

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Amanda Rodrigues Marqui

**Tornar-se aluno(a) indígena-  
A etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá**

São Carlos – 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Amanda Rodrigues Marqui

Tornar-se aluno(a) indígena-  
A etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Antropologia Social  
para a obtenção do título de mestre em  
Antropologia Social

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarice Cohn

São Carlos- 2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M357ta

Marqui, Amanda Rodrigues.

Tornar-se aluno(a) indígena : A etnografia da escola  
Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá / Amanda Rodrigues  
Marqui. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
147 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2012.

1. Antropologia. 2. Índios Guarani. 3. Antropologia da  
criança. 4. Educação escolar. I. Título.

CDD: 306 (20<sup>a</sup>)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL  
Via Washington Luís, Km 235 - Caixa Postal 676  
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil  
Fone: (16) 3351-8371 - ppgas@power.ufscar.br



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

*Amanda Rodrigues Marqui*

06/03/2012

---

Profa. Dra. Clarice Cohn  
Orientadora e Presidente  
Universidade Federal de São Carlos / UFSCar

---

Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari  
Universidade Federal de Santa Catarina / UFSC

---

Dra. Maria Inês Martins Ladeira  
Centro de Trabalho Indigenista / CTI

Submetida à defesa em sessão pública  
Realizada às 14:00h no dia 06/03/2012.

Banca Examinadora:  
Profa. Dra. Clarice Cohn  
Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz  
Tassinari  
Dra. Maria Inês Martins Ladeira

Homologado na CPG-PPGAS na  
\_\_\_\_\_ª Reunião no dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Profa. Dra. Clarice Cohn  
Coordenadora do PPGAS



Dedico este trabalho  
às crianças Guarani Mbya de Nova Jacundá,  
por me convidarem a ver o mundo por outros olhos.

## RESUMO

Esta dissertação investiga os processos de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas escolares das crianças Guarani Mbya de Nova Jacundá, que vivem no sudeste do Pará, a fim de compreender o que é *tornar-se* (“becoming/become”, Toren 2004) aluno(a) indígena. A criança será aqui tomada como ator social ativo e produtor de cultura (Cohn 2005) e a escola será abordada como um espaço em que as crianças *tornam-se* alunos, como uma das práticas de *autopoieses* (“autopoietic”, Toren 1999), ou seja, de produção de significados sobre o seu mundo. Sendo assim, minha etnografia pretende compreender como estas crianças produzem significados no contexto escolar e na condição de alunos indígenas, tomando a escola como um *espaço de fronteira* (Tassinari 2001), em que se articulam os conhecimentos, o “modo de ser” guarani mbya e suas práticas de ensino e de aprendizagem com os conhecimentos e métodos pedagógicos escolares. Esta etnografia de uma escola guarani mbya irá contribuir para a compreensão dos significados atribuídos pelas crianças ao ir à escola, espaço onde se dão novas formas de construção de conhecimento - indígena e não-indígena – em novas relações, além daquelas realizadas nos próprios processos de aprendizagem guarani.

Palavras-chave: Guarani Mbya- Antropologia da Criança- Educação Escolar

## ABSTRACT

This dissertation investigates the teaching and learning process and the pedagogical practices of Guarani Mbya child from Nova Jacundá, in the southeast of Pará. Its intent is to comprehend what is to *becoming/become* (Toren 2004) an indigenous student. The child will be taken as a social actor who is active and a culture producer (Cohn 2005), and we took the school as the place where child become students, like the practice of *autopoietic* (Toren 1999), therefore, a place which produces meaning to their world. So, my ethnography intends to comprehend how these child produce meaning *in the school context and, as indigenous students, how they take the school as a frontier place* (Tassinari 2001) where the knowledge is articulated, and the Guarani Mbya “way of being” and their teaching practices with the knowledge and the pedagogical methods. This ethnography of a Guarani Mbya school will contribute to the comprehension of meaning assigned by child going to school, place where are created new forms of knowledge construction – indigenous and non-indigenous – in new relations, beyond of those made in their own Guarani learning process.

Keywords: Guarani Mbya – Anthropology of Children – Scholar Education

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos que colaboraram à realização desta dissertação.

A toda comunidade Guarani Mbya de Nova Jacundá que me recebeu para a realização da pesquisa, a convivência entre vocês foi alegre e repleta de descobertas para mim. As *kyringué* (crianças) por estarem comigo e apresentarem o seu mundo. Elas revelaram qualidades e sensibilidades de minha pessoa que até então desconhecia.

Aos meus pais, João e Creusa, pelo apoio na minha profissão e pelo amor incondicional. A minha irmã Débora, por sua alegria que me contagia, e pelas tantas risadas que já demos juntas. Pela sua ajuda nos trâmites finais da dissertação.

Ao Junior Bacana e família, que sempre estavam dispostos em me ajudar nos momentos difíceis durante o campo.

A minha orientadora Clarice Cohn, que me acompanha desde a graduação, dando apoio a minha formação intelectual e profissional. Por apresentar-me aos estudos de educação escolar indígena e, anos depois, a antropologia da criança.

A Antonella Tassinari por seus comentários durante a minha banca de qualificação. A Maria Inês Ladeira por compartilhar suas experiências entre os Guarani de Nova Jacundá e me disponibilizar materiais da comunidade.

A Dona Nanci, sempre amável e preocupada com nossos cafezinhos nas reuniões de grupo.

A Orlando Calheiros que me orientou sobre as venturas do que é fazer pesquisa no sudeste do Pará.

Aos meus amigos e colegas do PPGAS, Guilherme Antunes, Amanda Danaga, Lígia Rodrigues, Marília Lourenço, Carla Camargo, Rafael Rodrigues, Aline Scolfaro que presenciaram momentos memoráveis da nossa turma. Aos demais colegas do mestrado do PPGAS, Teresa Silveira, pelas conversas sempre agradáveis e pela troca de dados e informações sobre os Guarani. A Adriana Busso pela simpatia e alegria dos nossos encontros, nas disciplinas e nos outros eventos e pela “mãozinha” nos

diagramas de parentesco. A Flávia Carolina, pela amizade, talvez um pouco tardia, mas que foi construída com muitas risadas e bom humor. A Victor Hugo Fischer, Vaca, por estar comigo desde a graduação, sua presença em diferentes momentos de minha trajetória sempre foram especiais. A Camila Mainardi que presenciou o início da pesquisa e sempre esteve à disposição para ajudar. A Lecy Sartori pela companhia mais que agradável em momentos inusitados.

As equipes de pesquisadores do Observatório e do LEPAC que acompanharam o desenvolvimento desta dissertação e proporcionaram muitas das reflexões aqui elaboradas.

Aos amigos queridos, Gustavo pela convivência ao longo dos anos em São Carlos e por me ensinar a fazer um bom café. Ao Barba, por abrir as portas de sua casa quando cheguei na graduação e me apresentar várias das pessoas que são tão especiais para mim. Sem sua amizade tudo seria mais difícil. A Joeverson por acompanhar todos meus dilemas existenciais e profissionais e pelas leituras sempre atenciosas de meus textos. A Henrique sempre solícito e atencioso quando precisava de alguma coisa em São Carlos. Pela companhia em tantos dias que não prometiam muita coisa, mas que aproveitamos de maneira singular. A Marcos Carvalho, Dabata, pelos momentos impagáveis de nossa amizade. A Ana Paula, Guilherme, e o pequeno Raul, pelos momentos marcantes, pela sua força e resistência. As pessoas que me receberam em São Carlos depois que não residia mais lá, meu agradecimento especial.

As minhas amigas de São Paulo que me conhecem há muito tempo e sempre compartilharam minhas angústias e desafios antropológicos; Juliana, Iara, Ana Paula e Dayana.

A Júlia, por seu amor, dedicação e respeito, e pela paciência nos momentos difíceis desta pesquisa.

Por fim, agradeço a Deus, por tornar possíveis todos estes encontros, e, em especial por me colocar no caminho dos Guarani Mbya de Nova Jacundá.

À FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pela bolsa de mestrado concedida.

## SUMÁRIO

Introdução	13
Relato de Campo	18
Metodologia	23
1. Os Guarani Mbya de Nova Jacundá e os estudos Guarani	33
1.1. A trajetória do grupo Guarani Mbya até Nova Jacundá	33
1.2. Construindo uma identidade Guarani Mbya	37
1.3. Os estudos Guarani Mbya: um quadro geral	45
1.4. A população hoje segundo suas crianças	52
2. A infância Guarani Mbya em Nova Jacundá	55
2.1. A criança guarani mbya na literatura: algumas considerações	59
2.2. Virando adulto: a menarca e a mudança de voz	60
2.3. Por onde as crianças andam	62
2.3.1. As casas	62
2.3.2. A escola	64
2.3.3. A <i>opy'i</i>	65
2.3.4. As matas	68
2.3.5. As cidades e as estradas.	71
2.4. Breves considerações	72
3. Aprendizagem e transmissão de conhecimento	74
3.1. Noções guarani de ensino e aprendizagem	74
3.2. A transmissão horizontal de conhecimento	75
3.2.1. No cotidiano	76
3.2.2. Na escola	80
3.3. Outras situações de aprendizado	82
3.3.1. Na <i>opy'i</i>	82
3.3.2. As oficinas de artesanato	83

3.4. As festas	86
3.4.1. O dia das crianças	86
3.4.2. A inauguração das casas	89
3.5. Reflexões finais	91
4. A escola indígena Kariwassu Guarani	93
4.1. Descrição da escola	98
4.1.1. Atividades relativas à escola	102
4.1.1.1. A reunião com a SEMED e FUNAI	102
4.1.1.2. O encontro da Escola Ativa	104
4.2. O dia a dia na escola	106
4.2.1. Português	108
4.2.2. Matemática	111
4.2.3. Estudos Sociais	113
4.2.4. Ciências	114
4.2.4.1. A aula de medidas do tempo	116
4.2.5. Linguagem e cultura	117
4.2.6. Educação Física	120
4.2.7. A semana de provas	121
Considerações Finais	124
Conclusão	126
Referências Bibliográficas	131
Anexos	138
Caderno de Fotos	145

## Introdução

Esta dissertação trata das relações entre os modos tradicionais de transmissão de conhecimento Guarani e as práticas pedagógicas escolares das crianças Guarani Mbya a partir de suas experiências de aprendizagem elaboradas no processo de *tornar-se* (“becoming/become”, Toren 2004) alunos(as) indígenas em suas interações e vivências escolares. A criança será analisada nesta etnografia como ator social ativo e produtor de cultura (Cohn 2005). O trabalho de campo foi realizado durante o segundo semestre de 2010 (cerca de três meses) na escola indígena Kariwassu Guarani da aldeia Nova Jacundá, sudeste do Pará.

A proposta de fazer uma etnografia de uma escola indígena estava sendo mais bem trabalhada a fim de tornar-se uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup>. Com a sugestão de minha orientadora, tive contato ao texto *Becoming a Christian in Fiji: an ethnographic study of ontogeny* (Toren 2004) O fato de priorizar as crianças como objetos da pesquisa tem a finalidade de apreender o ponto de vista infantil sobre processo escolar. Os estudos sobre educação diferenciada contemplam as discussões sobre a formação de professores, os materiais didáticos, os parâmetros curriculares, todavia, a perspectivas das crianças sobre os processos de aprendizagem não tem sido analisadas sistematicamente. O trabalho de Toren (2004), que trata das práticas de *autopoieses*, a produção de significados sobre seu mundo das crianças fijianas em relação às práticas cristãs e não-cristãs, proporcionou um novo horizonte à pesquisa: a perspectiva das crianças sobre o que é ir à escola.

Os trabalhos produzidos na Antropologia da Criança (Nunes 1997, Silva e Nunes 2002, Cohn 2000) a respeito da infância indígena no Brasil também foram fundamentais para orientar e delinear as reflexões desta análise. As discussões sobre educação escolar indígena, em especial o trabalho de Antonella Tassinari (2001) que propõe a noção de escola indígena enquanto *espaço de fronteira* onde há

<sup>1</sup> Durante a graduação pretendia realizar como iniciação científica uma etnografia de uma escola indígena Guarani Mbya na cidade de São Paulo. Contudo, precisava concluir os créditos das disciplinas, o que me impossibilitou a realização da pesquisa de campo.

(des)encontros de conhecimentos escolares e indígenas, foram fundamentais para a formulação das questões enfatizadas nesta etnografia.

Levando em consideração a discussão sobre os processos de escolarização indígena e a perspectiva da antropologia da criança, fui para o campo averiguar os processos de ensino e aprendizagem das crianças Guarani Mbya e a produção de conhecimento na escola indígena Kariwassu Guarani. Tendo em vista que a transmissão de conhecimentos não ocorre somente no espaço escolar e não se limita à relação hierárquica professor e aluno (adulto-criança), era necessário investigar as experiências de aprendizagem entre as próprias crianças. Neste sentido, a etnografia de Codinho (2007) será utilizada como um referencial para pensar a transmissão horizontal de conhecimentos entre as crianças tanto na escola quanto em suas vivências de aprendizagem na aldeia.

\*\*\*

O trabalho de campo realizado entre os Guarani Mbya de Jacundá foi possível a partir do projeto do Observatório da Educação Indígena (CAPES n. 001/2009) e a partir da primeira definição do Enoterritório da Amazônia Oriental pela SECAD/MEC onde parte das pesquisadas do projeto seriam realizadas, no qual havia um grupo Guarani Mbya residente no município de Jacundá, sudeste do Pará. O fato, curioso no primeiro momento, me intrigou, pois as terras dos Guarani Mbya estão principalmente localizadas na faixa litorânea, que se estende desde Espírito Santo até o rio Grande do Sul, no Brasil, e no Paraguai, Argentina, Uruguai (ISA, FUNAI e CTI).

O contato inicial com o campo foi realizado a partir da Secretaria de Educação de Jacundá pelo telefone, que informou sobre as condições da escola da aldeia Nova Jacundá: havia aproximadamente trinta alunos, entre 4 e 14 anos, distribuídos entre a pré-escola e os primeiros anos do ensino fundamental. Na escola havia duas professoras: uma indígena da própria comunidade que era responsável pelas aulas de Língua e Cultura e outra não-indígena que ministrava as demais disciplinas. O material didático e o currículo eram semelhantes às escolas do município, ou seja, a escola não

era diferenciada. Tempos depois, analisando as discussões acerca da educação indígena no Pará, pude notar que a grande maioria das escolas indígenas no estado não são diferenciadas e tampouco são reconhecidas enquanto tal (CONEEI, Marabá, 2009)<sup>2</sup>.

Em seguida, contatei a responsável pelo setor de Educação da Coordenação Regional da FUNAI em Marabá, Maria, a fim de pedir orientações e esclarecimentos em relação aos Guarani Mbya de Nova Jacundá. Tendo então o número do celular da professora Maria Regina Guarani, liguei para a aldeia e expliquei a ela o propósito da pesquisa. A primeira conversa foi alegre e receptiva: ela sugeriu que eu retornasse a ligação depois, pois iria conversar com seu irmão e cacique João Guarani sobre a autorização para minha entrada em campo. Dias depois retornei a ligação e o cacique tinha autorizado a realização da pesquisa com as crianças na escola.

Cheia de expectativas para o meu primeiro trabalho de campo, viajei ao Pará em Agosto de 2010, mas antes iria participar da 27ª RBA<sup>3</sup> em Belém para depois seguir para a aldeia. Chegando a Marabá fui à FUNAI me apresentar e conversar com Maria do Setor de Educação a fim de arrumar um carro para o meu transporte até a aldeia, aproximadamente 100 km de Marabá. O carro da FUNAI iria para a aldeia no dia seguinte, estava com sorte. Na estrada de terra, ao longe consegui ver a aldeia, as casas brancas e azuis construídas pela COHAB através do Projeto Construção de Casas para Indígenas e Quilombolas que estavam em acabamento. Enquanto o carro ia passando pelas casas da aldeia, várias crianças corriam para se aproximar a fim de ver quem estava chegando.

---

<sup>2</sup> Isso se confirma nas pesquisas do Observatório na região de Altamira, PA, em que crianças e alguns adultos de nove etnias indígenas, falantes de línguas dos troncos lingüísticos tupi, carib e jê, atendem a escolas não-diferenciadas nas aldeias.

<sup>3</sup> Agradeço aos coordenadores, Elizabeth Coelho, Odair Giroldin e Mariana Paladino e aos demais participantes do GT 26 Processos escolares em contextos, pelas sugestões e reflexões, além dos cuidados e animação que levaria comigo para o campo.

Minha recepção foi na casa da *xejary*<sup>4</sup> e todas as crianças estavam ao meu redor, perguntando uma porção de coisas ao mesmo tempo, tanto que mal conseguia responder. Em seguida, o cacique João Guarani se apresentou e falou que eu poderia me instalar no alojamento da FUNAI<sup>5</sup>. Partimos novamente, agora para as compras feitas uma vez por mês na cidade de Jacundá.

No outro dia, embaixo da mangueira, todos os membros e o cacique da comunidade sentaram-se em roda e começaram a falar devagar e pausadamente na língua, no que parecia ser uma bela fala<sup>6</sup>. Em seguida, agradeceram minha presença na aldeia, pois sabiam que havia um motivo que me levou até lá, e iniciaram uma conversa contando sobre a escola da comunidade, os professores que já tinham passado por lá e não ficaram e a atual exigência do professor ser residente na comunidade. Questionada sobre a proposta de meu trabalho na comunidade, respondi que seria uma pesquisa com as crianças na escola para compreender as maneiras e formas como elas aprendem e vivem neste espaço.

A visão dos Guarani Mbya de Nova Jacundá em relação à escola é que ela se trata de uma *coisa dos brancos*, onde se aprende os conhecimentos da sociedade envolvente. As experiências anteriores com professores não-indígenas<sup>7</sup> não tinham sido bem sucedidas, o que desanimava os pais e dificultava o aprendizado das crianças. Neste sentido, a educação escolar das crianças não estava muito boa, de

<sup>4</sup> O termo *xejary* é usualmente traduzido como avó. Desde que cheguei à aldeia, D. Benedita pediu para chamá-la de *xejary*, que seria uma maneira carinhosa e respeitosa de me dirigir a ela. É importante apontar que mais do que *xejary* D. Benedita é também a matriarca do grupo local e viúva; seu esposo Raimundo faleceu há treze anos.

<sup>5</sup> O alojamento da FUNAI geralmente é o local onde pessoas de fora e pesquisadores ficam instaladas. Este primeiro local onde fiquei residindo foi importante para as reflexões iniciais ao longo das primeiras semanas. Depois de um mês, João Guarani disse que poderia ficar com uma casa já que tinham casas “sobrando” na aldeia, pois a COHAB construiu trinta casas na comunidade e havia somente 10 famílias. Minha mudança me deixou intrigada, mas foi de suma importância para o andamento da pesquisa e por isso comentarei mais detalhadamente a seguir.

