que vem "de fora". (p.207)

A pesquisa chega ao seu final, o tema continua... Ainda há muito a estudar, ainda há muito a aprender, ainda há muito a fazer. Como em uma corrida de revezamento percorri uma parte do caminho, assegurando continuidade aos muitos estudos que antecederam a este. Como uma minúscula nascente, esta pesquisa foi córrego. Fez seu percurso. Às vezes com certezas, muitas vezes com dúvidas, sem saber se resistiria às primeiras precipitações, às exigências dos contornos, aos períodos de estiagens e secas.

Com coragem e determinação busquei dar meu recado sem medo de misturar, impregnar e significar minhas águas acadêmicas com a vida que se manifestava fascinante nas crianças e adultos indígenas. Avancei sem negar os limites, os reducionismos e, ao mesmo tempo, as possibilidades das margens de minhas tradições familiares, de pertencimento a uma classe social, de um processo de escolarização que enquadrou, reduziu e, ao mesmo tempo, expandiu as sensibilidades do pensar e do estar no campo de pesquisa. A pesquisa fez o seu percurso rumo aos afluentes para se tornar rio, com águas às vezes límpidas e tranqüilas, às vezes turvadas pelos lodos das incertezas e inseguranças. Hoje, instigada pelo meu compromisso pessoal, profissional e político, almejo que este estudo acrescente algumas pistas para que se efetive, de fato e de direito, uma pedagogia plural que atenda as diferentes crianças em seus diferentes contextos.

Com esta pesquisa de doutorado, pretendo contribuir com a formação das professoras que convivem com as crianças brasileiras. De certa forma – guardadas as proporções e limites das diferenças históricas, étnicas e culturais – podemos afirmar que conhecemos razoavelmente as crianças suíças, russas, americanas, italianas, portuguesas, por meio do acesso a estudos que foram desenvolvidos no século passado e que se constituíram em manuais dos cursos de formação docente. Agora, precisamos conhecer as crianças brasileiras e trazer essas referências para a formação inicial e continuada. Que este doutorado possa servir de inspiração para que as professoras trabalhem sem dar aulas, que se aventurem nos pátios das instituições e nas vizinhanças. Que se possa compreender que a natureza (e a cidade...) é pródiga em

desafios e em ensinamentos. Que a vida é colorida, festiva, sonora, mágica, impregnada de *bonitezas* (Gobbi, 2004).

Durante uma apresentação desta pesquisa, em uma roda de conversa, tive a alegria de ouvir uma professora dizer, depois de olhar as imagens das crianças indígenas: “Agora eu entendo como é simples assegurar tempo e espaço para as crianças. Agora eu começo a entender como fazer.” Desejo que este texto, somado a muitos outros, possa contribuir com o desenho de uma educação – brincante e prazerosa – para as diferenças. Sem competições, sem espezinhamentos, sem classificações, sem formatações, sem autoritarismos. Educação que se faz na relação dialógica entre seres humanos livres e pensantes. Que não exige um local pré-determinado para acontecer, apesar de ser efetivada na mediação das condições materiais concretas e históricas da existência humana. Isto é, pode acontecer nos parques, nas praças, nos pátios, nas bibliotecas, nos museus e também nas salas de aula. A educação é um direito de todas as crianças. No entanto, precisa avançar para além do espaço restrito das famílias e das escolas reprodutoras. Precisa constituir-se num processo sempre inacabado que garanta o direito de crescer e aprender permeado pelas diferenças, pelas contradições, pela concretude e pelos desafios da vida cotidiana. Educação que desconstrói desigualdades. Educação **com** e **para** a vida:

> [...] Não há mais dogma sobre coisa alguma e tudo pode ser pensado. Algumas vozes das florestas, dos desertos, faz muitos anos, têm nos dito coisas muito simples. Estivemos ocupados demais em conquistar para aprender a compreender. O tempo é chegado. Saibamos ouvi-los, povos da terra, filhos das florestas. Eles nos fazem o melhor convite: sermos segundo os nossos termos e apenas mudando o essencial em nossos modos de vida e sistemas de pensamento, não mais *senhores do mundo*, mas *irmãos do universo*. (Brandão, 1994, p. 41)

Concepções e educação que, na *sociedade culturalmente predominante*, ainda se constituem como utopia, no sentido de pensar e de buscar o que ainda não existe (Thomas More, 1478-1535). Utopia que exige a crítica da educação que temos para construir a que ainda não existe e que pode (e precisa) ser melhor para todos/as. É a existência da utopia que possibilita a crítica da realidade, que não permite a estagnação e o conformismo, que desencadeia a ação, que provoca o movimento. Essa educação

nunca estará pronta, estaremos sempre construindo e desconstruindo. É permeável e mutante, como a humanidade a quem serve, em constante *devir*.

Parafraseando Eduardo Galeano, podemos nos perguntar se vale a pena caminhar atrás de uma perspectiva de educação que se afasta cada vez que nos aproximamos dela. De que vale pensar e projetar uma educação **com** as diferenças que, por mais que a projetemos, não vamos alcançar? Para que serve, então, a utopia? Para que não sejamos pessoas conformadas, para que não abdiquemos do ato permanente de pensar, sonhar, caminhar. Afinal, somos humanos e, como preconizou Marx (1989, p. 202) :

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.

Estar na aldeia e observar a forma como as crianças são educadas permitiu vislumbrar, concretamente, a minha utopia de educação como processo de nutrir e desafiar as capacidades relacionais, criadoras e pensantes do ser humano. Sem querer julgar os processos de educação urbana que acontecem nas famílias e nas escolas, mediados pela sociedade, reforço a convicção de que não temos tido habilidade e competência pedagógica para compreender o que significa *o direito da criança ser quem é*, detentora de singularidades e de uma história de vida impregnadas de significados, experiências, linguagens, valores, desejos. Essa constatação torna-se mais aguda, quando as crianças pertencem a grupos étnicos e quando seu repertório familiar e cultural não coincide com o repertório da cultura dominante e da *sociedade culturalmente predominante*.

Em minhas estadas na aldeia, dialogando com minhas buscas, algumas perguntas persistiram: por que tem ficado tão oculta uma forma de cuidar e de educar que, há séculos, coloca as crianças como alguém que é, que pode, que é capaz, que têm direitos, que participa ativamente da vida cotidiana de seu povo, que influencia e é influenciada por seu meio? Como mudar o olhar da sociedade culturalmente predominante? Como mudar a forma das pessoas olharem para as populações indígenas? Como contribuir para que as relações sociais se estabeleçam na ruptura de padrões para que possa emergir o belo que está em cada ser humano e em toda a

humanidade? Como firmar a idéia de que a diversidade – e não a uniformidade – manifesta a riqueza e o desafio da própria vida?

Ao final da pesquisa essas perguntas foram tornando-se mais aguçadas. É inegável, as sociedades indígenas estão nos jornais, são notícia, saíram do anonimato. No entanto, concluo com sentimentos que cresceram, jorraram, viraram redemoinhos e correntezas. Sentimentos de indignação e de impotência e, por outro lado, de esperança e de expectativa.

Indignação e impotência porque, constantemente, lemos e ouvimos notícias que evidenciam a existência de situações precárias de confinamento, de desnutrição, de doenças, de perdas de conhecimentos, de violências que impossibilitam modos de viver diferenciados. As discriminações continuam sendo praticadas e ainda é difícil, para a *sociedade culturalmente predominante*, conviver com as sociedades indígenas como portadoras de conhecimentos, de dignidade, de humanidade. No Brasil, são mais de cinco séculos de preconceitos e ignorâncias em relação ao outro, ao indígena, ao que é diferente. A ganância e a busca de poder se sobrepõem ao humano, à natureza, ao diálogo. O avanço sobre as terras indígenas, seus habitantes e seus recursos naturais ainda é uma constante e representam riscos e perdas para toda a sociedade brasileira. Esse avanço se legitima em políticas públicas nacionais e estaduais que objetivam integrar os indígenas à sociedade como parte de um processo de transição e extinção.

Essas ações discriminatórias foram apresentadas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) através do Relatório *A Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil*, 2003-2005. Esse documento evidencia a situação caótica na qual se encontram as populações indígenas de Mato Grosso do Sul. A antropóloga Lúcia Helena Rangel, professora na PUC-SP e uma das organizadoras do Relatório afirma que:

> Os dados revelam uma situação dramática para a qual não há providências, nem gestos de boa vontade, tanto por parte do governo federal quanto do estadual. A maioria das ações desenvolvidas para assistir a população indígena no estado do Mato Grosso do Sul são de cunho assistencialista: distribuição de cestas básicas, aposentadorias rurais, distribuição de roupas e serviços de saúde que deixam a população descontente e mal atendida. Sementes que não chegam nas
>
> aldeias, falta de remédios, de transporte, de moradia, de material escolar, de salas de aula; violência policial, atropelamentos constantes, desnutrição, mortalidade infantil acima da média nacional, brigas e

> agressões fúteis que levam a lesões corporais, ameaças de morte, assassinatos, torturas, espancamentos, esquartejamentos, alcoolismo, prostituição, estupros, suicídios. Tudo isso enseja o cenário de violência que afeta principalmente o povo Guarani/Kaiowá; um verdadeiro genocídio parece estar em curso no Mato Grosso do Sul. A principal reivindicação desse povo, que é a retomada de suas terras originais, é tratada com despejos violentos, com negociações espúrias com fazendeiros, tiroteios, ameaças e toda sorte de intolerâncias. (2006, p. 9)

No entanto, Lúcia Helena Rangel reconhece que os Guarani/Kaiowá são resistentes. Ainda acreditam que essa situação pode ser revertida:

> Mas, mesmo assim, reproduzem sua vida familiar e comunitária, falam sua língua materna e são protegidos por uma profunda espiritualidade proveniente da religião conduzida pelos pajés. Por mais incrível que possa parecer a alegria, a afetividade e a hospitalidade são a tônica da sociabilidade guarani. (Rangel, 2006, p. 9)

E assim, nessa perspectiva de denúncia e anúncio, cultivo esperanças e expectativas. Há inegáveis avanços na consolidação de alguns direitos. As sociedades indígenas e suas crianças estão amparadas pela legislação brasileira. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, no Artigo 231, reconhece os direitos dos índios de viverem suas organizações sociais, seus costumes, suas línguas, suas crenças, suas tradições. Assegura também o direito de terem a posse de suas terras tradicionais.

As leis existem, mas ainda não são aplicadas em toda sua complexidade e extensão e, essa situação não é só em relação aos indígenas. Não é só dos indígenas. É preciso organização da sociedade civil para exigir e acompanhar as políticas públicas. Boaventura Santos (2003) adverte sobre a necessidade de que os grupos humanos entendam que é preciso denunciar e lutar contra qualquer tipo de discriminação e injustiça – crianças, mulheres, negros, índios, homossexuais. É tarefa de todos/as e com todos/as para que não se constitua novo *apartheid* cultural a cada luta específica. A reivindicação é por dignidade e direito às diferenças para todos os grupos.

Nessas lutas, a escola "[...] *específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade*, tornou-se, hoje, o motor daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas." (Maher, 2005, p. 92, grifos da autora). Os professores são indígenas, as crianças podem ser alfabetizadas

nas suas línguas maternas. E, no reconhecimento da história plural do país, foi aprovada a inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar de todas as escolas brasileiras. As situações de conflito, de reivindicação e de retomada dos seus territórios tradicionais evidenciam que são capazes de se organizar e de lutar por seus direitos.

O Estatuto das Sociedades Indígenas está em discussão. As Cotas para freqüentar universidades estão se consolidando e gerando debates que têm ocupado os espaços de jornais e programas televisivos. Essa veiculação na mídia está tirando a invisibilidade de discriminações e exclusões praticadas no Brasil. Tem colocado a questão em evidência. Tem provocado e exigido posicionamentos. Penso que, no momento, a existência dessas leis é necessária para garantir efetivas possibilidades de igualdade de condições entre os "fortes" que se impõem por privilégios e os "fracos" que têm permanecido na exclusão e na quase total ausência de oportunidades. No Brasil, a correlação de forças e de poder de decisão é muito desigual para que ocorram mudanças que não sejam amparadas pela legislação.

Paralelamente, há uma sensibilização nas universidades e nos grupos de pesquisadores/as para expandir e aprofundar os estudos com esses grupos. Hoje, sabemos um pouco mais sobre as sociedades indígenas e suas crianças do que há dez/vinte anos. As estadas em campo têm trazido espanto, admiração e deslumbramento para pesquisadores/as por se depararem com pessoas ainda capazes de viver a solidariedade, a cooperação, a partilha, como aspectos fundantes de sua cultura (sem deixar de ser humanas e contraditórias). Possibilidades de perceber e passar por *experiências vividas*, no cotidiano, que revelam, na concretude do dia-a-dia, aspectos extraordinários de uma maneira de ser que se encontra com os escritos filosóficos e as grandes utopias de uma humanidade feliz. Humanização que se revela através de pessoas e crianças que falam entre elas, que se escutam, que se entendem, que se respeitam. Pessoas e crianças que ouvem e conversam com os bichos da terra, do ar e das águas. Pessoas e crianças que sabem que as plantas que compõem as matas têm vida e coração. Estar com essas pessoas e crianças é uma inesquecível lição de amor à plenitude e aos mistérios da vida.