<sup>6</sup> “As Belas Palavras: assim os índios guarani denominam as palavras que lhes servem para se dirigir a seus deuses. Bela linguagem, fala sagrada, agradável ao ouvido dos divinos, que as consideram dignas de si”. (Clastres 1990: 9)

<sup>7</sup> Os professores enviados à escola da aldeia eram indicados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Jacundá. E as lideranças da comunidade não participavam da escolha do professor. Geralmente, os professores que trabalham na escola da Guarani não tinham nenhuma experiência e/ou formação com educação indígena dificultando ainda mais a construção de uma escola diferenciada.

modo que os pais das crianças me pediram apoio e que auxiliasse a professora não-indígena com as aulas que iriam começar naquela semana.

Tendo passado por essa conversa inicial me dirigi à escola atravessando o campo de bola da aldeia onde alguns meninos estavam brincando de chute ao gol. Ao entrar na sala vi a professora Simone, não-indígena, e as crianças mbya cortarem as letras em EVA (material) do alfabeto e pintando desenhos para colar na parede. Pedi para cortar umas letras e me inseri na atividade do dia. As crianças pareciam ainda entusiasmadas com a presença de uma pessoa diferente na escola. No começo as crianças me chamavam de professora, ao que eu logo respondia: professora não, Amanda. Depois de um tempo, não tive mais esse problema e todas me chamavam de Amanda, “A Manga”, “Abanda” e outros nomes.

Na primeira noite na aldeia fui convidada a jantar na casa de Leonardo e Divina, pais de Para'i, Tamtamtxi, Dalite e Kelliane. Enquanto Kelliane, a filha mais velha, preparava a janta, levei o jogo de cartas UNO<sup>8</sup> para presentear as crianças. Elas gostaram do baralho todo colorido e logo iniciamos o jogo que consiste em associar as cores e números: enquanto jogávamos as meninas perguntavam coisas sobre minha família, minha casa, onde morava. Ao ouvirem minhas respostas, elas sempre perguntavam por que eu falava alto<sup>9</sup>. Percebi, então, que precisava adequar meu corpo, minha fala e outras características durante o período que estivesse na aldeia para que pudesse, dentro das minhas possibilidades, viver como os Guarani Mbya.

Conseguir estabelecer uma relação diferenciada da professora não-indígena era fundamental para que pudesse responder a questão norteadora desta etnografia: o que é *tornar-se* aluno(a) indígena? Por isso procurei durante todo o campo me afastar da imagem da professora ou de uma monitora para me aproximar mais da ideia de

---

<sup>8</sup> Jogo de cartas que levei à aldeia para diversão e ver como seria a dinâmica das crianças com este baralho.

<sup>9</sup> Os Guarani, de modo geral, são conhecidos pelas suas belas palavras, sua linguagem é extremamente sonora e musical, sempre proclamada numa voz serena e baixa (1990:9).

que eu estava ali para aprender. Esta estratégia de aproximação das crianças foi muito bem descrita por Flávia Pires (2007) em sua tese sobre infância e religião no Nordeste: durante seu trabalho de campo Flávia acompanhou as atividades religiosas (catecismo, escola dominical e reunião das crianças) e buscava sempre estabelecer certa distância em relação às professoras de religião, pois sua intenção era de que as crianças a tomassem não como professora, estando ali também para aprender e não para ensinar-lhes religião, mesmo sendo adulta (2007:43). De modo que, se as crianças a vissem como uma pessoa que estivesse ao lado delas e não como uma professora sabendo de todas as respostas e lhes ensinando, seria mais fácil desencadear uma relação de cumplicidade e confiança, o que tornaria possível a pesquisa (2007:44).

### **Relato de campo**

Com toda ansiedade e expectativa, cheguei à aldeia no início de agosto de 2010, com o carro na FUNAI. Os guarani já me aguardavam porque eu ligara para a aldeia no dia anterior avisando que estava a caminho da comunidade. Minha recepção na aldeia foi bem movimentada, mal houve tempo para arrumar minhas coisas no alojamento e me apresentar para todos, pois o servidor da FUNAI, Júnior Bacana, me chamou para voltar para o carro e acompanhar os guarani que iriam para cidade de Jacundá realizar as compras do mês. Ao retornar da cidade estava cansada, mas feliz por ter conseguido chegar à aldeia e com muito ânimo para começar a perceber e participar do dia a dia Guarani Mbya. Nos primeiros dias percebia que os assuntos sobre os quais os adultos conversavam comigo era muito marcado pelo que eles achavam que o antropólogo se interessasse<sup>10</sup>. Com o passar do tempo, eles

---

<sup>10</sup> A história da comunidade Guarani residente em Nova Jacundá é muito instigante e particular no cenário da etnologia brasileira. Nos primeiros dias, a maioria das conversas girava em torno de relatos sobre a mobilidade deste grupo, apesar deles comentarem comigo a ausência de algumas informações porque os antepassados já não estavam mais lá para contar. Além dos relatos sobre mobilidade, os Guarani conversavam comigo sobre a importância da religião, do *petyngua* e da casa de reza, a *opy* para eles. De modo geral estas conversas iniciais me

começaram a deixar de me ver somente como uma pesquisadora, mas também como alguém que estava residindo, mesmo que temporariamente, naquela comunidade<sup>11</sup>.

No que se refere diretamente ao trabalho com as crianças na escola havia muitas expectativas da professora não-indígena e dos Guarani Mbya de que eu pudesse auxiliar nos problemas de aprendizagem dos estudantes. Compreendi que estava diante de uma situação bem delicada, não podendo intervir no formato das aulas, porque não seria ético e nem respeitoso com o trabalho da outra professora, além de minha formação e meu propósito naquela escola seria apreender também de que maneira essas idiosincrasias estavam presentes no aprendizado daquelas crianças.

Comecei então a freqüentar as aulas que se iniciavam por volta das oito horas da manhã, com a professora aguardando as crianças chegarem para dar início às atividades que se estendiam até o meio dia. Alguns dias da semana no período da tarde Maria Regina, professora e também liderança da comunidade, dava aula de cultura e linguagem. Nos primeiros dias pedia emprestado às crianças papel e caneta, porque não havia previsto a necessidade de os levar e, logo, ganhei delas um lápis, que no seu ponto de vista, é melhor para escrever porque pode apagar, embora não fique bonito no caderno. As crianças maiores que já dominavam mais a escrita gostavam de escrever com canetas coloridas e mostravam com entusiasmo seus cadernos. Ainda nos primeiros dias anotava o conteúdo da lousa em folhas avulsas. Vendo minha desorganização com os papéis, uma aluna, Taine, me deu um caderno.

---

apresentavam o quadro geral do modo de viver guarani baseado na sua mobilidade e na religião.

<sup>11</sup> A cada semana que passava na aldeia era questionada se não queria retornar para minha casa e se eu não tinha saudades dos meus familiares e amigos. Minha resposta era que ainda não estava com saudades dos meus parentes e que me sentia bem na comunidade, não vendo motivo para retornar à minha casa. Mas foi somente no meio do campo que compreendi uma das razões pela tamanha curiosidade da minha permanência na comunidade: nunca um pesquisador tinha convivido tanto tempo entre eles. Também havia outros motivos, como a importância de estar junto da família nuclear e a alegria, exprimida na questão *revy a pa?* (você está alegre?). Esta pergunta revelava que os Guarani tinham uma preocupação com meu bem-estar.

Tendo como objetivo entender as relações entre os modos tradicionais de transmissão de conhecimento Guarani e as práticas pedagógicas escolares era fundamental que minha interação com as crianças não se restringisse ao período das aulas. Por isso era importante permanecer com as crianças durante os dias para compreender a produção de conhecimento sobre seu mundo. Todos os dias acompanhava as crianças em suas atividades; as brincadeiras no pátio da aldeia ou em alguma casa, os jogos de bola, as idas ao igarapé para pescar e se banhar, expedições pela mata para buscar jeninapo. Ao final da tarde geralmente soava o tambor (*angu'a pu*) e o coral de crianças corria para a casa da *xejary* na frente da *opy'i* para cantar, elas me chamavam para cantar e dançar junto, perguntando-me quando que eu entraria e participaria das cerimônias na *opy'i*.

O coral das crianças é uma atividade presente em grande parte das aldeias Mbya e de acordo com os próprios Guarani elas cantam porque suas vozes são mais belas e mais puras. Sendo assim, considerei que seria oportuno me inserir no coral a fim de compreender as experiências das crianças quando estão cantando, além de estar dentro de uma atividade genuinamente infantil. Nos primeiros dias as crianças me chamaram para cantar e dançar, mas achei que ainda não era o momento; pensei que as crianças iriam insistir, mas elas responderam calmamente: na hora certa eu iria cantar com elas. E foi isso que aconteceu. Numa tarde na frente da casa da *xejary*, quando as crianças estavam se arrumando para cantar, tirei as sandálias e me juntei ao coral, sentindo que estava preparada para começar a aprender as músicas e as danças do coral. As crianças ficaram alegres e me ajudavam nas letras e nos passos de dança. Eu, ainda meio descompassada na música e sabendo somente algumas estrofes fui o comentário daqueles que estavam assistindo. No final, todos, crianças e adultos, diziam estar alegres por eu estar me envolvendo com a cultura e com o coral das crianças e que em breve poderia entrar na *opy'i*.

As recentes produções etnológicas sobre os Guarani têm destacado a importância da *opy* como elemento fundamental para a cosmologia deste grupo,

dentre eles temos os trabalhos de Montardo (2009), sobre a música e o xamanismo guarani e de Silveira (2011), numa análise sobre as práticas terapêuticas. A entrada das pesquisadoras, Montardo e Silveira, e a observação durante as cerimônias na *opy* tinham a intenção de analisar aspectos da cosmologia guarani.

Durante minha permanência em campo e participação nas cerimônias na *opy* procurei observar as vivências das crianças neste espaço. Sabendo da importância da *opy* para os Guarani, que eles definem como um espaço sagrado porque há maior proximidade com *Nhanderu*, “Nosso Pai”. A partir da fumaça do *petyngua*, dos cantos e das rezas realizados dentro da *opy* se estabelece uma atmosfera de concentração e reflexão *com o conhecimento que (ali) é recebido, assim, conseguimos (nós, os Guarani) ver melhor o que temos para aprender*<sup>12</sup>. As *kyringué*, “crianças”, por serem consideradas mais puras têm maior possibilidade de ouvir as palavras de *Nhanderu*.

As crianças diziam que eu já estava preparada para entrar na *opy* porque sabia cantar uma música e *acreditava nas coisas de guarani*. Então, num certo dia, o cacique João e sua irmã Maria Regina falaram que a *opy* estava aberta para eu entrar e participar das rezas<sup>13</sup>.

\*\*\*

Quando cheguei à aldeia os guarani falaram que eu poderia ficar no Alojamento da FUNAI; arrumei minha coisas no quarto em que estavam armazenados os computadores comprados pelo projeto Ponto de Cultura. Achei que seria bom instalar um computador e a impressora do projeto para que eles pudessem utilizá-los. Depois de instalado o computador, o colocamos na farmácia e comecei a ensinar algumas pessoas como utilizá-lo. Nos primeiros dias ensinando Leonardo, o técnico de enfermagem da aldeia, a utilizar o computador, sempre aparecia um bom número de curiosos, inclusive aí as crianças e adultos, querendo que eu os ensinasse também.

---

<sup>12</sup> Fala de *xejary* numa cerimônia na *opy*.

<sup>13</sup> Achei mais prudente aguardar o convite do cacique e de Maria para entrar na casa de reza mesmo com vontade e desejo de participar das cerimônias, já que em algumas comunidades Guarani os não-indígenas não são permitidos entrar na casa de reza, a *opy*.

Alguns adultos que detinham conhecimentos básicos em informática queriam utilizar os computadores para brincar com jogos e ouvir músicas. O cacique não gostou muito do que estava acontecendo e disse que o computador servia para escrever documentos para a aldeia, e resolveu mudar o local onde o computador e as caixas estavam guardados, me pedindo para ficar numa casa onde pudesse tomar conta dos computadores. Eu vi a possibilidade de ter um local mais agradável para ficar durante o campo podendo oferecer, inclusive, um espaço para as crianças freqüentarem, uma vez que no alojamento não havia uma área em que eu pudesse receber visitas.

No dia em que fizemos a mudança, as crianças ajudaram e me perguntavam se eu não poderia ensiná-las a usar o computador, respondia que dependia de João deixar ou não. Quando ele entregou a chave da casa para mim enfatizou que não era para deixar as crianças mexerem. Enquanto arrumava os computadores e minhas coisas, pensei que poderia ter sido um erro eu ter feito essa mudança, pois, no meu entender, estaria numa situação complicada, moraria numa casa que seria muito atrativa para as crianças, por causa dos computadores, mas que eu não poderia deixá-las utilizar.

Nos primeiros dias as crianças iam para minha casa me pedir para ensinar a usar o computador, argumentava que João dissera que os computadores seriam para produzir alguns documentos, elas ficaram um pouco tristes por não poderem mexer no computador e iam embora. Depois de um tempo as crianças começaram a freqüentar minha casa para saber como eu estava, conversar sobre alguma coisa e brincar. Assim, ia percebendo que aquele local seria produtivo para pensar nas formas como as crianças se comportavam sem os olhares dos adultos, e por isso, elas também poderiam ficar mais à vontade. Este aspecto foi importantíssimo para aproximar-me mais das crianças e estabelecer com elas uma relação sem a intermediação de outro

adulto. Neste sentido, eu permitia certas extravagâncias na minha casa (como as paredes pintadas), a fim de ser distinguida dos outros adultos aos olhares infantis<sup>14</sup>.

Com o tempo minha casa passou a ficar cheia de crianças durante todo o dia; percebia que lá elas tinham maior liberdade para fazer as coisas, já que eu não representava uma figura adulta típica. É imprescindível ressaltar que meu intento não era “tornar-me nativo”, mas, sim, ser assimilada pelas crianças como uma adulta diferente. Uma adulta que interage com elas, seja brincando, ou dialogando (Pires 2007:44).

## **Metodologia**

A bibliografia atual produzida pela antropologia da criança tem demonstrado a riqueza de problematizarmos a diferença na relação entre pesquisador (adulto) e sujeito (criança) e a diversidade de técnicas de pesquisa a serem utilizadas no trabalho com crianças. Porém, no meu caso, havia outra preocupação: como seria aceita na aldeia e poderia interagir com as crianças? Sabendo da minha condição, mulher e sem filhos, como seria classificada a partir categorias de gênero e idade Guarani? E como minha condição influenciaria no desenvolvimento da pesquisa? Questões que só poderiam ser respondidas no decorrer do trabalho de campo.

Em seu trabalho com as crianças de escolas americanas e italianas Corsaro (2005) discute sua entrada e a aceitação no campo, observando que, para tornar-se um etnógrafo da cultura das crianças é necessário, em primeiro lugar, não ser visto como um adulto típico, isto é, um adulto ativo e controlador da sua interação com as crianças. A partir da relação de confiança que vai sendo construída entre

---

<sup>14</sup> Em sua pesquisa Pires (2007:41-42) comenta sobre um velho jogo de sofá-cama que ficava na sala de sua casa foi à grande moeda de troca com as crianças. A pesquisadora deixava as crianças pularem no sofá, o que não é permitido fazer em sua casa, enquanto elas lhe davam companhia. A brincadeira de pula-pula no sofá era a predileta das crianças dentro da casa. Se Pires estivesse cansada ou quisesse que as crianças fossem embora era só pedir para fechar o sofá que as crianças rapidamente paravam a brincadeira e ficam tristonhas até alguma delas chamar as outras para ir embora e, logo a casa estava vazia.

interlocutores e pesquisador é que as crianças ficam à vontade para compartilhar seus desafios e experiência, fundamental para o trabalho do etnógrafo.

A relação de confiança entre pesquisador e interlocutores, imprescindível para o bom andamento do trabalho de campo, deveria nesta pesquisa (também) se estender aos pais e avós das crianças, já que as *kyringué* passavam boa parte do tempo comigo, seja brincando, conversando e acompanhando as atividades escolares, além de permanecerem bastante tempo na minha casa. Sobre a relação de confiança estabelecida com os adultos, considero que meu interesse pelas crianças, da mesma maneira como discorre Pires (2007) no seu trabalho com crianças do semi-árido nordestino, parece não ter levantado suspeita entre os pais (o que poderia ter sido diferente em outro lugar). Isso pode estar relacionado ao fato de que é visto como normal as mulheres solteiras passarem o tempo com as crianças, cuidando delas, ensinando os deveres escolares ou simplesmente “matando o tempo” (2007:45). Durante o período em que permaneci no campo não houve problemas quanto a isso: os pais tinham confiança em mim, deixavam as crianças andarem sozinhas comigo e, às vezes, pediam que eu as acompanhasse nos igarapés e nas roças da aldeia. Houve uma situação em que o cacique e sua esposa, Vaneide, pediram para eu acompanhar sua filha Vanuza numa ida à cidade. A menina queria comprar um vestido de princesa<sup>15</sup> para ela e um presente para seu pai.

Vendo que as crianças estavam muitas vezes indo à minha casa para desenhar, pensei que poderia pedir para fazerem algum desenho sobre a escola, considerando que estes desenhos poderiam revelar, entre outras coisas, sua relação com a escola. Contudo, minha ideia não estava sendo produtiva, e cada criança que eu pedia para desenhar a escola me respondia que não sabia o que desenhar e que

---

<sup>15</sup> A mãe de Vanuza me contou que ela desejava um vestido de princesa há muito tempo. Quando chegamos à cidade Vanuza prontamente me levou na loja dos vestidos para me mostrar como eles eram bonitos. Ela perguntou o preço à vendedora, mas o valor era muito acima do que ela tinha levado, eu tentei contornar a situação propondo que ela visse outros vestidos que também eram bonitos, mas não de princesa. No final ela acabou levando um vestido verde e uma blusa para seu pai. Vanuza ficou triste por não poder levar seu presente e falou que um dia ela ainda teria um vestido de princesa.

se poderia fazer qualquer desenho. Tentei por algumas vezes insistir no pedido e o único desenho da escola que obtive foi uma criança que me trouxe um desenho muito bonito feito por Torezinho<sup>16</sup>, jovem com grande habilidade para desenhar.

A ausência de desenhos da escola no primeiro momento me deixou chateada; não entendia porque as crianças não atendiam ao pedido, que, no meu ponto de vista, seria tão simples de ser realizado. Refletindo sobre a situação, considerei que a ausência de desenhos sobre a escola poderia ser mais do que a falta de idéias e/ou vontade das crianças de representar sua escola: este fato importante poderia revelar que talvez a escola não fosse parte integrante na vida das crianças guarani. Assim, tornou-se mais relevante ainda entender qual papel que a escola tem em suas vidas e como as crianças atribuem significados a este espaço, sabendo que a dinâmica escolar produz interações entre as crianças, os professores e a comunidade e que é um espaço importante de transmissão de conhecimento.