Essa maneira de viver também tem suscitado interesse entre outros povos. Recebi da Ana Lúcia – orientadora – um livro sobre os Guarani/Kaiowá editado na Itália em 2002. Essa publicação é importante por seu conteúdo que traz a história da retomada de terras indígenas no Mato Grosso do Sul, por ser bilíngüe (guarani e italiano) e por trazer belíssimas imagens que registram a luta por suas terras. É significativo porque traz a imagem do cacique José Verón assassinado, em 2003, justamente por ter persistido nessa luta. Essa obra soma-se a outras que objetivam evidenciar maneiras de viver que se contrapõem às concepções desenvolvimentistas, tecnicistas e desenraizadoras trazidas com a modernidade. São trabalhos que registram um jeito de ser que se constituí, dialeticamente, por incansáveis lutas e por "[...] uma escuta poética da natureza." (Unger, 2001, p. 17).

São trabalhos que registram o modo de ser de grupos humanos que se espalham pelo planeta e que, sem perder suas humanidades – traduzidas em contradições e equívocos – evidenciam que são possíveis outras *experiências vividas*:

> São formas de sociabilidade, modos de se relacionar com a natureza, experiências do sagrado, que dão testemunho de uma força de criatividade que se realizou e se realiza no desenvolvimento [desses] povos, tanto em meio a conjunturas sociais e políticas determinadas quanto no modo de interagirem com a terra que habitam e o vigor da natureza [...].
> Em todas as peripécias de suas mutações e migrações, em todas as amálgamas e esquecimentos, este modo próprio de experienciar a vida se configura como um manancial a partir do qual uma sabedoria de vida pode florescer. Por isso, a prática das idéias de quem procura hoje os elos entre o social, o ecológico e o espiritual tem muito a ganhar no diálogo com essa tradição. (Unger, 2001, p. 17).

Iniciei do lado de cá do rio, olhei com curiosidade, observei, estudei. Fui preparando-me para a travessia, fui molhando os pés, e, em 2002 atravessei o rio, mergulhei, cheguei do lado de lá. As *experiências vividas* possibilitaram compreender um pouco dos traços culturais dos Guarani/Kaiowá, especialmente aqueles relacionados às crianças. Percebi semelhanças e diferenças na maneira de ser e de viver, encontrei um grupo de pessoas que, como afirma Unger (2001, p. 16), fundamentada em Heidegger: "[..] são aqueles que sabem habitar, morar, no sentido pleno da palavra, isto é, que

sabem respeitar a terra e seus seres, acolher e preservar, deixar o próximo ser próximo e o distante ser distante, reconhecer o sagrado, assumir a morte."

Hoje, arrisco afirmar que estou na terceira margem do rio, não estou mais do lado de cá, não sou do lado de lá. O local do encontro e do diálogo é o próprio rio que carrega a vida, que é dinâmico, que altera seu curso, que transborda e que seca, que traz vida e traz morte, que "[...] traz sua fonte em cada fluxo de sua corrente". (Unger, 2001, p. 13) Sempre o mesmo rio, mas também sempre um rio diferente porque aberto à vida, porque sujeito às intempéries. Um rio no qual, parafraseando Heráclito (cerca de 540-470 a.C.), não posso entrar duas vezes porque as águas já não serão as mesmas, assim como eu não serei a mesma. Um rio que é e que, ao mesmo tempo, já não é, pois é movimento, transformação, correnteza, redemoinhos, calmaria.

Assim é a cultura Kaiowá/Guarani. Viva, sempre mutante, aberta às trocas e às circularidades, mas também, ao mesmo tempo e em muitos aspectos, a mesma cultura que tem garantido a sobrevivência desses povos apesar de todos os assoreamentos, todas as poluições, todas as violências. Quando as pressões aumentam – como o rio – reagem, lutam, reivindicam. Quando a situação está tranqüila, deslizam suavemente, celebram a natureza, a vida, a cultura.

Os Guarani/Kaiowá – crianças e adultos/as – querem seus territórios, querem horizontes, querem autonomia, querem dignidade, querem liberdade, querem vida. Basta de violências. Em minhas *experiências vividas* muitas vezes senti vergonha. Vergonha pela maneira como desrespeitamos as diferenças – tornando-as invisíveis ou preconceituosamente visíveis. Vergonha pelo que tem sido feito contra as sociedades indígenas nestes quinhentos anos de invasões. Vergonha pela forma como, muitas vezes, cuidamos e como educamos nossas crianças: impondo horários; interrompendo brincadeiras; coibindo práticas corporais; diminuindo espaços; exigindo silêncio; presenteando com brinquedos eletrônicos; impedindo que façam experiências diversas com barro, água, tintas, sons... Impedindo que brinquem a vida...

Muitas vezes fiquei pensando sobre nossas vidas como intelectuais urbanos/as. Tantos estudos, tantas teorias e tão poucas possibilidades concretas de viver o que aprendemos e o que defendemos como princípios humanizantes. Tantas tarefas e horários a cumprir, tão pouco tempo para os encontros, para os afetos, para a vida.

Tantas fragmentações contrapondo-se à comunicação entre pessoas inteiras, tantos esquecimentos e tão poucas *rememorações* (Galzerani, 2002). Tão pouco tempo e acesso à vida em contato com a natureza, com a simplicidade, com as outras linguagens. Tão pouco dançar, poetizar, brincar, amar.

Por outro lado, dialeticamente, esse mesmo cotidiano estressante gesta possibilidades de superação, gesta situações limites que são sementes de um novo jeito de viver e de relacionar-se entre diferentes. Nesse processo de desconstruções e tentativas as crianças desempenham papéis essenciais, pois, como escrevi no início destas considerações que não se pretendem finais: As crianças sempre ensinam... Em nossas vidas adultas e carregadas de preocupações, as crianças ensinam as transgressões, as risadas, as traquinagens, a vida.

Na Aldeia PIrakuá muitas vezes fiquei maravilhada com o que observava. Muitas vezes, na aldeia, reencontrei a menina da minha infância e da minha adultez. Menina que dialoga com minha criticidade de mulher e professora (Galzerani, 2002). Menina que instiga a preparação da terra para que os sonhos possam florescer. Nesses momentos reforcei minhas convicções de que é preciso contrapor-se para não "[..] ser tomado completamente pelo sistema capitalista" (idem, p. 59). O jeito tão especial dos Guarani/Kaiowá pode ser um indicativo, uma pista, para sermos mais sensíveis, mais cooperativos/as, mais capazes de ouvir e sentir o "outro". Esta pesquisa foi, efetivamente, uma *experiência vivida*.

Na Aldeia Pirakuá senti a veracidade e a profundidade da resposta de nosso poeta, Manoel de Barros, quando questionado sobre a melhor metodologia para ensinar. Uma metodologia que é condutora de *experiências vividas*:

> Que os professores levem os seus alunos para ver a natureza. Não só o rio, mas todas as coisas e os seres que moram nas margens dos rios. Em geral são coisas gratuitas que ensinam muitas riquezas. E os professores, se for o caso, que inspirem os meninos a tomar banho de rio nus, entre pássaros. Seria saudável e sábia lição. [5]

[5] Entrevista concedida a Bianca Ramoneda no dia 11 de setembro de 2002, disponível em www.leiabrasil.org.br., obtida em 25 de julho de 2004.



"[...] nessa água que não pára, de longas beiras:
e, eu, [nós] rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio."
Guimarães Rosa (1988, p. 34)





SOBRESSALTOS E CIRANDAS DO NAVEGAR

Como um rio
Thiago de Mello
[1]

Ser capaz, como um rio
Que leva sozinho
A canoa que se cansa,
De servir de caminho
Para a esperança.
E de lavar do límpido
A mágoa da mancha,
Como o rio que leva e lava.

Crescer para entregar
Na distância caçada
Um poder de canção,
Como o rio decifra
O segredo do chão.

Se tempo é de descer,
Reter o dom da força
Sem deixar de seguir.
E até sumir
Para, subterrâneo,
Aprender a voltar
E cumprir, no seu curso,
O ofício de amar.

Como um rio, aceitar
Essas súbitas ondas
Feitas de águas impuras
Que afloram a escondida
Verdade nas funduras.

Como um rio, que nasce
De outros, saber seguir
Junto com outros sendo
E noutros se prolongando
E construir o encontro
Com as águas grandes
Do oceano sem fim.

Mudar em movimento,
Mas sem deixar de ser
O mesmo ser que muda.
Como um rio. **(1984, p. 395)**

Enquanto tocam os tambores e correm os rio

EPÍLOGO



> *Não é de bom tom defender os pobres, numa sociedade como a nossa, que valoriza a riqueza. Afinal, os pobres são pobres,* [...] *como pobres, são fracos, sem influência, sem poder*. [...]
> *No entanto, o caráter das pessoas, hoje mais do que nunca, está na sua atitude com os pobres, com os fracos, com os oprimidos, com os explorados, com os humilhados, com os discriminados. Não na piedade, mas na solidariedade ativa em sua luta para reverter uma sociedade estruturalmente injusta, que faz dos ricos cada vez mais ricos e mais poderosos e dos pobres, cada vez menos capazes de emancipar-se da miséria, da degradação, da humilhação, da simples luta pela sobrevivência em que se tornou a vida para a grande maioria da humanidade.*
> *Estar com os de baixo, não apenas porque estão embaixo, mas porque são maioria, porque vivem do seu trabalho, porque lhes é negado o direito elementar a escrever nos jornais, a elaborar e dizer suas verdades, a desfrutar da riqueza que produzem. Estar com eles não apenas por piedade, mas por justiça, por indignação, por sentimentos morais e decisão política.*
> *Assim se divide o Brasil e o mundo hoje: entre os que estão com os de baixo e os que estão com o de cima, com as elites que concentram poder, riqueza e informação ou com a grande maioria dos homens, mulheres, crianças, jovens, idosos, de todas as raças e credos, explorados, dominados e discriminados. Dizê-lo, sem medo a ser acusado de maniqueísmo, lutar para subverter esse mundo e construir uma sociedade solidária é o compromisso do humanismo contemporâneo.* Emir Sader

Construí e escrevi uma tese com as crianças indígenas, pensei muito, aprendi muito... Procurei evidenciar o belo que observei e vivi durante a pesquisa. Mas não fechei os olhos, o intelecto e o coração para as questões assustadoras que podem tornar-se trágicas. Fiquei maravilhada, incomodada, instigada, (inconformada? revoltada? desesperada?)...

Decorrente de minha história de vida e de meu compromisso humano-social-político, não me basta chegar ao final de um estudo e obter um título que está acessível, no Brasil, a um contingente reduzidíssimo da população. As oportunidades que me foram asseguradas e usufruídas – com muito esforço, persistência e ajuda de mãos que se juntaram às minhas – exigem mais.

Quando termino esta tese, o Brasil não está constituído como uma pátria para suas filhas e filhos. Ao contrário, resguardadas as ideológicas intenções da esquisita[6]

[6] Uso esse termo, bastante corriqueiro nas falas da Ana Lúcia – orientadora – quando quer se referir a algo que não está muito legal, que não pode ainda ser bem compreendido ou que está muito ruim (aí, funciona como um eufemismo). Por outro lado, dialeticamente, pode ser lido também como o *esquisito* da língua espanhola ou o *squisito* do italiano: lindo, maravilhoso, muito adequado, excepcional. Considero a imprensa como uma forma de comunicação (muito mais informação, às vezes desinformação, freqüentemente manipulação), parte de uma sociedade que tem acertos e erros, maldades e bondades, avanços e retrocessos. Portanto, ter acesso às notícias filtradas pelos donos do poder (é interessante como essas

imprensa brasileira (e internacional), as notícias são assustadoras. Corrupções, desempregos, exclusões, violências, mortes, derrotas (até o nosso velho futebol-arte foi contaminado pelo fetiche do dinheiro e do poder...). Ao final do mês de julho de 2006, quando concluo este texto, o mundo assiste estarrecido ao massacre de trinta e sete crianças no bombardeio de Israel à cidade de Qana, episódio de mais uma guerra estúpida deflagrada pelos egoístas interesses dos poderosos.

Algumas perguntas vão se constituindo para todos/as nós que estamos nas universidades: O que fazer? O que temos feito? Para quem estudamos? Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? Em quais lugares têm ido parar nossos estudos e debates? A favor de quem? Para quantos/as?

Avanços são inegáveis, mas as estagnações e os retrocessos são assustadores... Para nós, particularmente, que estudamos com as crianças, vai se constituindo uma perspectiva de assombro. Mais uma vez os avanços parecem estar disponíveis às crianças das classes mais ricas – resguardadas todas as críticas que se possam fazer sobre a educação dessas meninas e meninos. Em contrapartida, as crianças das camadas mais pobres – embora tenham ainda uma maior liberdade para ser quem são – estão privadas de alimentos, moradias, escolas, dignidades. Encontram-se sem oportunidades de acesso às outras linguagens estéticas que nos constituem em processo de humanização/sensibilização: poesia, literatura, música, dança, artes plásticas, cinema, artes cênicas.

Nessa perspectiva, não posso terminar minha tese de doutorado sem convidar vocês, leitoras e leitores, para um pequeno mergulho nesse desafiante – às vezes transparente, às vezes calmo, às vezes turbulento e turvo – rio da história brasileira (e mundial). Não posso dormir sossegada, parafraseando Thiago de Mello (1984), porque sei que durmo ao lado de crianças que, sabemos, dormem sem casa, sem cama, sem cuidados, sem educação, com fome e frio. Fome e frio de alimentos, de agasalhos, de conhecimentos, de oportunidades, de alegrias.

Nasci em uma família que, através do trabalho, pode me assegurar as condições mínimas para uma formação humana, ética e profissional que me permitiram ser quem

palavras de domínio estão grafadas sempre no masculino...) exige o pensar, o problematizar, o refletir constantes. Ingenuidade, passividade, nunca.

sou. Pisei, por opção, o chão dos morros, das favelas, dos presídios, das ruas... Lutei e luto ao lado de desempregados/as, prostitutas, indígenas, negros/as, torturados/as, homo, hetero e bisexuais que querem estabelecer relações afetivas e felizes. Compartilho com diferentes grupos – com todas as minhas imperfeições – conhecimentos, amores, emoções, ternuras, carinhos... Ouvir o outro num esforço para entender sem julgar é uma arte que procuro aprender todos os dias.

Vivo a concretude do meu chão e olho as estrelas para continuar sonhando e acreditando na chegada de uma grande e imensa ternura – sempre mutante – para toda a humanidade, sem luxos, sem estravagâncias, sem futilidades... Com certeza essa grande e imensa ternura dependerá do nosso esforço coletivo e diário. Ela não virá por acaso e não será fruto de milagres, será resultado de nossa lucidez transgresora, de nossas lutas, de nossa capacidade de viver as diferenças. E, para isso acontecer, precisamos acreditar, sonhar, pois, como escreveu Mário Quintana:: “As pessoas sem imaginação podem ter tido as mais belas aventuras., podem ter visitado as terras mais estranhas. Nada lhes ficou. Nada lhes sobrou. Uma vida não basta apenas ser vivida: precisa ser sonhada.” (1991, p. 3)

Escolhi uma vida simples, vivo entre crianças, passarinhos, árvores e pessoas amadas. Errei, acertei, vivi contradições e me fortaleci com elas. Mas inventei minha vida, tive a coragem de fazer opções e de buscar, em cada momento, as minhas utopias. O doutorado é uma delas.

Doutorado em Educação, no Brasil, país latino-americano, marcado por invasões, explorações, injustiças, desigualdades sociais. Por outro lado, país povoado pelas mais diversas etnias que o deixam impregnado de cores, sons, danças, ritos, rezas. País profano e sagrado. País que tem matas, montanhas, rios, sertão e mar. País no qual ainda poucos habitam as casas grandes e as mansões, vivendo apartados e com medo do outro Brasil que não tem casa para morar, não tem pão, não tem acesso às letras e aos números, não tem emprego, não tem vida digna e plena. País que ainda precisa encontrar seu caminho para que as pessoas possam, de fato, viver em plenitude. País que já teve suas terras habitadas por povos que viviam colhendo o que a natureza lhes oferecia, cantando e dançando a magia da vida. País que foi invadido, que conviveu com a escravidão, que passou pela monarquia, que na república passou pelo Estado Novo, pela

ditadura militar, que se rebelou, lutou, pintou a cara, voltou ao estado de direitos e que agora, em 2006, vive uma de suas maiores crises gerada pela corrupção instalada, como uma planta daninha, há quinhentos anos. Mas também país que tem lutado, berrado, esperneado de todas as formas, por meio de todas as linguagens.

Doutorado em Educação, no Brasil, país latino-americano. O que pode significar além de aumentar o compromisso político de quem tem noção de ser uma pessoa privilegiada, com uma história familiar que lhe permitiu e impulsionou ter acesso aos conhecimentos necessários e reconhecidos socialmente para desempenhar uma profissão que lhe garante viver com dignidade?

De minhas experiências na educação pública restam muitas lembranças, alegrias e frustrações. Muitas vezes fiquei impotente frente às verdades das crianças. Faço o exercício de imaginar onde estão hoje os/as antigos/as alunos/as, já homens e mulheres, sobreviventes, mas possivelmente excluídos/as da escola e da vida, mergulhados/as na violência, vítimas da exploração, impossibilitados/as de ser e de sonhar.

Com trinta e três anos de magistério chego ao final do meu doutoramento em educação com uma tese que buscou, antes de mais nada, evidenciar o que há de singular e digno na Aldeia Pirakuá. É uma maneira de continuar lutando por uma utopia que acalento há muitos e muitos anos: evidenciar o que há de belo em cada ser humano. Outrossim, conheço meus limites, bem como as implicações e os desafios que enfrentei para desenvolver esta pesquisa. Apesar das complexas condições concretas que me foram disponibilizadas para percorrer o doutorado, estou ciente do privilégio e do compromisso que significa e, por isso, estou feliz e desafiada.

Mas, como já afirmei, sei que é preciso indignar-se frente às injustiças. Sei que é preciso denunciar, desnaturalizar, provocar. Há muitos anos escrevi um texto, muito mais com o coração do que com a razão (se essa dualidade existe), sobre as experiências compartilhadas, em uma escola pública, com crianças e famílias moradoras de um morro de Santa Maria/RS. O texto se denominou *Maria buscando Maria* e conta a trajetória escolar da menina Maria, precocemente excluída da escola, tornada mulher e mãe. Maria é uma personagem fictícia que habita as periferias de nosso imenso e empobrecido país. É isso mesmo, *fictícia que habita. Fictícia*, porque não existe exatamente essa Maria; *que habita*, porque muitas Marias semelhantes a essa, concretas, tragicamente reais, estão por aí, denunciando as desigualdades sociais para quem tem olhos para ver e ouvidos para

escutar. Convido-os/as para partilharem a leitura porque este texto resume, até hoje, o que penso da educação escolar que não respeita as crianças, suas culturas, suas vidas:

> Era uma vez Maria. Maria, gerada num ato de amor e de entrega absoluta. Maria fazendo crescer a barriga da mãe e a esperança do pai. Maria explosão de vida, mistério, ternura...
> Maria bebê, engatinhando, falando, correndo... Hoje, a irmã maior de muitos outros. Maria pobre, mãe doméstica, pai biscateiro, casa na vila, cabelos ao vento, pensamento sonhador...
> Maria que, brincando, transformava caixinhas de fósforos, carretéis, barro e madeira em belos carros, camas, cadeiras, bonecas e outras muitas coisas sem nome no mundo dos adultos, mas profundamente concretas em seu mágico mundo infantil. Maria, protetora constante de seus cachorrinhos e gatinhos, que observava crescer e para quem batia palmas, feliz, quando davam cria. Maria subindo em árvores, fazendo pandorgas e escalando morros para vê-las soltas, bonitas e coloridas a voar no céu azul. Maria somando-se a outros e percebendo que as cercas separam os terrenos, mas não são fortes o suficiente para conter a ânsia de união das crianças. Maria, passando de quintal em quintal. Maria descobrindo que a pouca altura das cercas permitia, facilmente, a passagem de xícaras de açúcar, de óleo, de café ou as provinhas de pratos gostosos feitos por uma das vizinhas.
> Maria experenciando, na pobreza, a fraternidade. Maria morando em sua casa, mas podendo chegar, de pés descalços e cabelos despenteados, em muitas outras, possuindo seu quintal, mas vendo o sol aquecer também os quintais vizinhos e a chuva caindo de mansinho, descendo o morro sem respeitar as cercas, até encharcar toda a terra. Maria crescendo extrovertida, solidária, feliz.
> Maria, dois, cinco... sete anos! Maria sendo matriculada... Expectativa, alegria, vontade de aprender a ler e a escrever. Primeiro dia de aula... Maria sentindo-se esquisita, proibida de conversar, rir, cantar, correr...
> Maria percebendo seu amplo espaço sendo limitado por uma classe e uma cadeira... Maria presa, colecionando nãos, conhecendo caras feias, recebendo castigos. Maria tornando-se calada, séria, pensativa... Barrer é varrer, espontaneidade é falta de respeito, saravá é pecado!
> Maria observando alguns poucos colegas apreciando as aulas, apresentando-se nas horas cívicas e recebendo grandes elogios no dia - sofrido para a maioria - da entrega dos boletins. Maria sentindo inveja dos boletins azuis, sem notas vermelhas. Maria presente na aula, mas com o pensamento fugindo a cada instante. Maria sentindo medo, tristeza, saudade... Maria reprovada, férias sem cores, outro primeiro dia de aula... Maria, mais um ano e mais outro e sempre reprovada... Tédio, vergonha, desânimo. Maria caminhando devagar, chegando atrasada, aproveitando a chuva, o frio ou o sol forte para ficar em casa...
> Maria pedindo permissão para entrar na escola, precisando mostrar os cabelos limpos e penteados, as unhas curtas, o uniforme completo, as tarefas feitas. Maria criança, Maria gente. Maria buscando Maria. Maria sorrindo para a vida e dizendo não para horas sentada, quieta a olhar para a frente copiando, repetindo, decorando. Maria cansando, desistindo, evadindo-se...
> Maria dez, doze, quinze... Vinte anos! Maria grávida... Maria mãe!
> Maria passando em frente à escola... Maria protegendo seu rebento num abraço forte... Maria recordando, Maria chorando... Maria pensando: Filha minha, nesta escola não entra! (Noal, 1987, p. 44-45)

Penso que hoje não escreveria um texto tão incisivo. A vida e os anos percorridos foram ensinando-me que as virtudes não estão presentes de forma tão linear em um grupo social, também existe egoísmo, violência, desrespeito entre as camadas discriminadas e entre seus aliados/as.[7] A solidariedade e a partilha descritas muitas vezes nascem da busca de sobrevivência, da necessidade concreta e, poucas vezes, de uma intencionalidade, de um valor buscado e construído. No entanto, a questão que quero evidenciar é a da exclusão, da negação dos saberes populares, da imposição de um único jeito de pensar, escrever e falar que nega o direito de cada um ser quem é. Enfim, "[...] uma educação *com* a criança, no espaço público, em que as afetividades criem novas redes de solidariedade e de pensamento e, assim, haja a possibilidade de um devir-criança." (Abramowicz, 2005, p. 84, grifo da autora)

Ao pensar nas crianças também penso nos adultos – somos a humanidade. E aí, lembro de belas pessoas que, mergulhadas e engajadas na vida das multidões[8], lutaram, denunciaram, morreram para que a vida fosse de fato vida para todos/as. Muitos/as são pessoas que também foram privadas de oportunidades, que sentiram a dor das exclusões e das discriminações. Muitos/as são pessoas que viveram e morreram anonimamente (quantos/as índias e índios? judias e judeus? negras e negros? trabalhadoras e trabalhadores? jovens? crianças?). Há também pacifistas, escritores/as, artistas, jornalistas, professores/as, intelectuais de diferentes áreas do conhecimento. Brasileiros, sul-americanos, norte-americanos, africanos, judeus, alemães, indianos, ingleses, italianos, ocidentais e orientais... Mulheres e homens...

[7] Thiago de Mello (1984, p. 337) descreve essa contradição em um poema denominado N*ão somos os melhores* : "[...] Não somos nem melhores nem piores. Somos iguais. Melhor é a nossa causa. [...] É repetir: melhor é a nossa causa. Mas no viver da vida, a vida mesma, quando é impossível disfarçar, quando não se pode ser nada mais do que o homem que a gente é mesmo, na prática cotidiana da chamada vida, que é a verdadeira prática do homem, fomos sempre e somente como os outros, e muitas vezes como os piores dos outros, os que estão do outro lado, os que não querem, nem podem, nem pretendem mudar o que precisa ser mudado para que a vida possa um dia ser mesmo vida, e para todos."