Mas, como fazer etnografia com crianças, na escola ou fora dela? De que maneira eu poderia deixar de ser uma adulta típica, nos termos de Corsaro (2005), e tornar-me uma etnógrafa da cultura das crianças? Para conseguir isto precisava estar com as crianças, participando de suas vivências e atividades, a fim de compreender o seu ponto de vista.

Como já dito, as crianças permaneciam por muito tempo na minha casa para brincar, desenhar e conversar. Os momentos que passávamos juntas eram muito interessantes para pensar o modo como elas se comportavam sem a presença e as falas dos adultos (seus pais e parentes) e perceber as interações entre seus pares. A partir da observação desse cotidiano em minha casa pude notar que as crianças privilegiavam as brincadeiras em que a maioria delas pudesse participar. Geralmente as brincadeiras escolhidas eram passa-anel, esconde-esconde no escuro, adivinhações. Essas brincadeiras duravam por tempo indeterminado; se elas

---

<sup>16</sup> Este desenho está no quarto capítulo.

estivessem gostando continuavam; se não, logo terminavam e procuravam outra coisa para fazer.

As brincadeiras também ocorriam freqüentemente no pátio da aldeia e era notável o protagonismo das crianças na produção de algum brinquedo a partir dos materiais disponíveis na aldeia: numa tarde as crianças montaram uma *manga* (peteca) a partir de um punhado de terra e das penas de galinha que estavam espalhadas pelo chão; em outra situação, as crianças encontraram a mangueira da escola que não tinha mais função porque estava furada e a utilizaram como corda.

As crianças gostavam bastante de brincar de “jacarandá”, eu desconhecia a brincadeira e pedi para que elas me explicassem, Tiago respondeu: *vai vendo que tu aprende*. Esta fala expressa uma categoria muito importante para o aprendizado guarani: -oexa (ver). A maneira como as crianças brincavam era semelhante à brincadeira “o mestre mandou” em que alguém pede coisas para os outros. Entre as crianças Guarani Mbya os pedidos envolviam recolhimento de flores, frutos e folhas que tinham na aldeia e alguns desafios físicos, como correr bastante, pular rápido a corda, entre outros.

Ao longo do trabalho de campo fui conseguindo estabelecer a (tão desejada) confiança das crianças, percebia isto com o passar do tempo. Eu era uma pessoa que ouvia<sup>17</sup> bastante, tanto que no decorrer da minha permanência na aldeia algumas crianças vinham me contar seus segredos e também pediam minha opinião sobre alguns assuntos.

Também achei oportuno usar a câmera fotográfica, que se mostrou de grande importância para adentrar no ponto de vista das crianças sobre sua realidade<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Saber ouvir é uma qualidade reconhecida entre os Guarani. A partir desta característica, percebi que estava sendo bem aceita pelas pessoas da comunidade, pois estava conseguindo viver, dentro das minhas possibilidades, como os Mbya.

<sup>18</sup> Vale ressaltar a importância de a câmera ser manuseada pelas crianças proporciona em certo sentido mais confiança entre interlocutores e a pesquisadora, pois elas sabem do cuidado e precaução que devem ter com o equipamento. Deixar as crianças tirarem suas fotos foi interessante porque seria uma maneira de perceber o que no ponto de vista delas era relevante e belo, tanto nas pessoas quanto no espaço da aldeia.

Comentarei algumas situações em que a câmera foi utilizada para mostrar as diferenças entre o uso por parte das crianças e da pesquisadora.

Num dia em que não haveria atividades escolares as crianças me chamaram para ir à roça; peguei a câmera decidida a deixar as crianças fotografarem mesmo que a situação pudesse acarretar problemas entre elas. Emprestei a câmera para Djerá, menina de 9 anos, a fim de ver como ela a manusearia e, para minha surpresa, ela aprendeu rapidamente e começou a tirar fotos de todas as crianças. Como a câmera era digital, as crianças ficavam ávidas para ver o resultado da foto e ver se tinha ficado boa; senão, pediam para que ela tirasse novamente.

Retornando para a aldeia as crianças continuaram animadas com as fotos que estavam sendo tiradas por Djerá que se revelou uma ótima fotógrafa. Contudo, o fato da Djerá ficar com a câmera proporcionou um incômodo nas outras crianças, que questionavam por que só ela tirava as fotos; diante a situação conflituosa, achei melhor deixar todas as crianças tirarem fotos para não criar mais problemas. As fotos das outras crianças não eram tão boas, não tinham foco, enquadramento, centro. Achei melhor dar um tempo com a câmera para apaziguar os ânimos das *kyringué*.

Depois de um tempo a comunidade recebeu uma câmera fotográfica através do seu projeto Ponto de Cultura. As crianças queriam muito usar, mas os adultos não deixaram e então, vieram pedir para que eu as deixasse tirar umas fotos, aceitei com ressalvas, pois não queria causar discórdia novamente. Acabei me surpreendendo: elas manuseavam a câmera sem problemas, as crianças maiores seguravam a câmera e ajudavam as pequenas, e não houve nenhum conflito ou disputa. Depois disso, não houve mais desentendimento entre as crianças por causa da câmera fotográfica.

As fotos tiradas pelas crianças retratavam principalmente seus irmãos em atividades da aldeia, isto é, brincando, jogando bola, andando no mato, banhando no igarapé, colhendo frutas. Todas as atividades expressavam o *corpo em movimento*, o que seria um aspecto fundamental para pensar a perspectiva das crianças a respeito

de seu mundo. Resolvi levar a câmera para uma aula a fim de ver o que acontecia. Elas não demonstraram tanto interesse para manuseio da câmera, o que foi bom em certo sentido, pois eu poderia ficar à vontade para fotografar. A partir das fotos tiradas na sala de aula, foi possível elaborar uma sinopse do modo como as crianças se distribuíam na sala, o modo pelo qual seus corpos assentavam nas carteiras, a maneira como elas realizavam as atividades. Estas fotos também mostravam o corpo em movimento, evidenciando que a corporalidade seria uma chave para a compreensão da perspectiva das crianças Guarani Mbya.

O recurso da fotografia permitiu um olhar ao mundo infantil, na medida em que é possível tomar conhecimento daquilo que dentre tudo que está a sua volta é considerado pelas crianças como algo importante de um lado e bonito de outro. Além do que, tirar fotos é uma brincadeira especial (Pires 2007:56). As crianças tomam contato com um equipamento de que nem sempre têm acesso – como disse, mesmo que depois a comunidade tivesse ganhado uma máquina, mas os adultos não as deixavam utilizar - o que torna essa atividade bastante atrativa.

\*\*\*

Como fazer uma etnografia das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem guarani no espaço escolar sob o ponto de vista das crianças? Levando em consideração as produções em antropologia da educação relacionadas à escolarização indígena, é possível perceber que a discussão a respeito dos processos de ensino e aprendizagem é constituída, na maioria dos casos, pela expectativa de aprendizado que nutrem professores e adultos em relação aos alunos, e não o contrário.

Deste modo, o esforço desta pesquisa seria compreender a perspectiva infantil sobre o processo de escolarização, para isto tomo como ponto de partida a noção de *tornar-se* proposta por Toren (“become”, “becoming”; 2004). A questão da autora é *como nos tornamos o que somos* (1999), em que a ênfase da análise antropológica será apreender como as crianças significam e constroem sua situação no mundo. O

processo de *tornar-se* demonstrado por Toren (2004) é uma das práticas de *autopoieses* (“autopoietic”), em que a pessoa, por meio de suas relações com as outras, produz significados e, conseqüentemente, constroem sua história (“making history”). Esta perspectiva do *tornar-se* permite considerar que as crianças guarani mbya no contexto escolar produzem significados sobre sua condição.

Então, a opção metodológica para o trabalho de campo seria me afastar da imagem de uma auxiliar e/ou monitora da professora, pois a intenção era de que as crianças vissem a pesquisadora como uma pessoa que estivesse ali para observar e aprender. Isto parecia ser um grande desafio antes de iniciar o trabalho etnográfico<sup>19</sup>. Além do que na conversa inicial com a comunidade foi pedido para que eu ajudasse na aprendizagem das crianças na escola<sup>20</sup>.

Ao freqüentar as aulas e me sentar na última carteira disponível, prestar atenção ao que a professora explicava e até algumas vezes pedir para ela repetir, pois não estava entendendo o conteúdo, fui mostrando aos alunos e professora, que estava ali para aprender.

Nos primeiros dias procurei prestar bastante atenção à movimentação e interação das crianças na sala de aula. Aos meus olhos tudo aquilo era estranho e por isso me lembrava do meu comportamento quando estava na mesma idade escolar daquelas crianças<sup>21</sup>. Para ter uma boa interação com as crianças Guarani precisava mudar meu comportamento de outrora, ou seja, seria necessário que eu passasse por um processo de (re)escolarização a fim de me inserir na escola Kariwassu Guarani.

---

<sup>19</sup> Ao estar em campo percebi que para os adultos eu era uma interlocutora da escola já para as crianças era uma companhia agradável e/ou uma amiga. Em ambos os casos os guarani de Nova Jacundá me viam de maneira diferente da professora Simone. Agradeço aos comentários de Antonella Tassinari e Maria Inês Ladeira na arguição desta dissertação, por me esclarecerem que a condição do pesquisador em campo não somos somente nós que determinamos. É que muitas vezes nossos nativos nos vêem como crianças porque sempre estamos carentes de conhecimentos.

<sup>20</sup> Essa foi uma equação difícil de realizar, pois a comunidade relatou que a escola precisava de melhorias na alfabetização das crianças, no ensino da matemática, de algumas atividades pedagógicas, etc., enquanto a intenção enquanto pesquisadora era observar, também, os problemas e os modos como as professoras e os estudantes lidavam com estas dificuldades no cotidiano escolar.

<sup>21</sup> Digo isto porque estou considerando minha experiência escolar e o que conhecia sobre as escolas não-indígenas.

A circulação intensa das crianças dentro da sala sem a chamada de atenção da professora era no meu ponto de vista muito curioso, pois quando era estudante não podia ficar levantando e andando pela sala. Com o tempo fui percebendo os detalhes dos comportamentos das *kyringué*, a maneira como seus corpos assentavam nas carteiras era mais “relaxado”, as pernas podiam ficar dobradas umas sobre as outras, ou cruzadas. Algumas crianças ficavam com os pés balançando porque não alcançavam o chão. Todas elas mostravam que a corporalidade guarani também estava presente ali na escola.

Quando chegava para as aulas sentava nas carteiras que ainda estavam vazias, geralmente ficando numa carteira maior, mas também pior, já que estava bamba. Então ficava balançando durante as aulas enquanto anotava as coisas que a professora passava na lousa e também quando queria me distrair da aula. Comecei a ter o mesmo comportamento das crianças, levantar para pedir lápis ou canetas emprestados e depois retornava ao meu lugar. Algumas crianças saiam da sala quando estavam entediadas e eu, eventualmente, as acompanhava. Pedia explicação para alguma criança do meu lado quando não entendia o conteúdo. E quando realizávamos atividades em grupo, procurava me inserir com os colegas que estavam ao lado. Algumas vezes quando as crianças não compreendiam a explicação da professora pedia que eu auxiliasse. Eu ajudava sem ressalvas, mas várias vezes as crianças persistiam sem entender, conversavam entre si e acabavam tirando suas dúvidas.

Nas aulas de linguagem e cultura as crianças e a professora Maria Regina tinham interesse em me ensinar algumas palavras em guarani e também me ajudavam na pronúncia<sup>22</sup> das palavras que eu tinha maior dificuldade. As aulas aconteciam num clima bem mais descontraído do que as aulas da manhã e a cada palavra errada que

---

<sup>22</sup> A fonética guarani, muito estudada por diversos lingüistas e antropólogos, tem uma ênfase em sons anasalados. Para uma descrição mais aprofundada das convenções da grafia e da fonética guarani consultar Nimuendaju (1987:17-25), Léxico Guarani, Dialeto Mbyá: versão para fins acadêmicos (Dooley 1998) e a tese de Pissolato (2007:21-23).

eu pronunciava era motivo para todos rirem e se alegrarem do meu esforço, reconhecido por todas as crianças e por Maria Regina.

Essas aulas puderam dar um panorama do que os guarani consideram importante para ensinar suas crianças na escola. O clima mais descontraído das aulas de Maria Regina parecia respeitar os diferentes tempos de aprendizagem das crianças. Um dado interessante que percebi logo nos primeiros dias acompanhando as aulas e também no cotidiano da aldeia era que as crianças compreendem bem a língua mais não falam muito<sup>23</sup>. O esforço de Maria, dos adultos e dos mais velhos era fazer com que as crianças fossem fluentes em guarani.

As atividades realizadas nas aulas de linguagem e cultura eram retiradas da cartilha elaborada por alguns guarani que tinham passado pela comunidade. Maria sentia a necessidade de ter mais materiais que desse apoio para que ela pudesse montar suas aulas. Tinha levado comigo um material didático elaborado pelos Guarani Mbya de São Paulo (Secretaria Municipal de Educação 2007) que narrava histórias e mitos. Maria Regina achou o livro bem interessante, preparando inclusive algumas aulas a partir do material; comentou que havia mitos e histórias que nem ela se lembrava mais e que com este livro as crianças poderiam aprender coisas do tempo dos antigos.

A convivência com as crianças me mostrava às concepções guarani de produção e transmissão de conhecimento que seriam fundamentais para adentrar a perspectivas das crianças sobre sua escolarização. Algumas habilidades valorizadas na educação guarani como o ver (*-oexa*), o ouvir (*-endu*) e o fazer (*-japo*), (Benites 2009); além do aprendizado de maneira coletiva e o bem-estar do corpo também indicavam os processos próprios de ensino e aprendizagem que deveriam ser levados em consideração na escola.

---

<sup>23</sup> Com o passar do tempo na aldeia eu também conseguia compreender as expressões cotidianas e algumas conversas, mas tinha grande dificuldade de falar. Suponho que tenha sido relacionado ao fato de eu ficar mais tempo com as crianças, pois os adultos conversavam mais na em sua língua. É importante ressaltar que nas cerimônias na *opy* e quando estavam na cidade às crianças conversam mais em guarani.

Por fim, minha experiência etnográfica na comunidade Guarani Mbya de Nova Jacundá tem como objetivo compreender a perspectiva infantil sobre o processo de *tornar-se* aluno(a) indígena. A partir de algumas técnicas da pesquisa antropológica como observação participante das experiências e vivências infantis, fotos tiradas pelas crianças e da minha participação da escola, tratarei do cotidiano e dos processos de ensino e aprendizagem escolares e não-escolares das crianças guarani Mbya amazônicas.

## 1. Os Guarani de Nova Jacundá e os estudos Guarani Mbya

### 1.1. A trajetória dos Guarani Mbya até Nova Jacundá

Os Guarani Mbya de Nova Jacundá vivem às margens do igarapé de mesmo nome e de outros igarapés da região. A área indígena onde este grupo reside é uma área de 424 hectares, localizada aproximadamente 20 km do posto do km 60 da PA 150 (Marabá-Belém). Esta área foi comprada com os recursos da comunidade<sup>24</sup> e com o auxílio do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), por intermédio da antropóloga Maria Inês Ladeira, muito estimada por todos os Guarani da comunidade.

Até este momento, a história deste grupo Guarani Mbya não foi registrada de forma mais minuciosa, de modo que algumas informações são muito difíceis de serem obtidas. Os Guarani de Nova Jacundá argumentam que as gerações ascendentes não se encontram mais nesse mundo e os mais antigos não lembram precisamente dos locais por onde passaram nem quanto tempo permaneceram, o que dificulta ainda mais o levantamento histórico dos mesmos. No período em campo notei um grande interesse principalmente do cacique, João Guarani, em registrar a história do seu grupo, antes que os mais velhos venham a falecer. Ele também comentou que havia uma historiadora da UFPA, Fernanda Aires Bombardi<sup>25</sup>, interessada em fazer um levantamento da migração deste grupo, mas que não havia concluído seu estudo.

O único texto acessível sobre a história deste grupo é da própria Maria Inês Ladeira, *Depois da migração, o reencontro* (2006), em que traça um histórico das migrações do Mbya oriundos do Paraguai a fim de mostrar quais caminhos os Guarani de Nova Jacundá percorreram até chegarem em sua área atual. A descrição dos deslocamentos destes Mbya estava relacionada ao final do século XIX, no contexto da

---

<sup>24</sup> Na época da negociação da compra da terra a comunidade vendeu o carro que possuía para completar o valor da compra da área.

<sup>25</sup> No retorno para campo em fevereiro de 2012 encontrei Fernanda (atualmente mestranda em História/USP) que me contou sobre este trabalho que tinha sido para uma disciplina durante sua graduação.

Guerra do Paraguai, em que os povos indígenas da região eram deslocados de seus territórios tradicionais (Ladeira 2006).

Um grande grupo Guarani formado por três núcleos familiares realizou uma trajetória inédita, atravessando o centro do Brasil rumo ao Norte, em direção ao mar de Belém. A população guarani que se deslocou era orientada pela busca da *yvy mare e'ÿ*<sup>26</sup>, “Terra sem Mal”, que seus antigos avós que eram pajés diziam se encontrar no *amba*, lugar sagrado, de Tupã, em Belém. As famílias Guarani residentes em Nova Jacundá são descendentes do grande grupo liderado pelo “capitão” Manoel Rodrigues. Após a morte do pajé em 1966, os grupos familiares se dispersaram pela região. O grupo residente em Nova Jacundá, descendentes de Raimundo Guarani seguia a sua orientação, mesmo ele não sendo considerado um líder religioso (Ladeira 2006).

Depois de quase um século na região, os Guarani não tinham uma terra indígena própria devido sua intensa mobilidade, característica dos grupos Mbya. Os Guarani do Norte estabeleceram várias relações com outras etnias da região como os Guajajara do Maranhão, os Gavião da Terra Indígena Mãe Maria, junto aos Xerente de Tocantins e com os Karajá. Estas relações fizeram, em inúmeras instâncias, com que os Guarani não fossem reconhecidos como povo indígena daquele território (Ladeira 2006).

Somente em 1996 estes Guarani conseguiram formar a aldeia Nova Jacundá (PA) com o auxílio da equipe do CTI que está, atualmente, em processo de regulamentação. Na aldeia vivem cerca de 50 pessoas, distribuídas em 10 famílias e a atual liderança é o cacique João Guarani.

A história da mobilidade do grupo de que consegui reconstituir a partir dos relatos<sup>27</sup> de algumas pessoas da aldeia é recente, por volta da década de 70 e 80. O

---

<sup>26</sup> A grafia do termo pode variar de acordo com o idioma (português e espanhol): *yvy marã e'ÿ* e *yvy mare e'ÿ*

<sup>27</sup> A exposição dos relatos na etnografia tem como intuito apresentar as experiências e vivências de mobilidade e deslocamentos realizados por este grupo Guarani Mbya. É importante ressaltar a particularidade deste caso etnográfico que mereceria uma pesquisa à parte.

primeiro local que eles se lembram é do estado de Goiás, mas não identificam nenhum local específico. De acordo com as falas dos adultos residentes em Nova Jacundá, seu pai, Raimundo Guarani sempre procurava uma fazenda afastada das cidades para eles trabalharem e morarem por um tempo. Eles construíam a casa tradicional com palha e sapé, e dormiam no chão forrado com palha.