[8] Anete Abramowicz (2005) propõe a noção de multidão em contraponto à noção de povo: "A idéia de povo produz conseqüências como o Estado, o Estado-nação, o Estado centralizado, o território, a língua hegemônica, a raça, etc. A idéia de povo caminha para o uno. A educação que subsidia e contribui para a formação do povo segue a centralidade, a homogeneidade, e adota modelos mais apropriados para essa produção." (p. 74) Ao contrário, a noção de multidão desencadeia o novo, a multiplicidade: "É preciso que se pense uma educação para a multidão para que se faça, de fato, uma educação para a criança, levando em conta suas multiplicidades. As itinerâncias, as singularidades. A infância deveria de alguma maneira recuperar a multidão na qual nasceu, isto é, antes de ser refém do povo." (idem, p. 83)

Para deixar claro a quem me refiro, trago algumas dessas pessoas que viveram – algumas já morreram – e outras que continuam vivendo na luta pelo coletivo, pela vida que se manifesta nas diferenças. Diferenças que não devem ser negadas, disfarçadas, colonizadas. Diferenças que se constituem percurso para *experiências vividas,* na concepção apresentada pelo sociólogo português Boaventura dos Santos, que se auto-denomina "otimista trágico" e que afirma:

> Nós não temos o poder do dinheiro, mas dos princípios, das idéias, causas e valores. E temos a nosso favor a maioria da população mundial que é vítima do sistema atual. Vivemos em um mundo onde queremos ser simultaneamente iguais e diferentes. Pensamos uma cidadania planetária que respeite as diferentes culturas como a muçulmana, hindu, indígena ou africana. Não queremos um falso universalismo que destrói todas as diferenças e que impôs a cultura branca, masculina e ocidental como um padrão universal. [...]
> Temos o direito de ser iguais quando as diferenças nos inferiorizam. Temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.[9]

Nessa seqüência, parto do pressuposto de que cada uma das pessoas que foi lembrada – limitada e desafiada pelo período histórico no qual viveu (ou vive) – colaborou e colabora com a desnaturalização de preconceitos, violências e injustiças, de acordo com suas especificidades, possibilidades, sua cultura, sua subjetividade. Apresento-as de acordo com as lembranças de nomes que estão gravados na minha memória. Memória que se constitui como marca de minhas próprias *experiências vividas* e como parte da memória coletiva.

Marx – criador das categorias que desvelaram para o mundo os cruéis mistérios do capital com seus fetiches, classes sociais, mais-valia, mercadoria, lucro – deixou recados importantes: "Deve-se duvidar de tudo."; "Nada do que é humano me é estranho."[10] Foi um pai amoroso que nos faz pensar que o afeto e o carinho com as crianças também são revolucionários:

---

[9] Trecho da entrevista concedida a Luís Armando Gandin/UFRGS e Álvaro Moreira Hypolito/UFP. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 2, pp. 5-23, jul/dez 2003. Disponível em: http://www.ces. fe. uc. pt/ bss/documentos/curriculosemfronteiras.pdf. Acesso em: 31 maio 2006.

[10] De um manuscrito de Laura, filha de Marx, publicado na obra: FROMM, Erich. Conceito marxista de homem. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 219.

> Era em sua relação com os filhos, porém, que Marx talvez fosse mais fascinante. Por certo, nunca crianças tiveram um companheiro de brincadeiras mais encantador. Minha mais remota lembrança dele é de quando eu tinha cerca de três anos, e "Moor" (o velho apelido de casa escapou-me) me levava nos ombros em volta do nosso pequeno jardim [...], pondo flores "campanhia" nos meus cabelos castanhos. [...] Sentada em seus ombros, agarrando-me a sua vasta cabeleira então negra, mas com salpico grisalho, dei magníficos passeios em nosso jardinzinho e pelos campos – agora cheios de prédios – que rodeavam nossa casa em Grafton Terrace.
> [...]
> Contudo, embora "Moor" fosse excelente cavalo, ele possuía uma outra qualidade ainda mais alta... era um contador de estórias ímpar, sem rival. [...] [11]

Gramsci, fundador do partido comunista italiano, nos deixou um consistente legado para entendermos as contradições. Foi preso pelos fascistas e escreveu do cárcere: "Odeio os indiferentes [...], viver quer dizer tomar partido. [...] Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. A indiferença é o peso morto da história. É a bola de chumbo para o inovador, é a matéria inerte na qual freqüentemente se afogam os entusiasmos mais esplendorosos [...]. A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; é aquilo com que não se pode contar [...]." (La cittá futura, 1917)

Janusz Korczak nasceu em família polonesa abastada e tornou-se, por opção social e política, um homem humilde e simples na sua mais profunda acepção. Denunciou o horror das guerras, a exterminação dos judeus poloneses e o holocausto como terríveis atos na maior atrocidade que a história humana já viveu. Em 1942, com sessenta e quatro anos, quando as duzentas crianças do orfanato que coordenava foram condenadas à morte, decidiu acompanhá-las até o final. Morreu com as crianças na câmara de gás, em Treblinka.

Óculos, cajado, roupa branca. Gandhi, mais conhecido por Mahatma (grande alma) não aceitou o apartheid entre hindus e muçulmanos, nem a exploração e a dominação inglesa na Índia. Desnaturalizou, com sua figura inesquecível, o sistema implantado e violento. Enrolado no *khaddar* – a manta branca indiana que lhe encobria o seu físico enrugado e descarnado – se apresentava despojado de tudo que poderia

[11] Texto de Eleanor Marx-Aveling, publicado na mesma obra citada acima. p. 212-218.

significar poder, arrogância, orgulho. Deixou um legado importante com pistas para nosso pensar e agir: “Não quero que minha casa seja cercada por muros de todos os lados e que as minhas janelas estejam tapadas. Quero que as culturas de todos os povos andem pela minha casa com o máximo de liberdade possível.”[12] Foi assassinado a tiros, em Nova Délhi, em 1948, aos 79 anos de idade. As suas roupas, tecidas por ele mesmo na sua roca de fiar, mancharam-se de sangue.

Che Guevara, o médico argentino, montado em sua motocicleta, rodando a América Latina, descobriu que a fome, a opressão, a exclusão eram (e são) constantes em nosso continente. Tocado profundamente pela solidariedade e amizade aos pobres e aos leprosos, assumiu o compromisso de lutar na construção de uma outra realidade... Não conseguiu tudo o que sonhava, mas tornou-se signo para todos/as os que cultivam o sonho de uma sociedade justa e solidária. Seu pensamento se expressa na carta de despedida que escreveu para seus filhos e filhas: “Acima de tudo, procurem sempre sentir profundamente qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. É a mais bela qualidade de um revolucionário.”[13]

Hannah Arendt, num universo ainda quase que totalmente masculino, afirmou-se pela sua feminilidade e judaísmo – condições de adversidade. A morte precoce de amigos como Walter Benjamin e sua conscientização da questão judaica fez com que repudiasse a pátria alemã: “Mulher, judia, mas não alemã.” Em sua incansável militância facilitou a imigração de crianças judias para a Palestina.

Paulo Freire, quem o ouviu e conheceu com certeza não esquece do seu jeito manso e dialógico de ser, sem perder a firmeza de suas convicções. Não aceitou o modelo implantado durante séculos por uma educação bancária, autoritária, de cima para baixo... Propôs uma desconstrução do sistema de ensino tradicional. Uma pedagogia “a partir do oprimido”, uma educação “como prática da liberdade” e que busca a “conscientização e a autonomia”. É inspiração inquietante para todos/as que pretendem uma educação engajada politicamente: “[...] mudar implica em saber que fazê-lo é possível.” (p.53)

[12] Disponível em: http://www.geocities.com/Vienna/Studio/5216/biografias/gandhi.htm. Acesso em: 19 jul. 2006.

[13] Disponível em: http://www.cheguevara1.hpg.ig.com.br/cartas.htm. Acesso em: 19 jul. 2006.

Olga Benário, judia, filha de uma família burguesa de Munique tornou-se uma liderança comunista. Perseguida na Alemanha, refugiou-se em Moscou, conheceu e tornou-se companheira de Luis Carlos Prestes. Durante o governo de Getúlio Vargas, foi deportada para a Alemanha nazista, grávida. Morreu em uma câmara de gás de um campo de concentração deixando uma carta de despedida para a filha e para Prestes: "Lutei pelo justo, pelo bom, pelo melhor do mundo."[14]

Henfil, nosso cartunista hemofílico, irmão de Betinho – o criador da polêmica "Ação pela Cidadania contra Fome e a Miséria" –, filhos de Dona Maria (quem não lembra das Cartas para a Mãe?). Seu humor sarcástico foi capaz e suficiente para minar a prepotência da ditadura. Mesmo com AIDS, vítima de inúmeras transfusões, mobilizou o Brasil Inteiro, mostrando que muitos estavam (e estão) sem trabalho, sem casa, sem educação, sem saúde, sem comida, sem capacidade para compreender a própria exploração à qual estavam (e estão) subjugados... Disse a alguém que o aconselhou a cuidar da saúde: "Com a consciência que tenho, perdi o direito de descansar".

Marçal de Souza, o Banguela dos Lábios de Mel, Guarani/Kaiowá, ficou órfão aos oito anos de idade e foi criado em uma Missão Presbiteriana. Após seus encontros com Egon Schaden e Darcy Ribeiro, abandou a religião e voltou às suas origens para lutar pelos direitos das sociedades indígenas. Em 1983, quando denunciava as tentativas de expulsão da comunidade da Aldeia Pirakuá, foi assinado com cinco tiros a mando de um fazendeiro da região.

Rose, mãe da primeira criança que nasceu no acampamento de sem-terra na Fazenda Anoni/RS. Foi uma das principais protagonistas do filme Terra para Rose – longa-metragem sobre a luta de milhares de famílias pela terra para produzir e viver. Foi estraçalhada em um acidente de caminhão junto com mais dois acampados, em 1985. No mínimo uma morte estranha e até hoje não explicada.

Dorcelina de Oliveira Folador, paranaense, chegou a Mundo Novo/Ms em 1976 com onze anos de idade. Professora, foi militante do PT e do MST. Em 1996 foi eleita para o cargo de prefeita. Enfrentou os latifundiários da região e seus pistoleiros. Pediu proteção às autoridades. Foi assassinada com seis tiros, na varanda de sua casa, em 1999.

[14] Disponível em: http://www.revistaparadoxo.com. Acesso em: 19 jul. 2006.

Marcos Verón, antigo cacique Guarani-Kaiowá, 72 anos, foi brutalmente espancado até morrer, em 13 de janeiro de 2003. Liderava a retomada das terras de sua comunidade, no município de Juti/MS. A família e as organizações indígenas lutam para o crime não prescrever – como aconteceu com o de Marçal e tantos outros.

Essa lista poderia continuar, é quase infinita: Túpac Amaru, cacique inca peruano, esquartejado pelos espanhóis no século XVI; Zumbi dos Palmares – símbolo da resistência negra – torturado e decapitado em 1695; Santo Dias da Silva, operário metalúrgico, foi assassinado pela PM paulista quando comandava um piquete de greve em 1979; Rosa Luxemburgo, polonesa e judia, fuzilada pela extrema direita alemã, em 1919, aos quarenta e nove anos de idade; Bertold Brecht – colocou a luta de classes e a morte de judeus e judias nas poesias e nos palcos; Vitor Parra – músico chileno que teve seus dedos cortados pela ditadura; Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó – queimado vivo em Brasília numa estúpida brincadeira de jovens.

Patrícia Galvão – Pagu – ; Anita Garibaldi; Pablo Neruda; Florestan Fernandes; John Lenon; Walter Benjamin; Simone Beauvoir; Jean Paul Sartre; Anton Makarenko; Milton Santos. E muitas Rosas, Marias, Beneditas, Josés, Joãos, Cíceros – tão anônimos/as quanto importantes na soma que vira multidão.

Cada leitora, cada leitor, com certeza irá acrescentando outros nomes, outras histórias, outras vidas. Assim, vamos constituindo, com Thiago de Mello (1984, p. 141) grandes cirandas que falem de amores, abertas para a vida: "[..] rodando e cantando cantigas que façam o mundo mais manso, cantigas que façam a vida mais justa, cantigas que façam os homens mais crianças."

Enfim, finalizo, trazendo um texto de Plínio Marcos publicado em 1977[15], que é um alerta para todos/as que ainda acreditam que é possível e urgente agirmos em conjunto, de mãos dadas com as crianças. Um alerta e um desafio para todos/as que percebem e sentem a violência da pobreza, das discriminações, das padronizações, para todos/as que foram marcados/as pela vontade e pelo desejo de lutar por uma sociedade que valorize a humanidade de cada pessoa sem a classificar (e discriminar) por idade, gênero, raça, cor, aparência, escolaridade, conta bancária.

[15] Publicado na **Folha de S.Paulo**, domingo, 3 de abril de 1977. Disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/plinio_marcos_o_pranto.htm. Acesso em: 19 jul 2006.

O texto de Plínio Marcos – que fez teatro "[...] para incomodar os que estão sossegados"[16] foi escrito em 1977 quando o Brasil vivia sob a égide da ditadura militar, comandado por Ernesto Geisel. Plínio Marcos pagou o preço de trazer para a linguagem teatral a vida cotidiana, os presídios, os puteiros, as dores e as delícias da miséria humana. Muitas vezes estava na Praça da Sé, em São Paulo, com seus atores negros, vendendo ingressos, sempre com bônus, para suas peças, principalmente Barella – descaradamente do lado de lá das grades das prisões.