O grupo continuou subindo, foram para Tocantins onde encontraram a aldeia dos Karajás e Xerente em Xambioá e alguns Guarani acabaram casando com outros indígenas, permanecendo no local; outros continuaram sua caminhada encontrando a terra dos Guajajara no Maranhão. Nesta aldeia, os Guajajara falaram que eles também eram índios, mas que não sabiam a qual grupo pertenciam. Para ajudar a resolver esta situação entraram em contato com um padre que tinha engajamento com os indígenas da região. Conversando e ouvindo a língua, este sugeriu que eles deveriam ser Guarani e que existiam muitos parentes deles no Brasil, no Paraguai e na Argentina. Esta informação foi de muita surpresa para o grupo de Seu Raimundo, pois até aquele momento, eles consideravam que não tinham parentes e estavam sozinhos na Terra.

O padre então providenciou uma viagem para o então o jovem João, atual cacique, conhecer seus parentes. João relata que nesta viagem conheceu as aldeias Ribeirão Silveira, Itanhaém, Rio, Branco, Mongaguá no litoral do estado de São Paulo e Krukutu e Barragem, localizadas na cidade. Também morou um tempo na aldeia de Parati Mirim no Rio de Janeiro. Durante o tempo que ficou nas aldeias no litoral trabalhou com a venda de palmitos, e teve um filho em Rio Branco (que mora atualmente em Nova Jacundá) e também se casou<sup>28</sup> em Parati Mirim e teve uma filha. João conta que esta viagem foi muito importante para ele e para seu grupo depois do seu retorno. Podemos considerar que esta viagem do João possibilitou a abertura às relações de aliança entre Guarani de diferentes localidades a partir de seu casamento,

<sup>28</sup> Ele se separou de sua esposa, Ana, quando retornou, mas sempre manteve o contato com sua filha, Ivoneide e com sua neta, Ara'ia. Algumas vezes Ara'ia e algumas crianças da aldeia de Parati Mirim passam as férias escolares em Nova Jacundá.

além de ser o primeiro momento em que ele refletiu sobre o modo de ser e de viver guarani<sup>29</sup>.

Com o retorno de João o grupo Mbya ficou mais informado sobre seus direitos assegurados pela Constituição de 1988, bem como a existência da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) autarquia federal que responde sobre os assuntos indígenas. Neste momento, o cacique Raimundo Guarani começou a entrar em contato com a FUNAI de Marabá a fim de ver a possibilidade de conseguirem uma terra exclusiva para os Guarani do Norte.

Tendo por base as falas dos Guarani Mbya de Nova Jacundá a respeito da sua situação fundiária e o posicionamento político da FUNAI de Marabá sobre o caso, apresento aqui seus argumentos e as justificativas da entidade a fim de mostrar os motivos pelos quais os Guarani não possuem terra da União.

Para os Guarani Mbya do Norte, que por muito tempo não souberam da existência da FUNAI, foi uma surpresa ter conhecimento de que uma entidade do governo federal fosse dedicada exclusivamente a assuntos indígenas. Neste sentido, consideraram que a FUNAI poderia auxiliar e intervir em sua situação, providenciando algum local em que pudessem residir. Contudo, a Administração Regional da FUNAI de Marabá da época considerava os Guarani nômades e por isso não tinham a certeza de que o procedimento correto seria aldeá-los, além do fato de que os Mbya não são indígenas tradicionais do sudeste do Pará<sup>30</sup>.

A FUNAI de Marabá não interviria diretamente no caso criando uma reserva indígena para os Guarani, assim os Mbya continuavam sem perspectiva do alcance de sua terra. Desanimados com a situação foram pedir auxílio ao CTI, Centro de Trabalho

---

<sup>29</sup> Descreverei isto no próximo tópico.

<sup>30</sup> Os indígenas tradicionais da região são os Xikrin do Cateté, os Gavião da Mãe Maria e os Aikewara (Suruí) do Sororó. Todas estas etnias possuem terra demarcada e homologada pela União na condição de Terra Indígena.

Indigenista<sup>31</sup>, uma organização não-governamental (ONG) que desenvolve projetos em algumas comunidades Guarani do Sudeste e do Sul.

A partir deste contato a antropóloga Maria Inês Ladeira, coordenadora do CTI de São Paulo, se sensibilizou com a reivindicação destes indígenas e resolveu contribuir na situação. Os indígenas já tinham feito um levantamento preliminar na região de Jacundá e indicaram alguns locais possíveis para o CTI que verificou a disponibilidade para compra de uma fazenda que tinha dívidas e comunicou ao grupo sobre a possibilidade de negociação. O processo jurídico-legal da compra da terra foi concluído em 1996 e a família de Raimundo e Benedita Guarani se mudou para o que hoje é a aldeia Guarani Mbya de Nova Jacundá. As pessoas atualmente residentes em Nova Jacundá contam de uma forma muito carinhosa da alegria de seu pai, Raimundo Guarani, em ter uma terra onde *a gente pudesse ser mais Guarani*.

Mas, infelizmente, a alegria de Raimundo Guarani não durou muito, uma vez que depois de dois anos residindo na aldeia, o cacique da comunidade sofreu um trágico acidente de carro na estrada PA-150 e vindo a falecer. Todos ficaram muito tristes com a perda, pois ele fora o idealizador e batalhador para conquista de uma terra para seu grupo Guarani Mbya.

## 1.2. Construindo uma identidade Guarani Mbya

O cacique João certa vez me contou que “para ser Guarani Mbya tem que ter *petyngua*, religião e língua”<sup>32</sup>. Esta fala indica o que no ponto de vista dele era elementar na identidade Guarani Mbya. Sabendo que o cacique era a pessoa da aldeia que tinha maiores preocupações em problematizar a construção de uma

---

<sup>31</sup> O descobrimento do CTI e dos trabalhos com as populações Guarani foi realizado durante a viagem de João.

<sup>32</sup> Mais do que um mero ato de indicar a pesquisadora questões de sua identidade, no momento em que o cacique fazia esta fala também está pensando a sua condição e também se questiona sobre o que é ser Guarani Mbya.

identidade indígena para seu grupo apresento neste tópico aspectos dessa tríade guarani sugerida por ele do que seja entendido como aspectos da identidade Mbya.

A análise terá como ponto de partida o levantamento de algumas questões sobre o processo de reconhecimento da identidade indígena por meio de um agente externo, no caso o sacerdote, após a hipótese sugerida pelos Guajajara do Maranhão. Em seguida passamos a viagem de João às aldeias Guarani Mbya no Sudeste, para delinear seu processo de reflexão sobre o que é ser guarani e os desdobramentos após seu retorno para grupo de Nova Jacundá. Também serão abordadas algumas características particulares deste grupo, a fim de levantar questões de identidade dos guarani mbya de Nova Jacundá<sup>33</sup>.

Como já foi dito este grupo Guarani Mbya residente em Nova Jacundá desconheciam sua identidade indígena. A partir do contato com os Guajajara no Maranhão o grupo foi informado de que pertencia à etnia Guarani Mbya, tal reconhecimento foi realizado por um sacerdote através da língua falada pelo grupo, o guarani.

A comunicação entre as pessoas do grupo era uma particularidade, mas que no caso não era identificada um traço e/ou característica indígena. Transcrevo um trecho do relato de João coletado por Ladeira (2006) que apresenta esta questão:

“(…). Até aqui [antes de terem contato com o Guajajara no Maranhão] não sabíamos que nós éramos índios. Sabíamos que éramos pessoas diferentes dos brancos, mas não que éramos índios, muito menos Guarani Mbyá ou Kaiová. Mas nós sempre falávamos na nossa *linguagem*<sup>34</sup> (...). Nossos pais contavam das nossas tradições, crenças, costumes, na nossa língua”.

---

<sup>33</sup> Esta questão será discutida sucintamente e de maneira fugaz nesta dissertação. Apenas apresentamos alguns aspectos do processo da construção da identidade indígena deste grupo. Esse processo, assim como a história deste grupo merece uma discussão à parte.

<sup>34</sup> Este termo é o que os Guarani Mbya de Nova Jacundá se referem a sua língua. Optei por deixá-lo por se tratar de uma categoria nativa.

Quando estava em campo a professora Maria também me disse algo semelhante:

“na época a gente não *sabia* que era indígena, achava que éramos diferentes e/ou estrangeiros, porque a gente se comunicava numa *linguagem* que nenhum branco entendia.”

Estas duas falas mostram que o grupo não se reconhecia como outro (diferente, tampouco indígena) embora afirme que houvesse essa *linguagem que nenhum branco entendia*. E foi por meio desta particularidade lingüística que eles foram identificados como pertencentes ao povo Guarani Mbya.

O encontro com os Guajajara e com este padre foi o ponto de inflexão para o grupo, que foi reconhecido como indígena. Se por ventura eles não tivessem este encontro, será que eles descobririam algum dia que são indígenas<sup>35</sup>? Neste sentido podemos compreender este caso como um processo identitário exógeno ao grupo. De modo que o movimento de (re)significação étnica destes Guarani Mbya foi propiciado na viagem com João e com as relações posteriores com outros Guarani.

\*\*\*

O uso da linguagem e do com o *petyngua* (que será tratado adiante) parecem ser os dois marcadores (da identidade) que este grupo já possuía, mas que no caso não era considerado um elemento Guarani Mbya. Durante o longo período em que as pessoas se deslocaram do Paraguai até Nova Jacundá, e as diversas situações que possivelmente favorecerem o abandono de sua língua para o uso do português, o grupo prosseguiu usando sua própria maneira de se comunicar, em guarani.

Na aldeia os adultos se comunicam prioritariamente em guarani, mas com seus filhos e as outras crianças fazem mais o uso do português, com exceção de duas famílias. Apesar de se comunicarem na maior parte do tempo em português com seus

---

<sup>35</sup> Apenas gostaria de levantar uma especulação. Se este grupo permanecesse sem saber sua identidade indígena como seria? Será que conseguiriam uma área exclusiva para residirem?

filhos, os pais desejavam que eles aprendessem e que fossem alfabetizados em guarani e se esforçaram em reproduzir a cartilha (que só tinha uma versão escrita a mão) para que fosse utilizada na escola. Podemos pensar que no ponto de vista deles, um dos papéis da escola seria realizar a alfabetização na sua linguagem. Se anteriormente o grupo não precisou da educação escolar para se comunicarem em sua língua, por que agora querem que a escola também alfabetize na língua?

### A viagem

A viagem João em busca de seus parentes Guarani Mbya no Sudeste e de uma identidade possibilitou as primeiras relações de aliança e reciprocidade em algumas comunidades Mbya, principalmente nas aldeias de Parati Mirim (RJ), onde ele casou-se e teve uma filha, nas comunidades no litoral paulista onde trabalhou na venda de palmito jussara e também teve um filho em Rio Branco (que na época da pesquisa estava morando em Nova Jacundá) e nas aldeias Krukutu e Jaraguá na cidade de São Paulo em que residiu e trabalhou durante certo tempo.

A impressão de João sobre as outras comunidades foi marcada pelo que ele iria apreender do que é ser um guarani, nisto entenda-se os costumes, crenças, tradição, religião, etc. O modo de vida de seus parentes no Sudeste mostrava uma forte orientação religiosa a partir dos rituais religiosos que ocorriam dentro da *opy*, a casa de reza. Isto será interessante para vermos como foi problematizada por sua iniciativa e por intermédio do CTI que anos após alguns anos que as pessoas já estavam em Nova Jacundá quando houve um projeto para construção da casa de reza na comunidade.

Nesta viagem também foi que João teve o conhecimento de instituições como o CTI – Centro de Trabalho Indigenista que realiza trabalhos nas comunidades guarani do litoral de São Paulo e também da autarquia federal FUNAI que tem uma política destinada à população indígena. E outras instituições a mais, que fizeram com ele soubesse de seus direitos como indígena.

Depois de alguns anos João retorna para de seu grupo no Pará que ainda não tinha aldeia e contribui principalmente nos trâmites burocráticos para a conquista de uma área exclusiva para o grupo. Além disso, também fomentou questionamentos sobre a identidade Guarani Mbya de seu grupo. É importante salientar que este grupo tinha costumes, crenças e uso de uma língua própria, que no caso tinha sido identificado como indígena.

A viagem de João tinha sido importante por vários motivos, e também para seu esclarecimento das questões jurídico-burocráticas (institucionais) para que depois de seu retorno pudesse auxiliar seu pai na tentativa de conseguirem um local para residirem. Tendo então conseguido a aldeia para seu grupo a questão que o grupo, e aqui foco principalmente na figura de João (que parecia, de longe, o mais preocupado com isto) era como vamos ser Guarani Mbya em Nova Jacundá?

### A religião

O grupo não tinha casa de reza desde os anos 60 quando ainda o pajé Manoel Rodrigues estava vivo. Os relatos das pessoas em Nova Jacundá apresentam que na época só havia instrumentos<sup>36</sup> como o bastão de ritmo, *takuapu*, e o *mbaraká miri*, chocalho. Durante todo o tempo posterior o grupo teve várias aproximações com igrejas cristãs, principalmente evangélicas. E algumas famílias tinham notável conhecimento de passagens da bíblia, versículos e histórias e também acreditavam nas profecias cristãs de fim do mundo.

Em 2004 por meio de um projeto do CTI houve uma viagem de alguns Guarani de São Paulo das aldeias de Krukutu e Tenondé Porã. A proposta era um intercâmbio cultural e religioso que culminou na construção da casa de reza, *opy*, e do início das atividades do coral das crianças em Nova Jacundá. Este intercâmbio foi de suma importância para o grupo, e significativamente para as crianças, pois foi a partir deste

---

<sup>36</sup> O grupo ressalta que nesta época eles não tinham *mbaraká* (violão) e *rave* (violino). Atualmente estes dois instrumentos são utilizados nas cerimônias da *opy'i*.

momento que começou o coral, que elas tanto gostam. As primeiras músicas e danças foram aprendidas com o coral de São Paulo para depois serem realizadas na comunidade de Nova Jacundá. A professora Maria e seu esposo Edimar ficaram responsáveis para prosseguir com as atividades do coral, esporadicamente ele se recorda de alguma música e ensina às crianças.

Com a construção da casa de reza o grupo passou a realizar cerimônias naquele espaço novo. Isto provocou momentaneamente um redirecionamento à religião (tradicional) guarani. Embora freqüentemente houvesse participações de algumas famílias a cultos evangélicos quando estas estavam na cidade. Quando estava em campo houve alguns convites das igrejas Batista e Assembléia de Deus<sup>37</sup> para o coral das crianças se apresentarem na igreja. Elas ensaiavam algumas músicas cristãs para sua apresentação. Na visita de seu Luis (antigo feiticeiro), pai de Torezinho, a comunidade, houve a realização de cultos noturnos em sua residência e algumas famílias participavam. Isto causou um esvaziamento da *opy* e certo incômodo em João que não concordava que houvesse cultos na comunidade, mas também não via que deveria impedir aquela prática. Este incômodo ficou maior quando houve a proposta de um pastor em construir uma igreja na comunidade. Neste momento ele se posicionou dizendo que não poderia haver duas religiões na aldeia, a guarani e uma não-indígena, *crente*. Contudo para as outras pessoas este fator não era excludente, elas poderiam, sem problemas maiores, freqüentarem a *opy* e também participarem de um culto. Mas a decisão do cacique que foi realizada, por isso não houve a construção de uma igreja na comunidade. Sendo assim, seguiram-se as cerimônias na *opy*, que tinham uma freqüência irregular, durante um período poderiam ser quase diárias e com grande presença das pessoas, ou também ser mais esporádicas e com a menor presença da comunidade.

---

<sup>37</sup> No ponto de vista das famílias não havia problemas de freqüentarem diferentes igrejas evangélicas.

### Petyngua

Na comunidade os adultos do sexo masculino têm seu próprio *petyngua*, as mulheres, Maria e Divina falaram que não fumam porque não gostam da fumaça, mas não impediam de seus maridos e até alguns de seus filhos fumarem também. Os idosos também tinham seus cachimbos e algumas crianças também. O uso era indeterminado, geralmente quando a pessoa deseja, mas em alguns momentos era mais recorrente o uso, como pela manhã, após as refeições, dentro da *opy* e quando iria tocar algum instrumento musical.

Quando a comunidade estava mais envolvida com os cultos evangélicos houve algumas pessoas que deixaram de fumar seus cachimbos, inclusive uma criança. Além do abandono do cachimbo por parte de algumas pessoas, surgiram alguns comentários a respeito de uma menina que tinha o hábito de usar bastante o *petyngua*, referindo-se que ela era viciada e deveria parar de fumar. Outro caso foi de um menino que fumava principalmente quando ia tocar um instrumento, isto servia como um meio de concentração, de modo que sem o uso do cachimbo, não haveria um preparativo para iniciar a tocar o instrumento.

Mesmo no período de maior aproximação com as igrejas evangélicas algumas pessoas não deixaram de usar seu *petynguas*, o que supõe por ser um hábito da pessoa que não seria abandonado apesar das recomendações da igreja. Os adultos comentam é que sempre existiu *petyngua* no grupo, que é produzido pela própria pessoa e serve para a pessoa ficar mais pensar, se concentrar porque ela vai ficando mais leve e mais calma.

### Relações de alianças com outros indígenas

De modo geral as relações mais próximas dos guarani mbya de Nova Jacundá são com os Gavião da Terra Indígena Mãe Maria onde o grupo residiu durante certo tempo e trabalharam em suas roças. Todos da comunidade têm muito respeito por

Krokrenum, ancião e liderança Gavião, pois ele que articulou a construção das casas pela COHAB na comunidade de Nova Jacundá.

Durante este período que os guarani estavam na Mãe Maria houve o casamento de Judite (a irmã mais velha do grupo) com Payaré, cacique e liderança de uma aldeia Gavião. Depois do matrimônio ela ficou na aldeia gavião com seu marido. Outro caso foi de Maria que se casou com Itamar (Aikewara-Suruí) da aldeia Sororó (nos arredores da região de Marabá) e teve uma filha Taísa, mas depois se separaram e ele retornou para sua aldeia. Além do caso do casamento de Alexandre com Carmina (Guajajara) de Santa Inês no Maranhão. Estes casamentos ocorreram especialmente na época em que o grupo estava passando por essas localidades. Atualmente o investimento maior da comunidade é o casamento com outros Guarani, principalmente da aldeia Xambioá (Tocantins), como no caso do casamento de Leonardo com Divina e de Edimar e seus irmãos, também nascidos em Xambioá. O caso do Edimar é interessante, pois ele foi residir na comunidade em Nova Jacundá, conheceu Maria que estava separada de Itamar, e já tinha um filha, Taísa, e logo se casaram. Depois de um tempo trouxe seus dois irmãos para a comunidade, Edmilson e Ezequiel que acabaram se casando com Taísa e Kelliane. Isto demonstra uma preferência por casamentos dentro da própria etnia, já que há outras etnias nos arredores, mas não há uma procura por novas alianças matrimoniais. E na comunidade as possibilidades diretas de casamento são escassas porque a maioria das pessoas são pertencentes a mesma família.