Em 1977 escreveu um texto que, após quase trinta anos, lastimavelmente ainda é atual, talvez ainda mais atual do que no período no qual foi escrito. É um texto que evidencia a existência de pessoas que carregam uma maneira peculiar de viver e que foram massacradas. É um texto-denúncia e, ao mesmo tempo, é uma convocação para a luta, para que a vida não acabe porque o som dos tambores e das cachoeiras já não acorda a alma da humanidade...

O pranto e o canto pelos anjos caídos

Plínio Marcos

> O seco olhar do velho índio, seco como o olhar de um corpo sem alma, correu pelo chão seco da triste aldeia e parou na gente seca de sua outrora tão gloriosa tribo. Gente seca que, com as mãos secas de almas sem esperança, teciam, a duras penas, vergados sob o peso da indolência, seus ofícios aviltantes, nesses secos tempos, tempos dos tempos da raça. E o ofício ali exercido por gente seca, de mãos secas de almas sem esperança, lhes foi generosamente legado por seus bravos antepassados, por seus venerados antepassados, que foram bravos e foram venerados justamente porque exerceram esses ofícios orgulhosamente em seus tempos, e foram muitos tempos, tempos bastantes para os fundamentos da tribo serem plantados, tempos bastantes pra vida da tribo ser honrada por várias gerações.
>
> E o seco olhar do velho índio, seco como o olhar de um corpo sem alma, já turvo por tantos tempos de sua existência seca, começava a bem ver, ver de ver, ver de perceber, ver de penetrar nas entranhas das coisas, ver de enxergar o essencial. E o seco olhar do velho índio, seco como o olhar de um corpo sem alma, via, via pela primeira vez que o arco, a flecha, o tacape e os cocares de penas multicoloridas, que as mãos secas de almas sem esperança dos lamentáveis índios sem cor, sem brilho, sem cantos arrematavam, vergados ao peso da indolência, jamais seriam as armas de valor provado em tantas batalhas, como aquelas que, em outros tempos, empunhadas por bravos guerreiros, foram guardiãs da honra da tribo, da liberdade da tribo, do respeito da tribo por si mesma. E o seco olhar do velho

[16]Disponível em: http://www.pliniomarcos.com/index2.htm. Acesso em: 19 jul 2006.

índio, seco como o olhar de um corpo sem alma, via, via pela primeira vez que o barro, amassado sem nenhum encantamento pelas secas índias, de mamas secas, de ventre apodrecido, parideiras de uma prole sem cor, sem brilho, sem cantos, prole que não encarnava o bravo espírito dos bravos guerreiros de outrora, jamais seria a cuia das doces bebidas que os deuses ensinaram os bravos índios a beber pra terem sempre seus ânimos renovados para os duros combates da preservação. E o olhar seco do velho índio, seco como o olhar de um corpo sem alma, via, via, via, pela primeira vez, que a mandioca batida pelas secas mãos de almas sem esperança jamais seria a farinha da nutrição da gente de sua outrora tribo. O seco olhar do velho índio, seco como o olhar de um corpo sem alma, via, via, via que jamais, jamais, jamais o trabalho feito pelas mãos secas de almas sem esperança seria o nobre trabalho que dignifica o homem. Que o arco, a fecha, o tacape, o cocar de penas multicoloridas, o barro, a farinha jamais seriam distendidos, moldados, consumidos pela liberdade, pela honra, pelo auto-respeito da tribo, gente seca, de mão secas de almas sem esperança.

O arco, a flecha, o tacape, o cocar de penas multicoloridas, o barro, a farinha, feitos pela geração enferma da outrora gloriosa tribo seriam levados pelos tristes índios sem cor, sem brilho, sem canto, com passos trôpegos, ao posto comercial dos brancos cidadãos contribuintes e seriam trocados pela branca aguardente dos brancos cidadãos contribuintes. E a branca aguardente dos brancos cidadãos contribuintes envenenaria o sangue, a energia, o trabalho, a fé, a esperança do índio. Envenenaria o índio, e o arco do índio, e a flecha do índio, e o cocar de penas multicoloridas, e o barro do índio, e a farinha do índio, e a cor, e o brilho, e o canto do índio, e a honra, e a liberdade, e o respeito do índio por si mesmo, e todos os fundamentos da tribo do índio, e o ventre apodrecido das mulheres da tribo, que geraria cada vez mais a mais miserável das descendências do índio.

E o arco, a flecha, o tacape, e o cocar de penas multicoloridas, e a cuia iriam enfeitar as brancas paredes das brancas moradas dos brancos cidadãos contribuintes. E o olhar seco do velho índio, seco como o olhar de um corpo sem alma, via, via, via, pela primeira vez, que esse comércio já há tanto tempo praticado por sua gente, por ele mesmo e por seus antepassados, com os brancos cidadãos contribuintes, lhes envenenava o sangue, os fundamentos recebidos por herança, os gritos de guerra de toda uma raça, o sonho, a energia, o trabalho, a ânsia de liberdade, sobretudo a ânsia de liberdade. E o seco olhar do velho índio, seco como o olhar de um corpo sem alma, via, via, via que era o tempo dos tempos de sua raça. Via, via, via, o olhar seco do velho índio, seco como o olhar de um corpo sem alma, que era a grande hora de dor da sua tribo. E sentia que era chegado o seu momento-limite de cacique, o momento de tomar a decisão mais corajosa de todos os tempos da tribo. Era o momento doloroso da escolha.

Era a hora do crepúsculo. Era a hora do crepúsculo da tribo e também era crepúsculo de mais um dia de triste trabalho da outrora gloriosa tribo. O Sol se punha por trás das montanhas e a primeira estrela brilhava no infinito. E o seco olhar do velho índio, seco como o olhar de um corpo sem alma, se fixou nessa estrela. E seu pensamento se elevou até os grandes espíritos e se fez a magia. E o velho índio, com a visão imemorial, viu com coragem todos os tempos da sua tribo. Correu pelas matas com a alma virgem dos bravos índios que plantaram os fundamentos da tribo, quando as matas eram virgens das patas dos brancos cidadãos contribuintes. E depois

viu chegarem as brancas caravelas, de brancas velas, com a tripulação branca de cidadãos contribuintes, que tinham brancas armas que matavam à distância. E o velho índio viu e reviu que seus antepassados se deslumbravam diante da branca feitiçaria dos brancos cidadãos contribuintes, mas não se deixavam subjugar. E os brancos cidadãos contribuintes em vão tentaram subjugar os bravos índios, com suas brancas armas. Não se subjuga um bravo.

Nem o ferro, nem o fogo, nem a chibata subjuga um bravo que sonha o sonho mais lúcido do espírito, que é a liberdade. Liberdade pra ser caminheiro em busca de luz, da síntese do amor e do tempo. E, esgotados os recursos das armas, os brancos cidadãos contribuintes vieram com os brancos truques da branca tecnocracia. E o velho índio, com sua visão imemorial, viu chegarem no meio de sua gente os falsos filhos dos deuses, os falsos homens do fogo, os falsos filhos do trovão, reles lacaios brancos dos brancos cidadãos contribuintes que assombraram os índios com seus brancos truques tecnocratas. Assombravam os índios os brancos truques da branca tecnocracia dos brancos cidadãos contribuintes, mas não os subjugavam. Os bravos índios, assim como todos os bravos, com todo o vigor das almas puras, ingênuos no fervor de suas crenças, podem ser acabados pelo furor das armas, podem ser enganados, mas não se subjugam suas almas livres, nem com o ferro, nem com o fogo, nem com a chibata. Não se prende o espírito, nem o espírito se apaga, quando ele retém, mesmo que inconsciente, a chama geradora da virilidade. E os ingênuos, no fervor de suas crenças, sempre retêm a sagrada chama. E o índio não podia ser escravo pelo peso das armas, ele que já era escravo dos fundamentos da sua tribo, por querência, por respeito a si mesmo, por honra, pelo desejo lúcito do espírito de ser livre. Não se escraviza quem se escravizou espontaneamente no fervor de uma fé. E o índio de alma pura não se submeteu nem ao ferro, nem ao fogo, nem à chibata, nem aos assombrosos truques tecnocratas dos brancos cidadãos contribuintes escravocratas, mesquinhos escravos da própria ganância. E a visão imemorial do velho viu, viu, viu bem o peito de seus bravos antepassados serem rasgados pelo fogo e pelo trovão dos brancos cidadãos contribuinte. Viu, viu, viu, com a visão imemorial, o sangue generoso dos seus bravos antepassados regar o solo de terra firme, consagrada por toda uma raça que se nutria de honra e se multiplicava em bravos. E o velho índio viu, viu, viu, com a visão imemorial, que não se ganha nas armas a alma de um bravo, ingênuo no fervor de sua crença. Mas, o velho índio, pálido de espanto, viu, viu, viu que um bravo, mesmo ingênuo no fervor de sua crença, mesmo forte no fervor de sua crença, pode ser seduzido com a hipócrita palavra, com o hipócrita paternalismo, com hipócritas presentes. Com a lábia.

O velho índio, com sua visão imemorial, viu, viu, viu pálido de espanto, descerem das brancas caravelas dos brancos cidadãos contribuintes brancos sacerdotes que, viajando sem bandeira, em nome do grande Deus branco dos brancos cidadãos contribuintes, foram pacientemente, com agrados, ensinado a língua estrangeira, os costumes estrangeiros, a religião estrangeira, a cultura estrangeira ao índio. E foram desarmando o índio dos seus fundamentos, dos fundamentos da sua tribo, foram descaracterizando o índio e entregando o índio, desarmado dos seus fundamentos e de suas crenças, aos brancos cidadãos contribuintes. O homem sem os seus fundamentos de origem se corrompe, se vicia. E os

brancos sacerdotes dos brancos cidadãos contribuintes, com a pose de pais magnânimos, corromperam o espírito do índio nos seus fundamentos. E os brancos cidadãos contribuintes viciaram a carne do índio, geração após geração. E foi fácil para os brancos cidadãos contribuintes, com suas brancas armas tecnocratas, matarem os poucos índios que não se degeneraram, que não se desvincularam dos fundamentos da tribo, que não se descaracterizaram. E aí chamaram os índios desarmados dos seus fundamentos, adoecidos de corpo e alma, para o comércio. Comércio feito sempre na língua branca dos brancos cidadãos contribuintes, com pesos e medidas dos brancos cidadãos contribuintes, peritos em trocar suas quinquilharias supérfluas pelos gêneros vitais dos índios. E os brancos cidadãos contribuintes chamaram o índio, desarmado dos seus fundamentos, desarmado do fervor de sua crença, doente de corpo e alma, empobrecido por um comércio sórdido, para fazer acordos territoriais. E os acordos foram feitos na branca língua dos brancos cidadãos contribuintes, com os pesos e as medidas dos brancos cidadãos contribuintes. E foram limitados os espaço do índio, e foram limitados os sonhos do índio, e foram apagados os fundamentos da tribo do índio. E o índio, ao ser desligado dos seus fundamentos, como qualquer povo que se desliga do seus fundamentos, perdeu o fervor ingênuo em sua crença, se tornou enfermo de corpo e alma, adquiriu os brancos vícios dos brancos cidadãos contribuintes, ficou desfibrado, indolente, sem coragem pra se rebelar. E o velho índio viu, com a visão imemorial anos e anos a fio, sua tribo, sua raça inteira se degenerar no contato social, religioso, cultural, comercial com os brancos cidadãos contribuintes. E viu o velho índio, viu, viu, viu quantas vezes quis ou teve coragem. Viu tudo com visão imemorial. E entendeu o velho índio que a sua outrora gloriosa tribo começou a morrer quando aprendeu a fala branca dos brancos cidadãos contribuintes. Que começou a morrer quando aceitou o grande Deus branco do branco cidadão contribuinte. Que os brancos cidadãos contribuintes, em nome da religião, da filosofia, da cultura, da tecnocracia, mataram a religião, a filosofia, a cultura e todos os fundamentos da tribo e da raça.

E o velho índio voltou para si mesmo. Era a hora grande, hora de todos os espíritos, de uma noite de Lua cheia. A aldeia estava em silêncio, os índios dormiam o sono sem repouso das almas secas de sonho. Era a hora grande, hora de todos os espíritos, de uma noite de Lua cheia, mas era também a grande hora de uma tribo inteira. E o seco olhar do velho índio, seco como o olhar de um corpo sem alma, correu pelo seco chão da triste aldeia dos lamentáveis índios sem cor, sem brilho, sem canto e encontrou o sagrado tambor de guerra, há muito tempo mudo por não poder ser tocado por mãos secas de alma sem esperança. E o velho índio de seco olhar, como é seco o olhar de um corpo sem alma, tocou o tambor, tocou o tambor, tocou o tambor. Tocou o toque guerreiro de toda a sua tribo, tocou o toque dos fundamentos de toda sua raça, tocou o toque de honra, o toque do auto-respeito, o toque sublime dos sublimes anseios de liberdade de um povo. Dentro da noite soou forte o toque de guerra da tribo do velho índio, o toque dos fundamentos da tribo do velho índio, o toque dos anseios de liberdade de toda a raça do velho índio. Mas, os lamentáveis índios, sem cor, sem brilho, sem canto, estavam arreados pela indolência num sono sem repouso das almas secas de sonho. Nenhum respondeu aos apelos do toque do

tambor guerreiro batido pelo velho índio. Nenhum escutou o toque dos fundamentos da tribo e da raça, batidos no tambor guerreiro pelo velho índio.

E o seco olhar do velho índio, seco como o olhar de um corpo sem alma, se encheu de lágrimas. Ele via, via, via tudo com clareza. Mas era tarde. Ele não tinha mais a cor, o brilho, o canto para convocar pra labuta da vida uma gente que se amesquinhou no aviltante trabalho de mãos secas de almas sem esperança. Já não tinha, o velho índio, a cor, o brilho, o canto. A sua pele encardida, o seu sangue apodrecido, seu espírito vacilante já não tinham a cor, o brilho, o canto para convocar sua gente de pele encardida, de sangue apodrecido, de espírito vacilante, para a labuta da vida que dignifica a existência. E já não tinha a cor, o brilho, o canto para convocar sua gente sem cor, sem brilho, sem canto para a morte honrosa que dignifica a existência. E o velho índio compreendeu que toda a sua raça estava surda aos próprios fundamentos da raça. E compreendeu que, quando um povo já não pode ser convocado para a labuta da vida, que é o que dignifica a existência, quando um povo já não pode ser convocado para a morte honrosa, que é o que dignifica a existência, é o tempo final desse povo, é o tempo dos tempos desse povo. E, compreendendo tudo isso, o velho índio chamou a sua tribo para o centro da triste aldeia. E vieram todos, sonados, arrastando seus corpos cansados de almas sem esperança, e pararam diante do velho índio.

O velho índio de olhar seco, como seco é o olhar de um corpo sem alma, olhou os lamentáveis índios sem cor, sem brilho, sem canto, de uma tribo em degeneração total e, com a voz firme, ordenou serenamente que se matassem todas as mulheres da tribo nascidas daquela lua em diante. Ordenou serenamente, com a voz firme de um grande cacique, ordenou com ternura, ordenou certo de ser obedecido, e se afastou. Foi sentar-se num tronco seco de uma outrora frondosa árvore e, com os olhos secos, como são secos os olhos de um corpo sem alma, ficou espiando o nada, o vazio, esperando o fim de toda sua raça.

Nossas cirandas, de mãos dadas com as crianças, podem fazer os tambores soarem e correrem os rios na permanente remomoração do que fomos, somos e podemos ser...



Fontes e nascentes...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção Papirus Educação).

ABRAMOVICZ, Anete et al. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

AGUIAR, Carmen Maria Aguiar. **Educação, cultura e criança**. Campinas: Papirus, 1994.

_____ . **Educação, natureza e cultura:** um modo de ensinar. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. 206 p.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma:** o herói sem nenhum caráter. 30. ed. Belo Horizonte: Villa Rica, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens do índio: signos da intolerância. In: GRUPIONE, Luis Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boeltz; FISCHMANN, Roseli. (Orgs.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p.43-61.

BARBOSA, Severino Antonio M.; AMARAL, Emilia. **Escrever é desenvolver o mundo**: a linguagem criadora e o pensamento lógico. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1987.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Memórias inventadas:** a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.

_____. **O guardador de águas**. São Paulo: Art Ed., 1989.

BARTHES, Roland. **Aula**. 12. ed. São paulo: Cultrix, 2004.

BAUDUS, Herbert. Ciclo de vida dos tapirapé. In: LEITE, Dante Moreira. **O desenvolvimento da criança:** leituras básicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional/ Editora da USP, 1972. Coleção Atualidades Pedagógicas, 109.

BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petróplis, RJ: Vozes, 2002.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**: padrões da cultura japonesa. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas II. **Rua de mão única.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

_____ **Textos escolhidos**. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMANS, Jürgen. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores. p. 01-85.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira (Orgs.) **Desafios da imagem:** fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 197-212.

BONDIOLI Anna , MANTOVANI Susanna (Orgs.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos:** uma aborgadem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **El ofício de sociólogo**. 20. ed. Madrid, Espanha: Siglo Veintiuno de Espana, 1998.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Aprendizes da fotografia**. Disponível em: http://www.highrisemarketing.com/djweb/historia/aprendizes/aprendizes.html. Obtido em: 03 mar 2005.

_____..**Ymã, ano mil e quinhentos:** relatos e memórias indígenas sobre a conquista. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Problemas de comunicação interdialetal. **Tempo Brasileiro**, n. 78/79, dez 1984. p. 9-31.

BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. In: BOSI, Alfredo. (Org.) **Cultura Brasileira**: Temas e situações. São Paulo: Ática, 1987.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRAND, Antônio. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/guarani:** os difíceis caminhos da palavra. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUC/RS, 1997. 380 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____ . **Somos as águas puras**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1998). 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados,2005. p. VII – XII.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**/ USP, Jul./Dez. 1998, vol. 24, n. 2, p.103-116.

_____ **. Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação de mestrado, FE-UNICAMP, 1997.

BUFFON, Roseli. Encontrando uma tribo masculina de cadamadas médias: a subjetividade na construição do objeto de pesquisa. In: **Trabalho de campo & subjetividade.** GROSSI, Mirian Pillar (Org.). Florianóplis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Grupo de Estudos de Gênero & Subjetividade, 1992. p. 53-70.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. 3. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria M. et al. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1993.

CANDAL, Eloisa A. R. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia da Infância**. FE-UNICAMP, maio 1998 (tese apresentada para exame de qualificação de doutoramento).

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001.

CARVALHO, Ana Maria A. e BERALDO, Katharina E. A. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.71, p. 55-61, nov. 1989.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. DELTA**, vol. 15, número especial, 1999. p. 385-417.
CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar : por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Flórianópolis : ano 17 – Nº Especial – julho/dezembro de 1999. p. 11-21.

CHAMORRO, Graciela. **Arete:** as festas ou o tempo verdadeiro dos Guarani. Cadernos do COMIN, n. 5, 37 p. abr. 1996.

CIMI. A violência contra os povos indígenas no Brasil. Relatório 2003-2005. Disponível em: www.cimi.org.br/pub/publicacoes/. Acesso em: 27 jun. 2006.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **500 anos** – Caminhos da memória, trilhas do futuro. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Índios no Brasil.** (Org.) 3. ed. São Paulo: Graal, 2000. p.11-12.

COHN, Clarice. **A criança indígena:** a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação de mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia da USP, 2000. 185 p. (Digitado)

_____ . **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Coleção Passo-a-passo)

_____ . **A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin**. In: SILVA, Aracy Lopes de Almeida; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela. (org.) **Crianças indígenas:** ensaios antropológicos. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, 2002.

CORALINA, Cora. **O prato azul-pombinho.** São Paulo: Global, 2001.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-26.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: UnB, 1999.

CUNHA, Edgar Teodoro da. Índio no Brasil: imaginário em movimento. In: NOVAES, Sylvia Caiuby [et al.]. (orgs.) **Escrituras da imagem**. São Paulo: FAPESP: Editora da USP, 2004. p. 101-120.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os mortos e os outros:** uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os Krahó. São Paulo: Hucitec, 1978.

CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro Barbosa de. (Orgs.) **Enciclopédia da floresta:** o alto juruá, práticas e conhecimentos das populações. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: Mercado das Letras, 1997.

DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: contraponto, 1997.
DEL PRIORI, Mary (org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo. Ed. Contexto, 1991.

DEMARTINI, Zeila B. F. História de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. (Org.) **Os desafios contemporâneos da história oral**: 1996. Campinas: CMU/UNICAMP, 1997. p. 44-105.

_____. Infância, pesquisa e relatos orais. In: **Por uma cultura da Infância**. Orgs.: FARIA, Ana L.G., DEMARTINI, Zeila B.F. e PRADO, Patrícia D., Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

DIAS, Lara S. **Infâncias nas Brincadeiras: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas/SP** , Dissertação de Mestrado, FÉ, Unicamp, 2005.

DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.) **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

FARIA, Ana Lúcia G. de. (Org.) Da escola maternal à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. **Cadernos Cedes**. Campinas/SP, n.37, p. 63-100, 1995b.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In: Educação e sociedade. V. 26 n. 92 Campinas, out. 2005. p. 1013 -1038.

_____ . Sons e palavras e grafismo sem letras: linguagens, leitura e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 119 -140.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira (Orgs.) **Desafios da imagem:** fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____ **Desafios da imagem:** fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. Aspectos da educação na sociedade Tupinambá. In: Schaden, Egon. **Leituras de etnologia brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional,1976, p. 63-86.

_____. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 195-317.

_____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed., Petrópolis,RJ: Vozes, 1979.

_____. **O folclore em questão**. 2. ed., São Paulo: Hucitec, 1989.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

_____ . **As palavras e as coisas.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1987.

_____ . **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 10. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

_____ . **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 6. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

_____ . **História da sexualidade III**: o cuidado de si 4. ed.. 10. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

_____ .**Vigiar e punir**. 7. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988. Coleção polêmicas do nosso tempo.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São paulo/ Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROMM, Erich. **Conceito marxista de homem.** 8. ed. Rio de janeiro: Zahar, 1979.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. 8. ed. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GALLOIS, Dominique Tilkin. De arredio a isolado: perspectivas de autonomia para os povos indígenas recém-contactados. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. As sociedades indígenas no Barsil através de uma exposição integrada. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Graal, 2000a. p. 121-134.

_____. Sociedades indígenas e desenvolvimento: discurso e práticas, para pensar a tolerância. GRUPIONE, Luis Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boeltz; FISCHMANN, Roseli. (Orgs.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 167-188.

_____ .Sociedades indígenas em novo perfil. Alguns desafios. **Travessia:** Revista do Migrante, n. 36, ano XIII, jan abr. 2000b. p. 5-10.

GALVÃO, Eduardo. Diários Kaioá (1943). In: GONÇALVES, Marco Antonio (Org.). **Diários de campo entre os Tenetehara, Kaioá e índios do Xingú**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Museu do Índio/ FUNAI, 1996. p. 175-247.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.) **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas/SP: Autores Associados, 2002. p. 49-68.

GANASSIN, Fabiane Melo Heinen. Atenção à saúde da mulher indígena durante o período pré-natal: Reserva Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul – Brasil. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Saúde Pública. Universiddae Federal de Mato Grosso do Sul, 2003. 90 p. (digitado)

GARCIA, Regina Leite. (Org.) **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, Wilson Galheno. **Nhande Rembypy:** nossas origens. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras. Centro de Estudos Indígenas "Miguel A. Menéndez", 2001. 1002 p.

GARDIMAN, Angela Cecília Quarentei; RIBAS, Norma Rejane Santos. **Estudantes Kaiowá/Guarani** – investigação sobre fracasso e evasão escolar em Caarapó/MS. 12º COLE, 20 a 23 jul 1999. p. 139

GAYA, Adroaldo. Será o corpo humano obsoleto? In: **Sociologias** n.13 Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UFRGS Porto Alegre jan./jun. 2005, p. 324-337.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Nenhuma ilha é uma ilha:** quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha. Um estudo sobre desenho, criança pequena e relações de gênero**. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMP, 1997. (digitado)

_____. **Desenhos de outrora, desenhos de agora:** os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade. Tese de Doutorado. Campinas/SP: FE/UNICAMP, 2004. 202 p. (digitado)

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis,RJ: Vozes, 2003. p. 28 - 40.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira ; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

GROSSI, Mirian Pillar. Na busca do "outro" encontra-se a "si mesmo": repensando o trabalho de campo a partir da subjetividade do(a) antropólogo(a). In: **Trabalho de campo & subjetividade.** GROSSI, Mirian Pillar (Org.). Florianóplis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Grupo de Estudos de Gênero & Subjetividade, 1992. p. 7-18.

_____. **Trabalho de campo & subjetividade.** GROSSI, Mirian Pillar (Org.). Florianóplis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Grupo de Estudos de Gênero & Subjetividade, 1992. p.
7-18.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. As sociedades indígenas no Barsil através de uma exposição integrada. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Graal, 2000.

_____ . (Org.) **Índios no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Graal, 2000.

GRUPIONE, Luis Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boelt. A tolerância e os povos indígenas: a busca do diálogo da diferença. In: GRUPIONE, Luis Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boeltz; FISCHMANN, Roseli. (Orgs.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p.29-39.

GRUPIONE, Luis Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boeltz; FISCHMANN, Roseli. (Orgs.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

GUASCH, Antonio. **Dicionário básico guarani-castellano, castellano-guarani.** Assuncion, Paraguai: CEPAG, 2002.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Socialização e recalque: a criança negra no rural. **Cadernos Cedes**. São Paulo, n.32, p.49-84, 1993.