\*\*\*

Por fim, a análise da tríade guarani – religião, *petyngua* e língua – sugerida pelo cacique João como elementos da cultura guarani delineou esta breve consideração sobre a repercussão do processo de identidade do grupo de Nova Jacundá. A partir de um levantamento conciso de aspectos da história conjuntural de características antes e após o reconhecimento étnico buscamos apresentar algumas reflexões e questões que estão em pleno desenvolvimento. Já que o grupo está

atualmente numa situação de reflexão e produção de (re)significação cultural e identitária, o que é entendido e sugerido por eles como um ato de *reavivar*.

Neste sentido, podemos visualizar a centralidade das crianças neste processo, pois elas são a primeira geração de pessoas que nascem sabendo que são Guarani Mbya e tem uma infância diferente dos seus pais (que tinham maior liberdade de movimento), embora precisem ser alfabetizadas e a ter o domínio de sua linguagem, já que elas são somente fluentes em português.

### 1.3. Os estudos Guarani: um quadro geral

A bibliografia foi construindo gradativamente uma percepção bastante consensual dos Guarani como um povo orientado por uma ética religiosa-migratória. É importante salientar que a imagem dos “Guarani religiosos” foi fundamentada tanto na literatura etno-histórica quanto na etnológica por meio de uma distinção entre migração e outras formas de movimentação territorial e o lugar preponderante do elemento religioso como *motivo* orientador das práticas atuais. Tal recorrência do tema produziu uma série de estudos nas quais a mobilidade<sup>38</sup> foi percebida como uma articulação profunda entre movimentos territoriais e religião, associando-os diretamente ao mito da busca “da *terra sem mal*”, que se tornou clássico nos estudos ou na abordagem contemporânea do *teko/reko* – ou da “busca do *teko*” –, tomado freqüentemente como “modo de ser” com orientação profundamente religiosa<sup>39</sup>.

É com o trabalho de Nimuendaju (1914) que se iniciam as análises sobre movimentos territoriais e *ethos* guarani. Sob sua influência, Métraux (1927) discorre sobre as “migrações históricas Tupi-Guarani” defendendo a idéia de um “messianismo” que se desenvolve como resposta à conquista colonial. Mais tarde, Pierre Clastres

---

<sup>38</sup> Este termo foi sugerido por Garlet (1997) numa tentativa de ampliar a abordagem dos deslocamentos Mbya-Guarani em suas variadas formas, o que inclui as migrações propriamente, a visitação entre parentes, a exploração sazonal por recursos, entre outros.

<sup>39</sup> Essa questão foi desenvolvida na análise da cosmologia Tupi-Guarani (ou TG) desenvolvida por Viveiros de Castro (1986).

(1974) contrapõe-se a Métraux ao articular uma análise da chefia e do profetismo Tupi-Guarani que toma por base uma hipótese forte sobre o crescimento demográfico nestes grupos no período pré-colonial. Clastres sugere que os movimentos migratórios são uma reação ao surgimento de chefes poderosos e a tendência de que eles se apropriem do poder. O profetismo é lido, então, como movimento religioso que se desenvolve como negação da instância política em expansão. As migrações ganham assim um aspecto de afirmação da religião que coincide, simultaneamente, com a negação do social, o qual corresponderia ao modo de vida nômade orientado pela reciprocidade fundada no parentesco.

Do outro lado, sua esposa, Hélène Clastres (1968), buscava entender as narrativas míticas da Terra sem Mal. Sua investigação indica as motivações das migrações guaraníticas como um profetismo rumo a *yvy mara e' ÿ*, a Terra sem Mal, provavelmente associada ao mar.

E é justamente a oposição entre “sociedade” e “religião” o argumento de Hélène Clastres ao propor o profetismo Tupi-Guarani como inverso do messianismo ([1975] 1978: 45-60). Sua perspectiva aprofunda os significados “religiosos” das migrações não só ao colocar em primeiro plano o tema da demanda do paraíso, mas, sobretudo, por articulá-los com uma análise da dualidade da pessoa e da ambivalência da condição humana.

A contribuição de H. Clastres toma mais escopo quando a relacionamos aos estudos de Cadogan (1959) com suas informações preciosas sobre o modo conforme se pensa tal humanidade Guarani e sua condição de continuidade. O que é apresentado e analisado por Cadogan é o tema de *aguyje*, “perfeição-maturação” na Terra, que não se vincula aqui ao temor de sua destruição. O ponto elaborado pelo pensamento Mbya parece ser, portanto, o da busca por aperfeiçoamento que mantém as “boas” condições de vida terrena, isto é, aquelas que tornam possível a continuidade dos humanos, Mbya, em um mundo que se percebe como “imperfeito”.

Outro trabalho que se tornou referência para os estudiosos de grupos Guarani é o de Schaden ([1954] 1962); sob o ponto de vista da “aculturação”, sua análise afirma a religião Guarani como o lugar de resistência da cultura deste povo, entendendo o “misticismo” como uma forma de reação ao processo colonial. Schaden também aponta uma leitura da influência jesuíta sobre a religião: o encontro com os missionários teria trazido para o primeiro plano o tema dos cataclismas e a noção de redenção no paraíso. A busca da “terra sem mal” passaria a ocupar o lugar central na religião, apesar das diferenças de tratamento destas questões entre os grupos Mbya, Kaiowá e Nhandeva. Entre os Mbya, as direções da migração ao “leste” ou ao “mar” seria uma realização prática desta busca, pois é justamente este subgrupo Guarani que se encontra mais próximo ao litoral atlântico.

No outro âmbito das discussões etnológicas a respeito dos Mbya temos o trabalho de Bartolomeu Meliá (1981), que procura entender o sentido de *yvy mara e ÿ* partindo das implicações econômicas-ecológicas presentes nas formas de ocupação e deslocamentos territoriais adotadas por grupos Guarani. Meliá vincula o mito da demanda do paraíso a noções e práticas econômicas que caracterizariam o *teko*, o “modo de ser”, Guarani. A partir da compreensão da migração não só como movimento histórico, mas também enquanto projeto, Meliá (1991) percebe a *espacialidade* como aspecto fundamental do *teko* Guarani, que na contemporaneidade se expressaria como o movimento de busca de lugares - geográficos e espirituais - onde seja possível um modo de ser aprazível. Desta forma Meliá amplia o campo de análise do fenômeno do deslocamento introduzindo o conceito de espacialidade como eixo do *teko*, o que se torna marca nos estudos que, desde então, têm como objeto a mobilidade. De maneira que a mobilidade passa a ser compreendida como decorrente de um modo Guarani de relação com a terra.

Em relação aos trabalhos mais recentes sobre mobilidade podemos destacar a tese de Pissolato (2007), que apresenta uma análise com o foco na pessoa, em suas experiências, suas trajetórias traçadas em tempos e espaços múltiplos. Sua etnografia

pretende descobrir os significados e motivos da busca da alegria, expressa na questão *revy'a pa?* (você está alegre?). Desta maneira a investigação começa com o tema da alegria ou satisfação pessoal para abrir caminho a uma análise do parentesco, da mobilidade e da pessoa Mbya. A perspectiva do parentesco na qual Pissolato se insere tem por referência os estudos de grupos amazônicos, como o trabalho de Viveiros de Castro (1996) sobre o valor simbólico da alteridade entre os ameríndios, os quais:

[exploram] os múltiplos sentidos da categoria afinidade ..., [que] indica o valor como operador sócio-cosmológico central e enfatiza a dialética entre identidade e alteridade que se acredita estar na base dos regimes sociopolíticos amazônicos (Viveiros de Castro, 1996: 190).

Esta observação sugere uma alternativa à abordagem clássica do parentesco que estavam refletidas na literatura etnológica Guarani: o parentesco como lugar de estruturação da vida social e a família extensa como unidade social básica (Schaden 1962). Levando em conta que os estudos neste período tinham o viés da aculturação e da ética religiosa-migratória guarani, a preocupação era entender o parentesco através da noção de unidade da família extensa associada à produção econômico-religiosa e política.

O ponto de vista sobre o parentesco Mbya recente aproxima-se também de algumas proposições feitas por Overing e Passes (2000) sobre a produtividade de pensarmos a *socialidade amazônica* pela noção de *convivialidade* ("conviviality"), considerado o fato de que, para os próprios amazônicos, não haveria distinção entre socialidade e convívio pessoal (Overing e Passes 2000). Neste contexto o social é o resultado de práticas diárias, ações autônomas de indivíduos ligados a um *senso de comunidade* (Overing 1999; Overing & Passes, 2000). O trabalho etnográfico será orientado, então, a compreender o "domínio do doméstico" nas relações sociais, isto é,

a ação das pessoas dada na dimensão do vivido, pensado e sentido nas experiências entre pessoas. Estas novas narrativas etnográficas privilegiam o espaço afetivo e pessoal das relações familiares no cotidiano, como o cuidado com as crianças e outros afazeres rotineiros, inscrita na “convivialidade amazônica”, resultados de uma proposta de “antropologia da vida diária” (Overing 1999).

Desta maneira, a pesquisa de Pissolato (2007) é um ponto de inflexão na literatura Guarani numa análise de parentesco que problematiza as relações interpessoais e a dimensão afetivo-cognitiva em suas práticas de deslocamento relacionadas principalmente com o tema da produção de satisfação ou alegria. A etnografia de Pissolato (2007) permite incluir dois aspectos fundamentais à análise da forma social Mbya contemporânea: o lugar-chave da autonomia pessoal e a dimensão multilocal que caracteriza o *sócius* mbya (2007: 145-162).

A partir desta perspectiva a mobilidade não se refere somente à movimentação efetiva de grupos de parentes que se deslocam sucessivamente por lugares onde estabelecem residência, mas antes a uma *capacidade pessoal* conquistada ao longo da vida e cuja atualização produz resultados importantes para os indivíduos envolvidos. O mundo social Mbya expõe múltiplas possibilidades de trajetórias aos indivíduos em caminhos que se encontram ou confrontam, em contextos de relações entre parentes que são provisórios, mas isto não impede que eles possam vir a definir, em determinados tempos-lugares, configurações coletivas. As configurações que podemos perceber no espaço e no tempo decorrentes dos deslocamentos são, portanto, resultado, nunca definitivo, de um conjunto de disposições e tendências individuais colocadas como encontro entre interesses pessoais e contextos que colocam possibilidades de vida para o indivíduo em questão, os quais se podem ou não “deixar” ou “buscar”, traduzidos pelos Mbya em termos de satisfação pessoal (Pissolato 2007: 133). As noções então apresentadas pela relação entre mobilidade e parentesco sugerem um *ethos* caminhante Mbya que orienta um “verdadeiro” modo de vida caminhante.

\*\*\*

A história da mobilidade Guarani Mbya de Nova Jacundá mostra que não há distinção das atitudes que chamaríamos de cotidianas daquelas tomadas em um contexto em que está em foco um possível deslocamento, de modo que esta alternativa não se diferencia, em termos qualitativos, da experiência do dia-a-dia, também percebida como um *pôr-se em movimento* (Pissolato 2007).

Levando em consideração a mobilidade Guarani Mbya e, em especial, a proposta de Pissolato (2007), que permite que o foco se volte da religião e da formação das unidades domésticas à questão da capacidade pessoal, procurei observar os deslocamentos realizados pelos Mbya de Nova Jacundá na atualidade, tendo em vista o contexto histórico que vivenciam e os percebendo tanto para os adultos quanto para as crianças. Era freqüente a aldeia receber visitas de parentes. Essas pessoas vinham principalmente da aldeia Xerente e Guarani de Xambioá onde parte do grupo de Nova Jacundá vive atualmente. Havia também a constante visita de Judite filha da *xejary* casada com Payaré, cacique e liderança gavião de uma das aldeias da T.I. Mãe Maria. Eles geralmente vinham com seus filhos Dilma (casada com Zé, Gavião) e Couvert. As visitas de parentes de São Paulo, da aldeia Krukutu e do Jaraguá e da aldeia de Parati Mirim Rio de Janeiro eram mais difíceis, devido ao elevado preço das passagens, mas eventualmente a filha e a neta de João viajam para Nova Jacundá. A sua neta, Ara'ia, às vezes ia passar suas férias escolares na comunidade. O que os parentes das aldeias do Krukutu alegavam que não se acostumavam muito na aldeia Nova Jacundá por causa das altas temperaturas da região e da localização afastada da cidade.

Destacarei aqui alguns casos de mobilidade entre aldeias a fim de ilustrar o cotidiano e a importância desta característica do *sócius* mbya.

Quando cheguei em campo a família Joaquim estava planejando vir para a aldeia do Krukutu em São Paulo depois do falecimento de seu bebê<sup>40</sup>. Como a família era grande eles não tinham recursos para todos viajarem, por isso foram pedir auxílio para FUNAI comprar algumas passagens. Uma das filhas de Joaquim, Michele que na época já era casada com Neto e tinha duas crianças pequenas, relutou um pouco para viajar, pois se fosse deixaria seu marido que não iria sair da comunidade porque seus pais (já idosos) estavam lá e ele dependia da aposentadoria deles para as compras na cidade. Por fim, Michele acabou decidindo ir para São Paulo e levou as duas crianças (ainda pequenas) consigo. Depois que ela partiu seu marido ficou bem triste e um pouco desanimado de realizar suas atividades na comunidade. O que todos sugeriram para ele era ir buscá-la lá em São Paulo já que estava tão triste sem sua esposa e suas filhas. Ele conseguiu juntar um dinheiro e no final de novembro do mesmo ano viajou junto com Zé e retornaram para Nova Jacundá com sua esposa e suas duas filhas.

É comum durante as férias escolares as crianças viajarem para casas de seus avós, tios, em outras aldeias da região. Quando cheguei à comunidade havia duas crianças, Branco e Uné que estavam com seus avós na aldeia Xerente e Guarani em Xambioá (Tocantins). As aulas começaram e as crianças não tinham retornado para a comunidade, a professora Simone estava preocupada com a ausência dos meninos na escola porque eles podiam perder o ano, mas isso, aparentemente, não era problema para seus pais. Como eles eram de menores não poderiam viajar sozinhos, então a comunidade contratou um carro para poder buscá-los e já aproveitar para trazer dois idosos para contarem histórias antigas que poderiam ser utilizadas no projeto Ponto de Cultura. Após o retorno de Branco e Uné retomaram as atividades da escola e conseguiram acompanhar a turma sem grandes problemas.

---

<sup>40</sup> A morte do bebê trouxe muita tristeza e certo perigo e medo para os Guarani Mbya. Depois de um tempo em que estava na aldeia, alguns Mbya comentaram comigo que aquela morte era um caso de *ojdepotá*, transformação do humano em animal, tema presente na bibliografia etnológica Guarani (Schaden 1954) e da etnologia amazônica (Fausto 2002)

No mesmo carro que Branco e Une veio também o casal Albino e Geralda. Este casal bem idoso só falava em guarani e contava histórias do tempo dos antigos e todos sempre gostavam muito de ouvir suas histórias. Foi combinado que os velhos gravariam algumas histórias e no dia marcado, o casal foi até a casa de Maria para contar histórias. Várias pessoas foram ver seu Albino contar uma sobre os espíritos maus que estavam nas pessoas e que por força da dança, do canto, da reza do pajé e com a intervenção de Nhanderu os espíritos foram enviados aos porcos. Depois de terminar a história, Maria colocou o gravador para funcionar, todos ouviam atentamente enquanto seu Albino dava risadas de sua própria voz. Eles também cantaram algumas músicas antigas que seriam aprendidas pelas crianças no coral. Os dois permaneceram por um tempo na comunidade e retornaram para sua comunidade quando uma pessoa de Nova Jacundá iria para lá.

Em dezembro no meu retorno para a festa de inauguração das casas da COHAB havia novas pessoas na aldeia: a esposa de Neto, Michele, filha de Joaquim, que estava residindo no Krukutu e suas duas filhas Fabrícia e Nhëvagam; e a visita de Ivoneide, com seu marido e sua filha Ara'ia que passaria suas férias escolares na aldeia.

Por fim, notei ao longo da minha permanência na aldeia que a movimentação de pessoas era constante, sempre tinha alguém que estava viajando ou chegando. Estas andanças revelavam que a mobilidade é também um *modo* de pensar e sentir, atualizado e ativado nas relações de parentesco, posto em prática nos deslocamentos de indivíduos por locais (Pissolato 2007).

#### 1.4. A população segundo suas crianças

Certo dia numa atividade da escola, a professora Simone pediu às crianças que montassem um quadro com os nomes das pessoas e famílias que moravam na aldeia. Esta sugestão surgiu por causa da passagem do recenseador do IBGE na

comunidade e do interesse das próprias crianças em fazerem um censo da aldeia.

Reproduzo as informações fornecidas nesta atividade:

<b>Recenseamento</b>	
<b>Aldeia Nova Jacundá<sup>41</sup></b>	
Famílias	N. de pessoas
Leonardo	4
Alexandre	10
José	2
Edmilson	3
Edimar	4
Valdo	5
Neto - adulto separado	1
Ezequiel	2
João	6
Torezinho - adulto solteiro	1
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>

Levando em consideração a atividade de recenseamento da aldeia, realizada pelas crianças, achei oportuno elaborar uma tabela que apresentasse a distribuição da população local de acordo com gênero e idade, em intervalos de dez anos<sup>42</sup> a fim de mostrar a participação das crianças, objeto da pesquisa, no contexto local.

	Masculino	Feminino

<sup>41</sup> A escolha dos homens como marcador das famílias foi realizada pelas crianças.

<sup>42</sup> É importante esclarecer que a escolha de intervalos de dez anos foi elaborada por mim e, como fora dito acima, esta proposta tem o intuito de apresentar o quadro das categorias idade e gênero na aldeia no período em que foi realizado o campo. Estes intervalos não correspondem à divisão de categorias de idade realizada entre guarani. No terceiro capítulo abordarei as categorias atribuídas pelos guarani destinadas a infância e a maturidade.

Até 10 anos	4	8
11 a 20 anos	4	6
21 a 30 anos	3	1
30 a 50 anos	5	3
Mais de 50 anos	2	2
Total	18	20

Apresento de uma maneira mais detalhada a distribuição de idade entre as crianças, sujeitos da pesquisa, para ilustrar sua representação entre os Guarani Mbya de Nova Jacundá.

	Masculino	Feminino
Até 1 ano	-	1
1 a 4 anos	-	4
5 a 9 anos	3	3
10 a 14 anos	3	4
15 a 19 anos	2	2
20 a 49 anos	8	4
Mais de 50 anos	2	2

Como foi mostrado na tabela de distribuição de gênero e idade, temos um total de 22 crianças na aldeia, isto é, aproximadamente 60% da população da comunidade. A grande quantidade de crianças, principalmente por volta dos 5 os 15 anos, está relacionada a recuperação demográfica do grupo ocorrida com a aldeamento em Nova Jacundá destes Mbya há 16 anos atrás.

## 1. A infância entre os Guarani Mbya de Nova Jacundá

As crianças, *kyringué*, residentes em Nova Jacundá são a primeira geração de Guarani Mbya nascidas e criadas na aldeia<sup>43</sup>. Esta situação nos permite problematizar a construção de uma identidade Guarani Mbya amazônica a partir do crescimento e desenvolvimento das crianças na comunidade de Nova Jacundá. Este caso pode contribuir à discussão do que é ser *kyringué*, tendo em vista as expectativas dos familiares (em relação à sua infância em que não viviam na aldeia e tinham, portanto, mais liberdade de movimento), do que é ser e crescer Guarani e das experiências e vivências infantis na aldeia Nova Jacundá. A partir do levantamento sobre infância guarani desprendida na literatura e da convivência entre as *kyringué* de Nova Jacundá descreverei a participação das crianças guarani mbya amazônicas em seu mundo.

\*\*\*

Quando cheguei à aldeia havia uma criança que tinha nascido há poucos dias, Jaxuka, filha de Taisa e Edmilson. Achei que seria uma boa oportunidade para notar os resguardos pós-parto e os cuidados com o bebê, além de compreender a percepção que os guarani de Nova Jacundá têm sobre o nascimento de uma criança. Entre os Mbya não há grande elaboração em torno da formação e crescimento da criança no útero da mãe. O ponto enfatizado por eles é a doação e posição do novo ser que vai nascer por Nhanderu, é ele quem “manda” (*ombou*: “faz vir”), “faz crescer-amadurecer” (*ombotuja*) no ventre da mãe as novas crianças (Pissolato 2007: 67).

Os cuidados durante o período da gestação da criança bem como os que sucedem o seu nascimento enfatizam sempre a satisfação ou insatisfação de sua alma, estados que se definem neste momento, em sua relação direta com a atitude ou o fazer dos pais, objeto do conhecimento da alma-nome do bebê (*mitãnhe'ë*). Por isso, não desagradar à alma da criança durante a gestação e agradá-la a partir do momento

---

<sup>43</sup> A partir do aldeamento dos guarani mbya de Nova Jacundá houve um grande aumento da taxa de natalidade do grupo.

em que se manifesta como vivente: esta é a regra fundamental do cuidado aos que nascem. Agir, portanto, em prol da alegria daquele ou daquela que vem pisar a Terra é o que mobiliza ou deve mobilizar seus parentes, particularmente seu pai e mãe, que irão, por sua vez, se alegrar e “fortalecer-se” (*mbaraete*) com a presença da criança recebida. O que os Guarani de Nova Jacundá disseram para mim que as crianças vêm alegrar, tornar saudáveis, encorajar aqueles que as recebem, assim como Pissolato (2007) demonstrou para os Guarani do litoral fluminense que dizem: *kyringue rereko py revy’a*, “tendo-se crianças, fica-se alegre” (p. 275).

A preocupação dos adultos com o desenvolvimento da criança refere-se primordialmente pelo crescimento e bem-estar físico, de modo que, desde o sonho<sup>44</sup> em que os pais são avisados da vinda da criança até o nascimento há uma série de restrições, a *couvade*<sup>45</sup>, visando, sobretudo, a saúde física do recém-nascido. A *couvade* para os Guarani Mbya de Nova Jacundá corresponde a uma série de restrições alimentares e de atividades físicas para o casal. A parturiente geralmente passa o período pós-parto na casa de sua mãe: só deve se alimentar de caldos, não devendo comer nem carne, nem peixe e permanecer em repouso. Para o pai a *couvade*<sup>46</sup> prescreve cuidados em suas caminhadas pela mata. Durante o seu trajeto se houver alguma encruzilhada ou um rio o pai deve colocar um ramo ou capim para não ficar com *tremedeira* e para o espírito da criança não passar pelo processo da transformação humano-animal, *odjepota*<sup>47</sup>. Ele também não deve urinar na estrada, pois corre o risco de seu espírito transformar-se em animal.

---

<sup>44</sup> O sonho para os Mbya é uma experiência que marca o conhecimento, de tal forma que ele não é somente uma narrativa onírica, mas verdades que aconteceram durante o período de vigília. Os sonhos são fonte de sabedoria e poder que orienta as atividades dos Mbya. Para uma análise sobre os sonhos Guarani ver Nimuendaju (1984) e Oliveira (2004).

<sup>45</sup> Silveira (2011) realiza uma descrição minuciosa sobre os cuidados durante a gestação e pós-parto e também dos períodos de resguardo durante a maturação dos meninos e das meninas em seu trabalho realizado entre os guarani de Ribeirão Silveira (SP).

<sup>46</sup> As informações sobre a *couvade* masculina foram descritas numa aula de linguagem e cultura dada pelo cacique e por Edimar.

<sup>47</sup> O *odjepota* é definido por Schaden (1962:79) como uma espécie de estado de perigo de encantamento sexual, relacionados a épocas de crise, como o estado do pai no período de nascimento de uma criança, da menina na primeira menstruação. Isso tem sido bastante

Antes de chegar à aldeia fui à FUNAI-Marabá para me apresentar e conversei com Maria, responsável pelo setor de educação da entidade, que me comunicou sobre o falecimento de uma criança com cerca de um ano na comunidade. Quando cheguei na comunidade a família da criança estava muito triste e resolveu mudar-se para a aldeia Krukutu em São Paulo. Depois de um tempo algumas pessoas comentaram comigo que aquela morte era um caso de *odjepota* e que, por isso, todos estavam temerosos com a possibilidade daquele espírito causar algum mal para os guarani de Nova Jacundá. O cacique ligou para Maria Inês Ladeira e conversou se ela poderia indicar algum *txeramõi*, pajé, para ir à aldeia fazer uma reza para que esse espírito pudesse ir embora dali. Maria Inês conversou com o *txeramõi* de Jaraguá, José Fernandes, liderança espiritual muito reconhecida e importante entre os Guarani de São Paulo (Silveira 2011). A ida de José Fernandes para Nova Jacundá era muito esperada por todos, contudo, ele tinha muitos compromissos já marcados para o segundo semestre de 2010 e não pode se comprometer a ir para Nova Jacundá. Num dia dentro da *opy'i*, Para'i (menina de seis anos) sonhou com este espírito que estava indo atrás seu cunhado, Ezequiel; os guarani de Nova Jacundá ficaram bem preocupados e iniciaram algumas cerimônias na *opy'i* a fim de afastar aquele espírito dali e não comentaram mais sobre o assunto<sup>48</sup>.

\*\*\*

Após o nascimento a criança é banhada iniciando sua nova condição (Pissolato 2007). Para os Mbya a alma é concebida de maneira dual: corporal e espiritual. A primeira das almas começa a se formar quando o ser humano alcança a maioridade, se expressando através da sombra, *ã*. Com o passar dos anos esta alma se reforça, sendo que, uma vez falecido o corpo ela dele se desprende, tornando-se *anguê*. Há também um espírito animal, *tupichá*, que acompanha os indivíduos ao longo da vida e

---

debatido na etnologia contemporânea sobre os Guarani Mbya; veja-se Pissolato (2007), Mendes Junior (2009), Silveira (2011).

<sup>48</sup> Eles não comentaram mais comigo sobre o caso de *odjepota*. Isto me parecia mais uma maneira de evitar a aproximação daquele espírito às pessoas da aldeia.

atribui algumas características àquela pessoa, como os desejos, o apetite alimentar e as vontades sexuais, ficando assentado sobre os ombros das pessoas (Mura 2006). Mesmo havendo estas características corporais, os Guarani não se identificam nem com o *tupichá*, nem com a *anguê*, de maneira que a identidade destes indígenas são associadas a alma espiritual cujas características são em certa maneira expressas através dos diferentes nomes que a ela são atribuídos: *ayvu* e *nhe'ẽ* que pode ser entendido por palavra, linguagem humana e palavra-alma. Assim, temos que a alma humana contempla um conceito de palavra que envolve a concepção da porção divina da alma e da linguagem humana como uma única ideia, num conceito indivisível (Cadogan 1959).

Logo após o nascimento de uma criança a preocupação maior dos familiares é a de assegurar a alma (*nhe'ẽ*) para que esta não se aborreça e se afaste do corpo do recém-nascido. Para isto, os pais devem ficar sempre atentos a duas características infantis que manifestam a vontade do *nhe'ẽ* de permanecer nesta terra: a de erguer-se para caminhar e a comunicação pela fala (Pissolato 2007).

De acordo com Mello (2006), o *nhe'ẽ* é incorporado na criança quando esta começa a balbuciar suas primeiras palavras; neste momento, a criança está preparada para o *nimongarai*, “ritual de nomeação”, um processo complementar a condição destas crianças como seres humanos na comunidade Guarani (Pissolato 2007). No *nimongarai* é o *pajé* ou *karaí* (liderança espiritual) que orienta o ritual que se estende por noite afora, documentado por Nimuendaju (2001), nele são entoados cantos e rezas a fim de deixar uma atmosfera de transe que propicie uma aproximação entre o *pajé/karaí* e os *nhe'ẽ* que serão recebidos pelas crianças.

Os Guarani de Nova Jacundá não realizam do *nimongarai* porque não tem *pajé* ou *karaí* em sua comunidade<sup>49</sup>. As crianças são nominadas pelos pais logo que nascem, algumas têm dois nomes; um indígena e outro não-indígena. A concepção

<sup>49</sup> O *pajé* do grupo faleceu na década de 60 e desde então o grupo segue sem uma liderança espiritual. Quando seu Raimundo estava vivo, era também um orientador espiritual da sua família.

da complementação do envio dos *nhe'ë* para os Mbya de Nova Jacundá é compreendida através do desenvolvimento da fala e do caminhar. No momento em que ela começa a balbuciar as primeiras palavras e a dar seus primeiros passos os seus familiares consideram que aquela criança irá permanecer entre eles.

### 2.1. A criança Guarani Mbya na literatura: algumas considerações

A primeira análise a respeito das crianças guarani foi feita por Egon Schaden (1962), numa tentativa de mostrar a relação entre infância e formação da personalidade guarani. Seu ponto de vista apresenta as crianças como sujeitos independentes e detentores de vontades que sempre serão atendidas pelos seus pais que pretendem alegrar o espírito da criança. Tal característica demonstra o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta esteja se desenvolvendo livre e independente em cada indivíduo (1962: 67). Schaden também indica que as crianças são deixadas aos cuidados das outras mais velhas formando uma atmosfera na qual a criança se desenvolve, criando um sentimento de autonomia e de independência. Embora esteja afirmando a particularidade infantil, Schaden explica que estas são associadas à reprodução do mundo adulto, em que as brincadeiras como arco-e-flecha, caça e caçador, carrinhos e bonecas são uma maneira das crianças demonstrarem interesse pelas atividades de seus familiares.

O olhar dos adultos Guarani em relação às crianças é de aprendiz e de reconhecimento daquilo que estas expressam como desejo e movimento (Menezes 2006: 165). Assim, o tempo de brincadeira das crianças é apreendido como tempo de aprendizagem coletiva, de modo que os adultos não interrompem as brincadeiras nem as descobertas infantis, pois entendem que a curiosidade e as experiências das crianças expressam seus desejos de aprender.

Nesta perspectiva é possível notar o respeito à personalidade e a vontade individual desde o nascimento da criança, tornando praticamente impossível o processo educativo repressor (Schaden 1962: 68). As formas de transmissão de

conhecimento privilegiam uma aprendizagem na vivência da pessoa e a autoconfiança, moldando um corpo saudável para que tenha boas condições de aprendizagem.

É levado em consideração o estado e a característica de cada alma gradativamente assentada no corpo da criança, observando sua força e fraqueza, visto que a alma, *nhe'ë*, é a condição vital para o bom desenvolvimento da aprendizagem e do crescimento saudável do corpo. As brincadeiras e experimentações compartilhadas entre as crianças são valorizadas e motivos de alegria pelos seus pais e avós que sempre demonstram interesse e incentivam a autonomia infantil.

## 2.2. Virando adulto: a menarca e a mudança de voz

Para os Guarani de Nova Jacundá a infância é o período que se inicia no nascimento e se estende até os rituais de passagem que são a primeira menstruação no caso das meninas e a mudança de voz para os meninos<sup>50</sup>.

As categorias de idade da infância para os guarani de Nova Jacundá são divididas, de modo geral, em dois períodos: os nenês de colo e as crianças pequenas que são chamadas *mitã* (pequeno); quando a criança fica maior é chamada de *kyringué* e, depois dos rituais de passagem, acaba se tomando jovem.

Entre as *kyringué* há distinção de gênero: as meninas são *kunhã'i*, pequenas mulheres, e os meninos, *ava'i*, pequenos homens. Depois que crescem um pouco mais e participam dos rituais de passagem serão chamadas de *kunhãta'i*, “moça”, e os rapazes de *kunumy*, “moço”. O que pude perceber entre os guarani mbya de Nova Jacundá é que a passagem para a idade adulta ocorre quando há o nascimento de algum filho(a): a partir desse momento os pais serão tratados como *ava*, homem, e *kunhã*, mulher, que são marcadores da idade adulta.

<sup>50</sup> Para uma análise mais descritiva sobre as categorias de idade entre os Guarani Mbya sugiro a leitura da dissertação de Oliveira (2004) em que ela faz um levantamento e descrição sobre as categorias de idade para os guarani mbya de M'Biguaçu (Santa Catarina).

Durante a primeira menstruação das meninas há uma série de restrições do corpo que são realizadas. Elas devem permanecer em casa num quarto e ficar embaixo de um pano (sem nenhum buraco) a fim de que seu corpo seja moldado com a postura correta. Este pano também é uma proteção para seu espírito (*nhe'ë*), porque neste período ela está mais suscetível ao *odjepota*<sup>51</sup>. A menina deve comer somente comida sem sal durante um mês e não pode comer carne nem peixe, a menos que sua mãe defume a carne com o *petyngua*.

No período que estava em campo uma menina já tinha menstruado pela segunda vez e ainda seguia algumas restrições. Só fiquei sabendo quando as crianças me chamaram para ir à roça e vi outra menina maior com um pano na cabeça; ao perguntar o motivo, outras *kyringué* me falaram que ela estava *xeraxy/xereko*<sup>52</sup> (“menstruada”) e que por este motivo seu *nhe'ë* estava mais suscetível aos espíritos de *odjepota*, devendo se cobrir para que eles não a vissem. Ela nos acompanhou à expedição na roça e quando Djerá, a fotógrafa, tirava as fotos, a menina coberta se distanciava, não saindo em nenhuma foto naquele dia. Ela corroborou a fala das *kyringué* dizendo que não poderia aparecer nas fotos por causa de sua condição, *xeraxy*.

Para os meninos o ritual de passagem da infância a maturação é a mudança de voz. Durante o tempo que estive em campo não houve nenhum menino que estivesse neste período. Quando questionei sobre as restrições dos meninos durante a mudança de voz os Guarani de Nova Jacundá me falaram que ele deve comer coisas sem muito sal e não deve sair à noite. As atividades fora de casa devem ser

---

<sup>51</sup> Os guarani de Nova Jacundá comentaram que durante o período de passagem dos meninos e meninas é considerado perigoso porque eles estão mais suscetíveis ao *odjepota*, a transformação humano-animal.

<sup>52</sup> Faço uma distinção entre os dois termos utilizados pelas meninas ao se referirem à sua menstruação. Ao falarem para os meninos ou para os homens sobre seu estado diziam que estavam doentes ou com alguma dor, *xeraxy* (xe- 1ª pessoa do singular e axy- doença), e quando falaram para as mulheres ou meninas diziam que estavam em seu *xereko* (reko-costume).

feitas rapidamente e, estando pronta, já se deve retornar a casa. Os rapazes não devem falar muito no mato porque neste período ficam mais suscetíveis ao *odjepota*.

### 2.3. Por onde as crianças andam

#### 2.3.1. As casas

No dia a dia da aldeia percebia que as crianças circulavam bastante entre as casas na comunidade. Elas iam procurar as outras crianças a fim de começar uma brincadeira, arrumar alguma coisa para fazer e também saber o que os outros estavam fazendo. No geral, as crianças não permaneciam muito tempo dentro da casa, se reuniam no quintal onde realizavam suas atividades.

Algumas casas da aldeia eram mais freqüentadas do que outras como, por exemplo, a casa de Maria Regina, professora, que era ponto de encontro das crianças moradoras da parte de baixo da aldeia antes de começar a aula. Maria também era responsável pelo coral da comunidade e seu filho Tiago, Kuaray, tocava o *mbaraka*, violão. Sua casa também era um local em que as crianças iam para perguntar se elas cantariam naquele dia.

Na casa de Maria era freqüente ter o preparo da tinta de jenipapo, assim quando as crianças queriam se pintar iam para lá ver se havia sobrado um pouco da tinta. Elas se direcionavam à casa de Maria e depois de um tempo, praticamente todas as crianças já estavam reunidas numa sessão espontânea de pintura corporal. Era notável o protagonismo das crianças em suas pinturas, geralmente elas mesmas que se pintavam ou estabeleciam uma troca, uma pintando-o a outra.

A casa da outra professora, Simone, era visitada por algumas crianças que a acompanhavam para sua casa depois das aulas, mas não ficavam por muito tempo lá. Grande parte do tempo a casa de Simone permanecia fechada, contrapondo-se as outras casas da aldeia que sempre ficavam abertas.

Um local onde as crianças geralmente se reuniam era na frente da casa da *xejary* localizada na frente da *opy'i*. O quintal da *xejary* era o destino de todos, adultos e crianças, ao final da tarde para conversar e ouvir as crianças cantarem no coral. Quando as crianças terminavam de cantar os guarani retornavam para suas casas para comer e depois entrar na *opy*, antes de anoitecer. Depois que saíam da *opy'i*, as crianças gostavam de ficar no quintal da *xejary* e na minha casa brincando ou conversando: elas ficavam por lá até que alguma mãe chamava seus filhos para entrar e todos acabavam também retornando para suas casas.

Minha casa também era um local bastante freqüentado pelas crianças, indo para lá fazer seus desenhos e para brincar. Durante a noite brincávamos de esconde-esconde no escuro, adivinhações, mímicas, passa-anel, entre outras ou apenas ficávamos conversando e contando piadas. Fui percebendo com o tempo que as crianças se sentiam bem à vontade na minha casa e que isso poderia estar relacionado ao fato de minha presença não ser vista pelas crianças como a de uma adulta típica (que elas conheciam), já que havia outros adultos na aldeia que também moravam sozinhos, mas as crianças não freqüentavam suas casas.