HELLER, Ágnes. **Sociologia de la vida cotidiana.** Barcelona: Ediciones Peninsula, 1991.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. (Orgs.) **A invenção das tradições.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
HOUSSAIS, Antônio; VILAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houssais da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

JOBIN e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas/SP: Papirus, 1996, p.39-55.

JUNQUEIRA, Carmem. **Antropologia indígena**: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil. São Paulo: EDUC, 1999. (Série Trilhas)

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KOHAN, Walter Omar. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância.** Trabalho encomendado pelo GT de Educação Infantil – 0 a 6 anos. 27ª Reunião Anual ANPEd. Caxambu.MG, 21 a 34 nov. 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/27/diversos/te_walter_kohan.pdf. Acesso em 27 mar. 2006.

_____. **Imagens da infância para (re) pensar o currículo**. Texto apresentado no I Fórum Amazônico de Educação, "O pensamento Brasileiro em Currículo", Belém, Pará, 24 a 26 out. 2003. Disponível em: http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/index.
Acesso em: 27 mar. 2006.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas. jul. 2002, n.116, p. 41-59.

KRENAK, Aílton. Uma visita inesperada. In: GRUPIONE, Luis Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boeltz; FISCHMANN, Roseli. (Orgs.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p.71-78.

KUHLMANN Júnior, Moysés. **Educação Pré-Escolar no Brasil (1899-1922):** Exposições e Congressos patrocinando a "Assistência Científica". Dissertação de Mestrado, PUC-SP,1990. (digitado)

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz:** o território Mbyá à beira do oceano. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992. 115 p.

LAGROU, Elsje Maria. **A sedução do objeto**. In: SILVA, Vagner Gonçalves da; REIS, Letícia Vidor de Souza; SILVA, José Carlos da. Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados. São Paulo: FFLCH/USP, 1994. p. 90-109.

_____ . Uma experiência visceral: pesquisa de campo entre os Kaxinawá. In: **Trabalho de campo & subjetividade.** GROSSI, Mirian Pillar (Org.). Florianóplis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Grupo de Estudos de Gênero & Subjetividade, 1992. p. 19-40.

LAROSSA, Jorge. **Pedagpogia profana:** danças, piruetas e mascarads. 2. ed. Belo Horizonre: Autêntica, 1999.

LORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. **Imagens do outro.** LAROSSA, Jorge; DE LARA, Núria Pérez. (Orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 5. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis,RJ: Vozes, 2003. p. 41 - 52.

MACHADO, Maria Lucia de A (Org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil,** São Paulo: Cortez, 2002.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 75-108.

_____. **Já que é preciso falar com os doutores de Brasília...** subsídios para o planejamento de um curso de português oral em contexto indígena. (Dissertação de Mestrado) IEL/UNICAMP, 1990. 129 p. (digitado)

_____ . **Português é língua de índio**. In: A educação escolar indígena em Minas Gerais. Publicação do Programa de Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais. Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, 1998. p. 40-43.

_____ . **Ser professor sendo índio:** questões de língua (gem) e identidade. (Tese de Doutorado), IEL/UNICAMP, 1996, 261 p. (digitado)

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANFROI, José. Modo de ser e modo de ter Kaiowá/Guarani. **Terra Indígena**, n. 83. Assis/SP: UNESP, 2000. p. 27-37.

_____. **O papel da escola no contexto atual dos Kaiowá/Guarani da Aldeia *Te'y Kuê* de cacarapó:** um estudo a partir de lideranças e professores indígenas. (Tese de Doutorado), UESP/Campus de Marília, 2002, 220 p. (digitado)

MANGOLIM, Olívio. **Povos indígenas no Mato Grosso do Sul:** viveremos por mais 500 anos. Campo Grande/Ms: CIMI, 1993.
MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI Anna. (Orgs.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos:** uma aborgadem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.13-37.

MARTINS, José de Souza (coord.) **Massacre dos inocentes:** a criança sem infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Hucitec,1993.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Livro Primeiro, Vol 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

_____ . **A ideologia alemã.** 1º capítulo seguido das Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

_____ . **Manifesto do Partido Comunista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MATURANA, R. Humberto. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Psy, 1995.

_____. **Da biologia e psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEAD, Margaret; METRAUX, Rhoda. **Aspectos do presente**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

MELATTI, Delvair M. e MELATTI, Júlio C. A criança Marúbo: educação e cuidados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.62, n.143, p. 291-301, jan./abril 1979.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: UnB. 1993.

MELIÁ, Bartomeu. **Ação pedagógica e alteridade**: por uma pedagogia da diferença. Assunção, Paraguais: Centro de Estudos Paraguaios Antonio Guasch, 1997. (datil.)

_____. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Educación indígena en la escuela.** 1º Congresso Internacional Educação Escolar Indígena. Dourados: março de 1998 (mimeo)

_____. **Elogio de la lengua guaraní.** Assunción del Paraguay: Centro de Estudos Paraguaios Antonio Guaschi, 1995.

_____. **Paraguay, Mañana. Ñande Reko,** Asunción, Mision Amistad, ano 3, n.5, p. 7-20. s.d.

_____. El "modo de ser Guarani" en la primeira documentación jesuitica (1594-1639). **Revista de Antropologia** - separata, São Paulo, v. XXIV, p.1-24, 1981.

MELLO, Thiago. **Vento Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MULTITEMAS: periódico das comunidades departamentais da UCDB. Campo Grande/MS: UCDB, n 12, nov. de 1998.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Dia de Índio? Por Quê? **A página.** ano 9, nº 93, Julho 2000, p. 31.

_____. Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada. Tese de Doutorado. UNESP/Marília, 2000.

NIMUENDAJ'U UNKEL, Curt. **Apontamentos sobre os Guarani.** Trad. e notas de Egon Schaden. Revista do Museu Paulista - separata. São Paulo, v. VIII, p. 9-57, 1954.

_____. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamento da religião dos Apapocuva Guarani.** Trad. de Charlotte Emmercich. São Paulo: Hucitec/USP, 1914/1987.

NOAL, Mirian Lange. Maria buscando Maria. In: CEPERS – Centro dos Professores do Estado do RS. **1º Concurso Literário**: Escreve Professor. Porto Alegre, 1986. p.44-45.

NOVAES, Sylvia Caiuby [et al.]. (orgs.) **Escrituras da imagem**. São Paulo: FAPESP: Editora da USP, 2004.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Imagem em foco nas ciências sociais.** In: NOVAES, Sylvia Caiuby [et al.]. (orgs.) **Escrituras da imagem**. São Paulo: FAPESP: Editora da USP, 2004. p. 11-18.

NUNES, Ângela M. . **A sociedade das crianças A'uwe-Xavante**: por uma antropologia da criança. Dissertação de Mestrado. USP, 1997.

_____. **No tempo e no espaço**: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: Crianças indígenas: ensaios antropológicos. SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. São Paulo: Global, 2002. p. 64-99.

_____ .**O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas**. In: Crianças indígenas: ensaios antropológicos. SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. São Paulo: Global, 2002. p. 236-277.

PAULA, Eunice Dias de. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena no Brasil.** Dourados, l998 (mimeo.).

PAULETTI, Moacir. **O direito indígena no ordenamento jurídico brasileiro**: responsabilidade da união. Dissertação de Mestrado, Universidade Gama Filho, 2004. 323 p. (digitado)

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. (Coleção Passo-a-passo)

PEREIRA, Ângela Maria Nunes Machado. **A sociedade das crianças A'UWE-Xavante:** por uma antropologia da criança. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 1997. 215 p. (digitado)

PEREIRA, Levi Marques. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: **Crianças indígenas:** ensaios antropológicos. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, 2002. p. 168 -187.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. n. 10, 1992, p. 200-215.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Revista Projeto História**. São Paulo: PUC-SP. 14, 1997a. p. 7-24.

_____. O que faz a história oral diferente**. Revista Projeto História**. São Paulo: PUC-SP. n. 14, 1997b. p. 25-39.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: FELDEMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira. **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 75-112.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um Cemei de Campinas/SP.** Dissertação de Mestrado. FÉ/Unicamp, 1998. 147 p. (digitado)

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de (org.) **Relatos orais:** do " indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, Olga R. M. (Org.) experimentos com história de vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.) **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas/SP: Autores Associados, 2002. p. 19 - 47.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida:** uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RANGEL, Lucia Helena. Introdução. CIMI. A violência contra os povos indígenas no Brasil. Relatório 2003-2005. Disponível em: www.cimi.org.br/pub/publicacoes Acesso em: 27 jun. 2006. p. 9-11.

RIBEIRO, Darcy. **Confissões.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____ . **Diários índios:** os Urubus-Kaapo. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

_____ . **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____ . **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São paulo: Companhia das Letras, 2000.

RIBEIRO, Marcus Venicio; ALENCAR, Chico de; CECCON, Claudius. **Brasil vivo 1.** Petrópolis: Vozes,1988.

RIBEIRO, Renato Janine. Posfácio. In: Ginzburg, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 205-210.

RICARDO, Carlos Alberto. Passados 500 anos, sequer sabemos seus nomes. In: GRUPIONE, Luis Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boeltz; FISCHMANN, Roseli. (Orgs.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 63-70.

ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

ROSA, Mariete Félix da. A educação das crianças em idade pré-escolar em Campo Grande-MS (1980-1992). Dissertação de Mestrado. FE/USP, 1999.

ROSA, Mariete Félix da. **O direito da criança a ter direito**: a educação infantil em Mato Grosso do Sul (1991- 2002). Tese de doutorado. Faculdade de educação/USP, 2005. 235 p.

ROSA, Mariete Felix e SILVA, Anamaria Santana. Recordando e Colando: As origens da Educação Infantil nas Escolas Públicas de Mato Grosso do Sul. In MONARCHA, Carlos(org). **Educação da Infância Brasileira 1875 – 1983**. Campinas, SP: Autores Associados e FAPESP, 2001. p. 233-270.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul.** "Será o letrao ainda um dos nossos?" Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco, 2002. 182 p. (digitado)

SALGADO, Sebastião. **Retratos de crianças do êxodo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin/UFRGS e Álvaro Moreira Hypolito/UFP. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 2, pp. 5-23, jul/dez 2003. Disponível em: http://www.ces. fe. uc. pt/ bss/documentos/curriculosemfronteiras.pdf. Acesso em: 31 maio 2006.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2006.

_____. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crtítoica. 6, ed. São Paulo: Editora da USP, 2004.

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

SARTRE, Jean Paul. **As palavras.** 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

SCAFFI, Nazira. **Rompendo o silêncio**: os desafios para a participação das mulheres indígenas no Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Coordenadoria de Políticas Públicas para a mulher do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2003/Governo do Estado de Mato Grosso do Sul.

SCHADEN, Egon. **A religião guarani e o cristianismo:** contribuição ao estudo de um processo histórico de comunicação intercultural. Revista de Antropologia, v. 25, p. 1-24,1982.

_____. **Aculturação indígena.** Ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural das tribos índias em contacto com o mundo dos brancos (tese). Revista de Antropologia. São Paulo, 13, 1965.

_____. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani.** São Paulo: Pedagógica/USP,1954.

SCHAWADE, Elisete. Poder do “sujeito”, poder do “objeto”: relato de uma experiência de pesquisa em um assentamento de trabalhadortes rurais. In: **Trabalho de campo & subjetividade.** GROSSI, Mirian Pillar (Org.). Florianóplis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Grupo de Estudos de Gênero & Subjetividade, 1992. p. 41-52.

SILVA, Anamaria Santana da. Casa-escola: contribuições da proposta montessoriana para a educação infantil. p.. 257-267.

_____. Políticas de atendimento às crianças pequenas em Mato Grosso do Sul (1983/1990). Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, 1997. (digitado)

_____. Políticas de atendimento às crianças pequenas em Mato Grosso do Sul. In: SENNA, Ester (Org.). **Política Educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das**

políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990). Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2000. p. 79 -136.

SILVA, Aracy Lopes de Almeida; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela. (org.) **Crianças indígenas:** ensaios antropológicos. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, 2002.

SILVA, Aracy Lopes de Almeida; NUNES, Ângela. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: SILVA, Aracy Lopes de Almeida; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela. (org.) **Crianças indígenas:** ensaios antropológicos. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Org.) **Práticas pedagógicas na escola indígena.** São Paulo: Global, 2001.

SKLIAR, Carlos. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?** Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. 25ª Reunião da ANPED/Caxambu/2002. 12 p. (digitado).

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

TEODORO, Antônio José. Diagnóstico realizado na Reserva Indígena de caarapó e aldeia de Jarará. **Revista Multitemas**, n. 4, Campo Grande, MS: UCDB. P. 86-108, out. 1997.

TETILA, José Laerte Cecílio. **Marçal de Souza**: Tupã'I um guarani que não se cala. Campo Grande, MS: Univrsidade Federal de mato Grosso do Sul, 1994.

THOMPSON, Paul. A transmissão cultural entre gerações dentro das famílias: uma abordagem centrada em histórias de vida. **Ciências Sociais Hoje.** São Paulo: Hucitec; ANPOOCS, 1993. p. 9-19.

_____ . **A voz do passado.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente**: o recado do rio. São Paulo: Cortez; Campinas/Sp: Editora da Unicamp, 2001.

_____. (Org.) **Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico.** São Paulo: Loyola, 1992.

VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar da Rocha.(Org.) **Escola indígena, identidade étnica e autonomia.** Campinas/SP: Associação de Leitura do Brasil; Instituto de estudos da linguagem/UNICAMP, 2003.

VIETTA, Kátia; Brand, Antonio Jacob. Programa Kaioá/Guarani: a pesquisa científica a serviço da comunidade. **Multitemas**, Campo Grande/MS, n. 12, nov 1998, p. 9-20

VIGARELLO, Georges. A história e os modelos de corpo. In: **Proposições**. Campinas, Unicamp. vol. 14, n. 2 (41) – maio/ago. 2003. p. 21-29.

VIGARELLO, Georges. **Lê corps redressé**. Paris: Jean Pierre Delarge 1978.

VON SIMSON, Olga. (org.) **Experimentos com história de vida:** Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

_____. Imagens e Memória. In: SAMAIN, Etienne (Org.) **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998a, p. 21 a 34.

_____. **Memória e identidade sócio-cultural.** 10ª Internacional Conferência Internacional de História oral. Rio de Janeiro, BR, 14 a 18 jun 1998b. p. 1303- 1314.

WEIL, Pierre. Ecologia e ética: o ecologismo como questão filosófica II. In: UNGER, Nancy Mangabeira (Org.). **Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico.** São Paulo: Loyola, 1992. p. 37-39.

ZACCARIA, Silvia. **Guarani-Kaiowá**: La nostra storia/Ore rehehuá ñe'. Roma, Itália: Sinnos, 2002.

ZIGLIO, Corrado. Prefácio. In: RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida:** uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre/Brasil: Artmed, 2002. p. ix-xx.

ANEXOS

Anexo 1

12a Geral, interior

Campo Grande, MS |Quinta-feira, 10 de fevereiro de 2005 CORREIO DO ESTAD

MORTALIDADE INFANTIL – *Uma criança do sexo feminino, de 3 anos e 11 meses de idade, que residia na Aldeia Jaguapiru, chegou morta ao hospital*

Desnutrição mata criança em aldeia

Antonio Viegas
Dourados

Mais um caso de morte por desnutrição entre índios de Dourados foi registrado na última terça-feira. Uma criança do sexo feminino, de 3 anos e 11 meses de idade, que residia na Aldeia Jaguapiru foi encaminhada ao Hospital da Mulher, onde já chegou sem vida. A médica que confirmou o óbito, citou como causa mortis, parada cardiovascular, crise convulsiva provocada por desnutrição de terceiro grau. As verdadeiras causas da morte podem levantar novos questionamentos em relação às denúncias feitas recentemente sobre as condições alimentares entre os indígenas.

O *Correio do Estado* acompanhou ontem o velório na casa da família e o sepultamento da criança, mas tanto o pai, Vicenti Isnardi, quanto à madrasta Juliana Cabreira, não permitiram que fossem feitas imagens do local. A mulher, que atribuiu à imprensa todos os problemas que vêm acontecendo com os indígenas, tentou até mesmo agredir uma jornalista. Bastante nervosa, ela disse que a menina é filha de seu marido com uma outra mulher e que a criança estava abandonada numa outra aldeia e o pai resolveu trazê-la para criar.

Segundo Juliana, a menina está em sua casa há mais de um ano e durante esse período teria sido bem cuidada. Ela própria se encarregava de sua alimentação e da higiene. A mulher contou ainda que a menina esteve, antes de ir para sua casa, internada no Centrinho, mas a mãe biológica, através de parentes, tirou a criança antes de ela receber todo o tratamento necessário. Teria sido por isso que o marido resolveu tirá-la da mãe biológica e levá-la para ele próprio cuidar. No entanto, de acordo com Juliana, a menina acabou não resistindo e morreu.



Velório de criança que morreu de desnutrição na Aldeia Jaguapiru

Anexo 2

Ano 52 | Nº 15.819 Campo Grande, MS | *Sábado, 5 de março de 200*

EMERGÊNCIA



HÉDIO FAZAN/ O PROGRESSO

Famílias indígenas que têm crianças pequenas estão sendo priorizadas na entrega extra de cestas básicas que começou ontem

Exército distribui alimentos em áreas indígenas

Começou na manhã de ontem mais uma distribuição de cestas básicas de alimentos nas aldeias Jaguapiru e Bororo, em Dourados. São 31,2 toneladas enviadas pelo Programa Fome Zero e que vão beneficiar, na primeira etapa, 136 famílias que têm filhos com risco de desnutrição. A entrega está sendo feita de casa, em casa por soldados do Exército. » *Página 14A*

Anexo 3

CAMPO GRANDE, MS | *Domingo, 27 de fevereiro de 2005*

Cultura indígena atrapalha o atendimento médico

A cultura indígena vem se mostrando um importante obstáculo às ações do Governo em Dourados (MS). Aversão a tratamento médico, relacionamento familiar diferente da cultura "branca" e menor resistência ao álcool são algumas das dificuldades enfrentadas pelos agentes de saúde que atuam na região. "Cada um que entra em área indígena acha que vai resolver a questão usando o bom senso. Bom senso nada, os índios são diferentes", diz o presidente da Fundação Nacional do Índio (Funai), Mércio Pereira Gomes.

Na etnia guarani – de onde surgiram os caiovás e os nhandevas – é comum que os pais se alimentem antes dos filhos, deixando para as crianças o que restou da comida. Como geralmente são muitos filhos por casal, o alimento costuma não ser suficiente para todos. A quantidade de crianças na Aldeia Bororo impressiona, em função da impossibilidade de implantação de programas de controle de natalidade.

Além disso, os índios acreditam que as doenças representam maldições e preferem resolver o problema com reza, dizem agentes de saúde. Essa tradição faz com que muitas crianças só sejam levadas ao hospital já em estado grave.

Esse cenário levou a Fundação Nacional de Saúde a rever o modo de agir na área. Na quarta-feira, o presidente da Funasa, Valdi Camarcio Bezerra, disse que seus técnicos estão trabalhando para encontrar novas estratégias de atuação que levem em consideração as diferenças culturais. (NP)

IRRESPONSABILIDADE – *A menina indígena, vítima de desnutrição acentuada, foi mostrada por vários jornais e emissoras de televisão, denunciando o caso*

Pais fogem com criança desnutrida

Antonio Viegas
Dourados

A menina Gélia, cuja imagem mostrada em toda a imprensa, tanto local como nacional e que provocou toda a discussão em torno da desnutrição entre os índios, foi retirada do Centro de Recuperação Nutricional da Missão Caiuás nesta semana. Os pais, residentes numa aldeia do município de Amambai, foram até o Centro de Recuperação Nutricional com a desculpa de visitar a criança e acabaram fugindo com ela, sem a liberação médica.

Um dos médicos que acompanharam a menina, Antonio Aurélio, da Fundação Nacional de Saúde-Funasa, disse ao *Correio do Estado* que a criança ainda estava no processo inicial de recuperação. "Até agora ela vinha recebendo atendimento médico e nutricional adequados, para que o grau de desnutrição ficasse estagnado", comentou o médico, explicando que a partir de agora é que ela começaria a ganhar peso.

Ele disse que a interrupção do tratamento pode agravar o estado de saúde da menina e não descartou a possibilidade de ela vir a óbito, caso não tenha o atendimento necessário, dentro da sequência do processo de recuperação. Antonio Aurélio lamentou que isso tenha ocorrido porque Gélia ainda estava muito debilitada devido ao estágio de desnutrição em que chegou ao Centrinho.



Criança desnutrida internada foi retirada pelos pais

O diretor clínico do Hospital da Missão Evangélica Caiuás, responsável pelo Centrinho, Franklin Sayão, procurado ontem pelo Correio do Estado, revelou que esse não é primeiro caso em que a família retira crianças internadas em estado grave de saúde, sem autorização médica. "Eles passam o tempo nas imediações do hospital e quando percebem um descuido da enfermagem pegam a criança e levam embora".

Sayão esclareceu que existe um procedimento, que serve até mesmo como garantia para o hospital, que é um documento que a família assina, se responsabilizando pela retirada de determinado paciente. Trata-se de uma "alta pedida" em que a partir daquele momento o estabelecimento de saúde praticamente "lava as mãos" em relação àquele paciente. "Não temos autoridade para impedir que a família retire seu parente, mesmo que ele ainda necessite de cuidados médicos", disse o diretor. Mas na maioria dos casos o que ocorre mesmo é a desistência.

Franklin Sayão explica também que além desses casos no qual a pessoa está internada e um familiar a retira, existe ainda a recusa de atendimento ou de socorro. Em muitas casos o agente de saúde sequer chega até a porta e, mesmo sabendo através de informações que alguém está doente naquela residência, é impedido pela família de prestar o socorro imediato ou encaminhar, se necessário, para o hospital. Exemplo é o caso da menina que faleceu na última terça feira por desnutrição e que o pai e a madrasta não permitiram uma avaliação médica.

Anexo 4


FOLHA DE S.PAULO
terça-feira, 1º de março de 2005
A 9
Família de índios em Dourados (MS), onde cinco crianças morreram desnutridas, recebem cesta básica que alimenta sete pessoas
Ademir Almeida/Folha Imagem

Anexo 5

Jornal Correio do Estado – Campo Grande MS/ 2005.
Várias notícias sobre desnutrição infantil e mortes de crianças nas Aldeias da Grande Dourados/MS.







Anexo 6

Campo Grande, MS | Terça-feira, 8 de novembro de 2005 CORREIO DO ESTADO

TRÉGUA – *A decisão surgiu depois da promessa de que terão audiência com o Governo do Estado*

Depois de 4 dias, índios liberam rodovia MS-156

Antonio Viegas
Dourados

Depois de quatro dias com a rodovia MS-156, entre Dourados e Itaporã, trancada, índios da reserva indígena de Dourados decidiram ontem, ao meio-dia, liberar o trânsito. A decisão surgiu depois da promessa de que terão audiência com o Governo do Estado, em Campo Grande, na tarde de quarta-feira. O compromisso foi firmado pelo deputado estadual José Teixeira (PFL), que se prontificou inclusive a colocar uma van para levar os índios até a Capital.

Um dos líderes, Jamir Freitas disse que a comunidade estava dando um voto de confiança ao deputado, mas adiantou que na reunião, "se não tiver nenhuma decisão, a gente volta a bloquear a pista e desta vez vamos tomar outras providências também". O chefe do escritório local da Funai, Sebastião Martins, cuja presença estava sendo exigida pelos índios deste o início do bloqueio, também esteve ontem no local e se comprometeu a acompanhar a comissão até Campo Grande.

ANTONIO VIEGAS



Mulheres índias que participaram do bloqueio na rodovia MS-156 comemoram acordo

História

Esse grupo de indígenas liderado pelos caciques Renato de Souza, Romero Martins, ambos guaranis, e ainda o terena Jamir Freitas, assumiu a luta da comunidade em busca da ampliação da área da Reserva Indígena de Dourados.

Uma das primeiras ações foi a tentativa de invasão de algumas propriedades vizinhas da aldeia e na sequência o fechamento da MS-156, no início de julho último. O movimento provocou reuniões com a Funai, Incra e Ministério Público, na tentativa de estudar essa possibilidade.

Em uma audiência em Brasília, seguida por outras em Dourados, houve o compromisso de resolver a questão e foi até sugerida uma área para essa finalidade. Como o processo, no entender dos indígenas, estava demorando muito, eles obtiveram a informação de que a propriedade em negociação era a Fazenda Rancho Grande III, em Rio Brilhante. Na madrugada da ultima quinta-feira eles invadiram a área e foram expulsos por fazendeiros depois de tomarem conhecimento de que estavam no local errado.

Revoltados, no dia seguinte, sexta-feira, resolveram bloquear novamente a rodovia, esperando que a Funai se pronunciasse a respeito, o que só aconteceu ontem, depois de quatro dias com a pista trancada. Durante a manifestação, os indígenas apreenderam uma viatura da Funai, que só foi liberada ontem e fizeram reféns por várias horas, duas mulheres de Bela Vista, que ocupavam uma caminhonete S-10.

Procurado por um dos líderes, o deputado José Teixeira esteve ontem no local do protesto e convenceu o chefe da Funai, Sebastião Martins, a ir até o local para negociar com o grupo. Num clima inicialmente tenso, os índios exigiram um posicionamento da Funai e tiveram o compromisso do chefe do núcleo de que ele irá acompanhar uma comissão em uma audiência no Governo do Estado. O deputado José Teixeira, via celular, conseguiu uma audiência para esta quarta-feira, a partir das 14h, na Casa Civil.

Anexo 7

Jornal Correio do Estado – Campo Grande MS/ Domingo, 18 de dezembro de 2005.