Nos dias em que as crianças permaneciam por muito tempo na minha casa, sabia que no dia seguinte seria comentário das conversas dos adultos, os quais se mostravam preocupados comigo e questionavam se eu não me cansava de ficar tanto tempo com as crianças e se elas não estavam me incomodando, pois, se tivessem, deveria falar com seus pais para que eles conversassem com seus filhos. Essa situação também foi presente no trabalho de Pires (2007): às vezes os pais das crianças que permaneciam na casa dela tinham impressão de que a pesquisadora nunca se cansava das crianças porque ela sempre estava disposta a recebê-las. Esta preocupação era presente, pois os pais sabem que o cuidado dispensado às crianças é visto algumas vezes como um serviço penoso, porque cansativo (2007:45).

De modo geral o que consegui perceber a partir da circulação das crianças pelas casas da aldeia era a recorrência das falas e dos comentários dos adultos a

respeito de seu comportamento. Neste sentido, minha casa constituía um espaço de sociabilidade diferente dos outros locais da aldeia, o que era muito produtivo à pesquisa no que diz respeito a refletir sobre o modo de interação entre as próprias crianças.

### 2.3.2. A escola

O *locus* privilegiado da pesquisa, a escola, é um espaço em que as interações das crianças estavam sob a atenção das professoras Simone e Maria Regina. Conforme minha frequência às aulas foi possível identificar algumas características no comportamento dos(as) alunos(as): era comum haver uma grande circulação das crianças durante a aula, elas iam às carteiras dos outros alunos para pedirem algum material emprestado ou ver o que estavam fazendo. Frequentemente os pais das crianças passavam na escola para ver o que estava acontecendo e às vezes também participavam das atividades. As crianças conversavam durante a aula quando tinham algumas dúvidas do conteúdo e perguntavam aos outros colegas, também falavam outras coisas e sempre se interessavam pelos desenhos dos pequenos.

Em alguns momentos a professora Simone não sabia lidar com as diferenças do comportamento das crianças Guarani e chamava a atenção para que sentassem em suas carteiras e parassem de conversar; sempre que isto acontecia, causava um incômodo a elas. A professora, que já tinha um tom de voz alto, no momento que chamava a atenção deles, falava mais alto ainda, intimidando e deixando as crianças um pouco tristes, pois dificilmente seus pais, mesmo quando estavam fazendo algum comentário crítico em relação ao seu comportamento, falavam num tom mais alto.

Certo dia, as crianças estavam importunando Djerá e Karaí, filho do cacique com Lurdes, guarani mbya, da aldeia Rio Branco (SP), falando que ela gostava dele e que eles iriam se casar, fazendo corações com seus respectivos nomes na lousa. A professora Simone pediu para que eles parassem, percebendo que Djerá e Karaí não estavam gostando da situação; Djerá começou a chorar e foi para o fundo da sala

sentar isolada das outras crianças. Na hora da merenda Djerá saiu correndo para sua casa; no retorno, sua mãe Carmina entrou junto com ela e pediu permissão à professora para conversar com as crianças. Ela falava baixo, bem séria, que as crianças deveriam pensar no que elas estavam fazendo umas as outras, que aquilo era uma falta de respeito tanto de Djerá e de Karaí e que a escola não era lugar desse tipo de brincadeira, pois eles estavam ali para aprender. Falou que não queria que isso acontecesse novamente, nem com Djerá e Karaí, nem com nenhuma outra criança. Agradeceu a professora pelo espaço concedido e foi embora. Depois disso, as meninas que tinham feito a brincadeira saíram da sala e não retornaram mais naquele dia. No outro dia, parecia que a situação tinha sido resolvida: Djerá estava alegre e brincava com as meninas que a tinham incomodado e Karaí também estava tranqüilo, fazendo suas tarefas em sua carteira.

### 2.3.3. A *opy'í*<sup>53</sup>:

As cerimônias na *opy'í*, a casa de reza, aconteciam quase que diariamente depois do pôr-do-sol<sup>54</sup>. As crianças cantavam no coral no final da tarde na frente da casa da *xejary* e depois que as músicas terminavam, elas retornavam com seus pais às suas casas para fazer a refeição<sup>55</sup>. Algumas meninas molhavam dentro da casa de reza para umidificar o ambiente e nos dias que não estava tão quente elas faziam um fogo.

Depois de fazer a refeição, os guarani se dirigiam à *opy'í* e enquanto todos chegavam, as meninas Kelliane e Vanuza sentavam num banco separado preparando

---

<sup>53</sup> O apóstrofe *'í* identifica um diminutivo. Os guarani de Nova Jacundá nominam sua casa de reza por este termo. A descrição das cerimônias realizadas nesta etnografia é sucinta, para uma leitura mais aprofundada ver a dissertação de Silveira (2011) que discorre sobre a manutenção da saúde Guarani Mbya na casa de reza e analisa os rituais realizados neste espaço.

<sup>54</sup> O motivo das rezas ocorrerem no período noturno é de que o canto não pode parar, pois se durante o dia o sol, *cheru cheru kuara*, toca para os guarani, à noite é a vez dos guarani se reunirem na *opy* para continuar cantando (Montardo 2009).

<sup>55</sup> Esta também seria a última refeição do dia. Os guarani falam que não era muito bom ter refeições no período noturno, pois corpo fica pesado e pode ficar suscetível aos espíritos.

o *pety* (fumo) e recolhiam os *petynguas*, os cachimbos, das pessoas presentes. Elas colocavam o fumo nos *petynguas* e acendiam para entregá-los aos homens. Quando todos já tinham entrado na *opy*, fechava-se a porta para dar início a cerimônia.

O cacique João então se levantava e começava com a concentração inicial: ele anda em círculos esfumaçando o ambiente e os instrumentos musicais que ficam no *amba*, altar, da *opy'i*. Em seguida, os outros homens - adultos e crianças- se levantam e seguem os passos do cacique. João começa a esfumaçar as cabeças das pessoas que estão sentadas e pronuncia algumas palavras de saudações e agradecimento em guarani; os outros homens seguiam atrás, repetindo o ato.

Quando terminam os homens retornam aos seus lugares e é a vez das meninas<sup>56</sup> se levantarem e prosseguirem com os ritos iniciais. Colocam mais fumo nos *petynguas* e começam a andar em círculos, esfumaçam os instrumentos e as pessoas da mesma maneira como já fora feito. Ao terminarem, as meninas voltam aos seus lugares para dar início as danças e as músicas.

Neste momento, algum homem se levantava e começava a entoar uma música sagrada, enquanto os outros se erguiam e ficavam à sua direita para acompanhar a música com os instrumentos: o *mbaraka*, “violão”, *mbaraka miri*, “chocalho”, *rave*, “violino” e o *angu’á pu*, “tambor”. As mulheres também se levantavam para pegar o *takuapu*, “bastão de ritmo”, e acompanhavam a música, cantando em partes alternadas.

Quando termina, o cantor pode prosseguir com mais uma música ou retornar ao seu lugar. Os meninos também se dirigiam a frente para cantar e as mulheres e meninas sempre acompanhavam com o *takuapu*. Depois que as danças (*jerojy*) e as músicas terminavam era a vez do coral das crianças cantarem caso elas estivessem com vontade<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Na aldeia, as mulheres não fumam o *petyngua*, com exceção das idosas *xejary* e de Sebastiana. As meninas mais novas como Vanuza e Kelliane que faziam esta parte da cerimônia.

<sup>57</sup> Se as *kyringué* estivessem cansadas e indispostas a cerimônia logo se encerrava.

Todas as *kyringué* gostavam muito de cantar dentro da *opy'i*. Havia músicas mais apropriadas para serem cantadas lá, os *mboraí*. Algumas crianças são reconhecidos(as) como bons cantores(as) por terem uma voz bem afinada, como Taine, enquanto outras tem maiores habilidades musicais, no caso, Tiago, seu irmão, que tem grande facilidade de tocar, aprendeu a tocar *mbaraka* e estava aprendendo a *rave* com seu pai, Edimar. Essas qualidades eram comentadas pelos Guarani que incentivam as crianças a desenvolverem suas habilidades musicais.

A participação das crianças na *opy'i* era muito importante e valorizada pelos adultos. Durante as cerimônias nota-se a centralidade infantil, pois como as crianças são consideradas mais puras têm maior possibilidade de receberem as palavras/conhecimentos de *Nhanderu* (Nosso Pai) principalmente através das músicas. Da mesma forma como são elas que têm sonhos mais reveladores como o caso de Para'i no seu sonho sobre o *odjepota*. Dentro da *opy'i* as crianças têm certas responsabilidades: preparam o ambiente, molhando o chão e fazendo o fogo, e os *petynguas*, depois fumam junto com os adultos, cantam e dançam. Assim, podemos visualizar o protagonismo das crianças neste espaço de muita importância para os Guarani.

Durante o período em campo, Para'i ficou doente e passou por cerimônias de cura na *opy*. Apresentarei o relato das sessões na *opy* mostrando o itinerário terapêutico realizado entre os guarani mbya nos casos de doença (-*axy*).

Para'i tem seis anos e é uma criança muito alegre e divertida. Ela é bem curiosa e tem uma sinceridade que às vezes fazia todos rirem com seus comentários. Como é bem agitada, sempre estava procurando alguma coisa para fazer; gostava bastante de desenhar, e por isso, passava um bom tempo na minha casa pintando.

Num dia Para'i acordou toda desanimada, quieta; logo sua mãe, Divina, perguntou o que havia. Ela respondeu que a barriga estava doendo e que não queria comer nada. Seu pai, Leonardo, auxiliar de enfermagem da aldeia, suspeitou que pudesse ser alguma verminose e a medicou com os remédios da farmácia. Ao longo

do dia Para'i só piorou, à tarde ela começou a vomitar e chorar de tanta dor de barriga que estava sentindo, então pediu para sua mãe fazer movimentos com as mãos em sua barriga com o preparado de álcool e ervas para tirar aquele grande incômodo. E também falou que à noite tinha que ir à *opy'i* para as pessoas fumarem o *petyngua* e soprarem em sua barriga para que ela pudesse melhorar.

Depois do pôr-do-sol todos se prepararam para entrar na *opy* e rezar por Para'i. Um banco central foi colocado para Divina, que estava segurando Para'i em seus braços, se sentasse. A cerimônia começou com a concentração inicial, esfumaçando o ambiente e as pessoas. Depois o cacique e os outros homens com os seus *petyngua* se direcionaram à Para'i, começaram a esfumaçar e passar as mãos em sua barriga como se estivessem tirando alguma coisa. Para'i chorava de dor e pedia que os homens fizessem mais massagem em sua barriga e fumassem mais *petyngua* nela.

Após a primeira sessão na *opy* parecia que Para'i já estava um pouco melhor. As cerimônias para sua recuperação se estenderam por três dias e seguiam os mesmos itinerários terapêuticos. Nesta ocasião os guarani comentaram comigo da importância do *petyngua* como fonte de saber e de cura<sup>58</sup>. Depois dos três dias de cerimônias na *opy'i* realizados para a cura de Para'i, ela melhorou. Voltou a sorrir e deixou todos da aldeia alegres por ter se recuperado.

#### 2.3.4. As matas

A mata em torno da aldeia não pertencia aos Guarani, por isso os fazendeiros locais tinham que permitir a entrada dos indígenas para fazer uso dos recursos a disposição. Os Mbya estão naquela região há mais de uma década e estabeleceram boas relações com os fazendeiros, inclusive alguns deles iam à aldeia para vender queijo e outros produtos ou para comprar sacas de milho e de mandioca. O

<sup>58</sup> Além da importância do *petyngua* enquanto fonte de transmissão de conhecimento e de prática terapêutica para os Mbya também podemos marcá-lo como característica dos grupos Guarani Mbya.

relacionamento entre indígenas e fazendeiros locais era cordial e amigável: eles deixavam os Guarani entrarem na mata para (re)colher as frutas como açaí e bacaba e pescarem nos igarapés aos arredores.

No primeiro domingo que estava em campo à família de Leonardo e Divina e mais algumas pessoas combinaram de ir pescar no poço localizado aos arredores da aldeia. Levantamos cedo, preparamos algumas coisas para levar e nos dirigimos à mata. Enquanto íamos caminhando percebia a agilidade dos corpos guarani para andar na mata sem fazer barulho. Todos estavam caminhando em fila indiana e sem conversar muito, prestavam atenção nos sons da mata a fim de saber se haveria alguma caça em potencial; também levavam seus cachorros para auxiliarem caso houvesse algum animal por perto.

Quando chegamos aos igarapés às crianças pulavam na água e procuravam brincar com o que tinham a disposição. Para'í encontrou uma latinha velha e recolhia água para se banhar enquanto sua irmã Tamtamtxi fez um copo com uma folha. Seguindo mais um pouco chegamos ao poço, que era fundo e as crianças não quiseram entrar, e me pediram para acompanhá-las nos igarapés ao redor. Enquanto íamos para os igarapés, percebia a agilidade das meninas Para'í e Tamtamtxi em se movimentarem pela mata: elas subiam facilmente nos galhos e cipós que estavam a margem do igarapé e pulavam na água. Quando as meninas cansaram retornamos para o poço onde seus pais já tinham preparado o fogo e estavam assando os primeiros peixes.

As crianças sempre estavam animadas para ir à mata, por isso era freqüente chamarem os adultos para uma breve expedição. As atividades preferidas eram buscar jenipapo, açaí ou bacaba. Durante o caminho as crianças poderiam encontrar árvores frutíferas, o que ocasionava uma pausa para merenda.

Durante uma tarde fomos coletar açaí e algumas crianças nos acompanharam. Como o açaizal era um pouco distante paramos no meio do caminho para descansar, enquanto isso as crianças circulavam a fim de encontrar alguma coisa e avistaram um

pé de inajá, fruto típico da Amazônia, e trouxeram uns para o grupo merendar. Os adultos agradeceram os frutos oferecidos pelas crianças e prosseguiram com a caminhada. Ao chegar ao açazal às crianças observavam as árvores para ver se havia muitos frutos para a coleta. Enquanto os homens subiam nos pés de açais, as crianças ficavam no chão selecionando os frutos que estavam bons para o consumo. Depois que os homens desceram definitivamente dos pés, todos recolheram seus cachos de açai e retornaram à aldeia.

De volta à comunidade, os homens entregaram os cachos para suas mulheres que deixaram de molho em água morna para amolecer os açais. O preparo da bebida de açai envolve paciência e força para bater os açais. Depois de amolecidos, os açais são colocados em um balde e a mulher, com uma garrafa de vidro, irá bater as sementes até separar da polpa. Em seguida adiciona-se um pouco de água para fazer um mingau e deixa resfriando por um tempo. Quando pronto, o açai é colocado numa cuia ou num copo e mistura-se somente com a farinha de pupa (farinha d'água). Os guarani de Nova Jacundá falam que o açai não pode ser comido junto com outro alimento porque pode fazer mal.

Uma atividade que as crianças maiores gostavam bastante era ir com seus pais para as caçadas. De modo geral as caçadas feitas ao longo da noite eram realizadas somente por adultos, enquanto as caças diurnas poderiam ser acompanhadas pelas crianças maiores. Quando chegava alguém com um animal, geralmente catitu, queixada ou, se tivesse mais sorte, um veado, todos na aldeia ficavam empolgados e felizes com o sucesso, já que aquela carne seria dividida entre todos.

As crianças gostavam de acompanhar de perto a limpeza das vísceras dos animais e algumas ajudavam os homens, ficavam procurando os chumbinhos das espingardas para tirarem e brincavam com o couro do bicho enquanto buscavam algum carrapato para queimar. Quando finalizava a limpeza eram as crianças que levavam os pedaços de carne em bacias para suas casas.

### 2.3.5. As cidades e as estradas

As viagens para Jacundá ou Marabá eram sempre muito esperadas pelas crianças. Todo mês a prefeitura enviava um carro à aldeia a fim de levar os Guarani à cidade para receberem seus salários, aposentadoria e a Bolsa Família, fazerem suas compras e realizarem algumas atividades. Os dias em que os Guarani iriam para Jacundá era sempre uma incógnita; às vezes ficavam esperando por uma semana, mas o carro não aparecia. Quando o carro chegava, por volta das sete horas da manhã, todos já acordados se arrumavam para embarcar. Como a prefeitura enviava uma caminhonete que não tinha espaço para todas as pessoas era necessário fazer duas viagens, então se decidia quem tinha prioridade deveria ir primeiro.

O caminho na estrada de terra já era uma aventura por si só, os motoristas geralmente pilotavam rápido, as mães e as crianças menores ficavam visivelmente com medo, enquanto as crianças maiores e os jovens iam em pé para pegar o vento. Quando entrávamos na estrada asfaltada, a PA 150, que estava em péssimas condições, as mulheres pediam para o motorista ir mais devagar e ficavam mais tranquilas porque o trecho até a cidade era curto, aproximadamente uns 20 km.

Chegando a Jacundá o motorista deixava os Guarani na praça principal onde havia um Banco do Brasil. Todos iam receber seus pagamentos e/ou benefícios e depois merendavam na praça. As crianças gostavam porque podiam escolher o que queriam comer e seus pais sempre atendiam seus pedidos. Depois da merenda as famílias se dirigiam as lojas da cidade para fazer suas compras. As crianças acompanhavam seus pais ou primos nas lojas e mercados em Jacundá. As roupas e doces eram o que mais despertavam o interesse delas que ficavam olhando e pediam aos seus pais, os quais dificilmente negariam o pedido, só no caso de não terem dinheiro para comprar.

Na minha primeira ida à Jacundá, notei que as crianças sempre ficavam juntas e procuravam falar mais na *linguagem*<sup>59</sup> e algumas delas aguardavam no lado de fora do mercado enquanto seus pais estavam comprando o rancho. Enquanto isso, todos que passavam ficavam olhando para as crianças e falando várias coisas ofensivas e preconceituosas. Vendo que eu, não-indígena, estava no lado das crianças, as pessoas se dirigiam a mim e perguntavam: “eles são índios de verdade?” Eu, possivelmente por ser antropóloga, me assustei com audácia da pergunta e respondi: “é claro que eles são índios, tu não tá vendo?”. Em seguida passou um garoto que aproximou dos meninos e disse; “índiozinho do mato, volta para lá que aqui não é o seu lugar”. Fiquei estarelecida diante desta fala, mas as meninas, Taine e Dalite, que estavam presentes na situação me disseram era sempre assim quando eles iam para Jacundá. Também era freqüente as crianças Guarani caminharem pela cidade e um morador local pedir para tirar um foto. Essas sessões perceptivelmente eram bem incômodas às crianças já que os não-indígenas pediam para as crianças sorrirem e fazerem posse para as fotos.

No final do dia o carro buscava as compras feitas nos mercados da cidade e os Guarani que lá estavam para retornarem à aldeia. Geralmente todos já estavam bem cansados por causa do calor exaustivo de Jacundá e das longas caminhadas que tinham feito na cidade. No retorno, todos iam conversando sobre as coisas que compraram e comentando das situações que aconteceram. Quando o carro se aproximava da aldeia as crianças e os adultos Guarani ficavam alegres por estarem retornado às suas casas.

#### 2.4. Breves considerações

Quando realizamos uma análise sobre as crianças é necessário delimitarmos com qual noção de criança e infância que estamos nos referindo (Cohn 2000c). Desta

---

<sup>59</sup> Pelo que pude notar as crianças falavam mais em guarani na cidade do que na aldeia, com exceção das cerimônias na *opy'i*

maneira, para compreender qual é a noção de criança que está sendo construída em Nova Jacundá é preciso analisar as experiências e vivências das crianças em seu contexto sociocultural (Cohn 2005).

Podemos destacar a partir da descrição da infância de Nova Jacundá o notável respeito à personalidade e a vontade individual desde o nascimento da criança por parte dos adultos, o que é reconhecidamente uma característica da infância Guarani (Schaden 1962; Oliveira 2004; Pissolato 2007). Durante o crescimento e desenvolvimento das crianças há o investimento na autonomia e independência das *kyringué* permitindo que elas sejam mais atuantes e participativas em seu cotidiano, além de que seus desejos e vontades sempre serão considerados e respeitados pelos familiares. Esta característica é fundamental para compreendermos a agência das crianças e sua participação na vida social da aldeia, bem como em sua aprendizagem, tema do próximo capítulo.

### 3. Aprendizagem e transmissão de conhecimento

#### 3.1. Noções guarani de ensino e aprendizagem

A lógica educativa Guarani decorre a partir de um “aconselhamento individual e coletivo” (*ñemoñe guasu*), e “diálogo diário” (*nemongueta meme*), entre seus membros sobre o modo de ser e viver adequado no contexto atual (Benites 2009). Os métodos educativos Guarani são basicamente realizados de modo prático, através de comportamento exemplares, do aconselhamento repetitivo, de comentários críticos sobre a observação dos comportamentos das crianças. Os familiares, principalmente as mulheres, mães e avós, são as “líderes-orientadoras” das crianças.

Ao mesmo tempo em que os pais deixavam suas crianças circularem livremente pela aldeia, eles sabiam o que seus filhos estavam fazendo. As conversas entre as mães e avós eram em boa parte sobre os comportamentos e atitudes das crianças observadas por elas. Isto mostrava que tudo era observando, falado e comentado em relação às crianças.

As diversas experiências da educação Guarani tendem a valorizar a corporalidade e a construção do conhecimento a partir das boas vivências orientadas pelos aconselhamentos da família. Desta maneira, os processos educacionais Mbya estão envolvidos numa perspectiva prática do conhecimento, de modo que a aprendizagem acontece diariamente no cotidiano da aldeia, seja nas caminhadas na mata, na *opy*, rezando, cantando e dançando, nas brincadeiras entre crianças, nas conversas com os mais velhos, etc.

Dentro de casa, logo pela manhã, os sonhos são narrados e interpretados, podendo orientar os afazeres diários. No pátio da aldeia os comportamentos e atitudes das crianças são vigiados e comentados pelos mais velhos. Era parte da rotina dos guarani de Nova Jacundá, durante o café da manhã relatarem seus sonhos, as outras pessoas ouviam atentamente e às vezes podiam fazer algum comentário a respeito do significado ou da mensagem que aquele sonho estava se referindo.

A transmissão de conhecimentos realizada a partir das experiências vivenciadas pela pessoa é uma das formas da educação Guarani e contempla uma perspectiva relacional da aprendizagem, pois a ação de aprender (*nhanhembo'e*) e de ensinar (*mbo'e*) é compreendida como complementar e mútua<sup>60</sup>. Deste modo, tanto quem ensina como quem aprende é considerado sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

As crianças crescem aprendendo as habilidades importantes do aprendizado guarani: *ver (-oexa)*, *fazer (-japo)* e *ouvir (-endu)* (Benites 2009: 67). Todas elas privilegiam habilidades corporais do sujeito de aprendizagem. De acordo com Aracy Lopes (2002), a *corporalidade* é uma categoria analítica fundamental para compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. A infância indígena é, assim, uma experiência no tempo e na ação que molda ritmos próprios de *brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender* (Lopes 2002: 46). Esta perspectiva parece bem próxima do que as etnografias sobre processos de educação escolar e não escolar entre os Guarani têm demonstrado (Oliveira 2004; Melo 2007; Limulja 2008).

### 3.2. A transmissão horizontal de conhecimento

Neste tópico tratarei das experiências de aprendizagem entre as crianças guarani mbya de Nova Jacundá durante o tempo da pesquisa. A ideia de transmissão horizontal de saberes elaborada por Codonho (2007) em sua etnografia com as crianças Galibi Marworno, do Amapá, será o referencial teórico para a reflexão deste trabalho.

A etnografia de Codonho descreve situações de aprendizagem do cotidiano das crianças Galibi Marworno analisando os grupos de convivências como espaço onde as crianças ensinam e aprendem entre si, aprendizado que ocorre de maneira

<sup>60</sup> A palavra *nhanhembo'e* é glosada por “vamos/bora aprender”. A composição da palavra é formada por aglutinação de três partes: *nha-* (3ª pessoa do plural), *nhe-* (pronomes reflexivos) e, e *mbo'e*, ensinar/aprender. De tal maneira que a tradução literal é “nós nos ensinamos”, com isto nota-se que a noção guarani de educação propõe uma inter-relação entre o ensino e aprendizagem (Oliveira 2004:121, Dooley 1998).

horizontal. O ponto de vista da pesquisa é inovador porque investiga as relações de ensino e aprendizagem entre as crianças, considerando a agência infantil no processo educacional. Sendo assim, a perspectiva de Codonho (2007) se afasta das concepções clássicas que compreendem a criança como um agente passivo da educação, em que será depositado o conhecimento, pois ela é vista como uma tábula rasa (Durkheim 1902).

Tendo em vista as recentes produções de antropologia da criança (Cohn 2005; Tassinari 2007) que discutem a agência infantil, a produção de conhecimento e a cultura das crianças nas sociedades em que estão inseridas, abordarei as situações de aprendizagem das crianças guarani mbya de Nova Jacundá descrevendo as experiências de ensino e aprendizagem entre as próprias crianças em suas vivências escolares e não-escolares.

### 3.2.1. No cotidiano

As crianças tinham livre circulação pela aldeia, seus pais não ficavam vigiando tampouco chamavam as crianças para ficarem em suas casas. Assim, as vivências entre as próprias crianças em suas brincadeiras, expedições na mata, banhos no igarapé eram boas oportunidades para observar suas interações e experiências de aprendizagem.

Discorrerei sobre duas situações vividas com as crianças que foram de grande valia para pensar a transmissão horizontal de conhecimentos. A primeira que apresentarei foi uma ida para o igarapé e, em seguida, contarei sobre os dois piqueniques realizados na aldeia.

Eram ainda os primeiros dias em campo e não haveria aula de linguagem e cultura à tarde. As crianças me chamaram para acompanhá-las para um banho no

igarapé<sup>61</sup>. Chegando ao igarapé que já estava começando a secar as crianças entraram na água e ficaram brincando. Para'i chamou Arata'ia para pegar piolhos. Para'i molhava cuidadosamente os cabelos negros de Arata'ia e procurava delicadamente os piolhos na cabeça dela. Quando Para'i terminou, elas trocaram de posição e foi Arata'ia que caçava os piolhos de Para'i. Esta brincadeira entre as meninas ilustrava uma atividade típica das mulheres da aldeia: procurar piolho. Não devemos considerar que a atividade fosse mera imitação das atividades das suas mães, mas, sim, que elas estavam brincando e aprendendo a procurar piolhos.

Enquanto as meninas brincavam de roda e cantavam, os meninos corriam e pulavam no filete de água. Tiago começou a cavar um buraco na parte seca do igarapé e depois de um tempo apareceu um pouco de água. Sua descoberta despertou o interesse dos outros meninos que também começaram a cavar o leito do igarapé para encontrar água. As meninas ficaram curiosas e olhavam os buracos feitos pelos meninos e a água que emergia do fundo.

Voltando para a aldeia, as crianças estavam todas empolgadas e contaram para seus pais que o igarapé não estava completamente seco porque os meninos tinham encontrado água cavando um buraco. Os pais ficaram alegres com a descoberta das crianças. Eles sempre valorizavam as experiências e convivências entre as *kyringué* porque consideram estas situações importantes para seu aprendizado.

Podemos dizer que nestas situações de brincadeira e conversas as crianças expressam a constituição ativa das relações sociais que possivelmente as acompanharão por toda a vida. As atividades lúdicas apresentadas por Cohn (2000) sobre a infância Xikrin retratam como no caso das meninas, a confecção e pintura de bonecas expressam suas atividades, enquanto que a caça dos meninos e,

---

<sup>61</sup> Fiquei surpresa e ao mesmo tempo contente pela confiança que os pais depositaram em mim, logo nos primeiros dias, em deixarem as crianças sozinhas comigo.

posteriormente, a entrega do “prêmio” a sua irmã, simboliza a efetivação de uma relação de reciprocidade que poderá durar a toda vida.

Quando cheguei à aldeia os adultos e crianças me falavam que gostavam muito de fazer piqueniques na mata, na beira do igarapé. Numa semana de ausência da professora Simone, que estaria em Jacundá fazendo o curso da Escola Ativa, ela me pediu de antemão para que eu fizesse algumas atividades com as crianças, achei que seria uma boa oportunidade para fazer um piquenique. Logo pela manhã algumas crianças foram para minha casa procurar alguma coisa para fazer. Sugerir um piquenique e todas ficaram muito empolgadas e perguntaram o que a gente ia comer, falei que poderíamos ir à roça buscar mandioca (*mandió*) e banana (*pakova*). Elas foram às suas casas chamar seus irmãos e avisar suas mães que fariam um piquenique comigo, pegaram uns facões e sacos para colher a *mandió*, mandioca.

Fiquei aguardando todas as crianças chegarem para irmos à roça procurar *mandió*, *pakova* e batata doce (*jety*). As crianças seguiam pela trilha da roça enquanto os meninos corriam a frente procurando alguma coisa, iam segurando seus facões e cortando as folhas que atrapalhavam nosso caminho. Chegamos à roça de João, pai de Tupã, Vanuza, Yva'i e Yry, e quando vimos que havia algumas mandiocas boas, os meninos cortaram as mandiocas e deram para suas irmãs que colocavam no saco. Andaram mais um pouco e fomos à roça de batata doce, mas não tinha nada. Depois os meninos colheram mais um pouco de mandioca das outras roças.

As crianças acharam que a quantia de mandioca já era suficiente para o piquenique, então retornamos para a aldeia. No caminho, Tiago comentou que não sabia se entre as mandiocas colhidas tinha mandioca brava, que não poderíamos comer. Perguntei se eles não sabiam identificar os dois tipos de mandioca, as crianças responderam que eram aquelas com a casca interna roxa, mas que não sabiam diferenciar as mandiocas quando ainda estavam nos pés.

Chegamos à aldeia Vanuza foi pegar uma bacia para colocaram água e colocar as mandiocas descascadas e os meninos foram preparar o fogo para cozinhar as

mandiocas. Enquanto estavam descascando as mandiocas, as crianças viram algumas que tinham a casca roxa e separaram. Maria foi ver como estava o piquenique e viu as meninas descascando as mandiocas, falou que tinham algumas mandiocas bravas que não poderíamos comer. Vanuza comentou que tinha um pouco de mandioca em sua casa e pediu para sua mãe dar para eles comerem no piquenique. Então, Vanuza levou mais mandioca para o piquenique e colocamos no fogo. Poty foi pegar capim cidreira em sua casa para fazermos um chá.

Quando estava tudo pronto as crianças não pareciam estar agora mais tão empolgadas e falavam que aquele piquenique não tinha muita graça, porque não tinha coisa boa para comer, era só mandioca e chá. E que fariam um piquenique de verdade para eu ver<sup>62</sup>.

Depois de um tempo do meu piquenique frustrado, estava deitada na rede pensando o que ia arrumar para fazer com as crianças naquela tarde ensolarada. Tinha algumas bolachas e pipoca, pensei que poderia fazer um piquenique. Levantei-me para ir ver o que as crianças estavam fazendo, me surpreendi com todas elas reunidas na casa de Vanuza e Tupã, pois seus pais João e Vaneide estavam viajando com suas irmãs menores, Yva'i e Yry. As crianças estavam preparando um mingau de milho e esquentando leite para fazer um piquenique! Comentei com elas que eu estava pensando a mesma coisa e então as crianças me convidaram para me juntar a elas para comer<sup>63</sup>. Fui buscar as bolachas e a pipoca, quando voltei às crianças já estavam arrumando a mesa, os meninos traziam algumas mangas e bananas para comer, enquanto eu estourava a pipoca. Nos reunimos na mesa e foi uma festa: todas *kyringué* estavam alegres comendo e falando que aquele piquenique estava bom. Para'i comentou que aquele piquenique estava muito melhor do que o outro, todas as

<sup>62</sup> Fiquei um pouco chateada pelas crianças não terem gostado tanto daquele piquenique. Embora elas tivessem razão em dizer que o piquenique estava sem graça, já que só tínhamos mandioca e chá de cidreira para comer e beber.

<sup>63</sup> O convite para participar do piquenique das crianças me deixou muito alegre. Enquanto as crianças estavam preparando as comidas alguns adultos que estavam sentados na frente da casa de Vanuza e Tupã perguntaram às *kyringué* se eles poderiam comer junto. Elas, enfaticamente, responderam que não, que o piquenique era somente para as crianças.

crianças riram e concordaram, reiterando que no piquenique anterior só tinha mandioca e chá; depois me pediram para tirar fotos do piquenique delas.

A descrição destes dois piqueniques permite visualizarmos a transmissão horizontal de conhecimento entre as crianças. No primeiro piquenique proposto pela pesquisadora, as crianças foram na roça buscar alimentos e durante a coleta os meninos entregavam os alimentos para suas irmãs, o que mostra uma relação de reciprocidade que pode durar toda sua vida (Cohn 2000). Enquanto recolhiam as mandiocas houve o questionamento sobre qual a diferença entre a mandioca brava e a não, e as crianças demonstraram que sabiam identificar através da cor da casca (branca ou roxa).

Quando fomos comer as crianças enfatizaram que aquele piquenique não estava bom porque só tinha mandioca e chá. Já no outro piquenique, que foi uma iniciativa delas, havia fartura de alimentos; pipoca, bolacha, leite, mangas, mingau. As crianças me convidaram para partilhar aquela comida, o que me deixou bem contente, pois mostrava que eu, no ponto de vista delas, era diferente dos outros adultos da comunidade (que elas não deixaram participar).

Podemos considerar a partir destes dois piqueniques a disposição e o preparo da refeição por parte das crianças; no primeiro, elas foram à roça, porém não encontraram muita coisa para comer o que acarretou num desânimo no preparo da mandioca e comentários acerca da escassez de alimentos (“só tem mandioca e chá”) no outro, houve alimentos colhidos e industrializados que as crianças juntaram e prepararam - bem entusiasmadas -, o que mostra a valorização do consumo destes alimentos. E, em vários momentos as crianças disseram que seu piquenique estava muito melhor do que o primeiro porque tinha um monte de coisa para comer.

### 3.2.2. Na escola

Durante o tempo que freqüentei a escola da aldeia Nova Jacundá percebi uma intensa ajuda entre as próprias crianças nas aulas. Era bem comum quando uma

criança não entendia o conteúdo, pedia ajuda para seu colega ou irmão e não diretamente para a professora. Este comportamento das crianças fazia com que elas sempre ficassem em grupos, em que umas ajudavam as outras. A professora viu que isto poderia melhorar o andamento das atividades, então propôs algumas aulas em grupo.

Em diversas situações durante a aula as crianças pediram para ajudá-las a resolver alguma atividade; minha explicação geralmente não dava muito certo: parecia que elas estavam mais copiando o que eu dizia do que compreendiam; ao passo que, quando realizavam as atividades entre elas, a atividade fluía melhor. Por isso, sempre havia um burburinho na sala de aula porque as crianças conversavam entre si como fazer o exercício ou pedir alguma explicação. A conversa entre as crianças era uma forma delas aprenderem coletivamente, o que me parecia ilustrar a noção de *nhanhembo'e*, na qual não há distinção entre quem ensina e quem aprende, pois o conhecimento é construído coletivamente. Esta situação era bem freqüente nas aulas, o que me mostrava também que as noções de educação guarani estavam presentes na escola<sup>64</sup>.

Às vezes a professora parecia se incomodar com os burburinhos que ocorriam na sala de aula e pedia para elas ficarem quietas, geralmente quando isto acontecia às crianças respeitavam bastante seu pedido. Nesta perspectiva, a visão da professora ainda reflete noções de que ela tem o controle da situação na escola, por meio da sua fala, e de que ela é o centro transmissor do conhecimento.

Deste modo, podemos considerar que na escola Kariwassu Guarani também há práticas pedagógicas que enfatizam a transmissão vertical de conhecimento. Ao mesmo tempo em que durante as conversas ajudas na realização das tarefas na aula

---

<sup>64</sup> No primeiro momento, o fato da escola Kariwassu Guarani não ser-diferenciada era visto como um empecilho a mais para minha pesquisa que procurava compreender os *espaços de fronteira* (Tassinari 2001) da escola indígena. Nos primeiros dias de observação da escola era difícil visualizar as formas de transmissão de conhecimento guarani já que as práticas pedagógicas pareciam não ter nenhum envolvimento com as noções de conhecimento guarani.

de aula temos a produção de conhecimento entre as crianças num sentido mais horizontal, caudatário da herança guarani.

### 3.3. Outras situações de aprendizado

#### 3.3.1 Na *opy'i*

A aprendizagem musical das crianças era muito valorizada por todos os adultos e ocorria enquanto elas estavam cantando, dançando e tocando os instrumentos. Depois da concentração inicial, com o esfumaçamento do ambiente e das pessoas, começava os *mboraí*, cantos sagrados, entoados dentro da *opy*. Algum homem se levantava e embalava alguma música no *mbaraká* (violão) enquanto os outros adultos e os meninos acompanhavam com o *mbaraká miri* (chocalho). Depois que terminava de cantar a pessoa poderia prosseguir ou retornar para o banco.

Alguns meninos também se levantavam para tocar e cantar e todos continuavam seguindo. Quando finalizada a cerimônia os guarani iam para suas casas. Durante as cerimônias na *opy* as crianças ficavam concentradas nas músicas e nos cantos e sempre se empenhavam em cantar e tocar bem.

Nos ensaios do coral não era diferente, as crianças se esforçavam para ficarem com as vozes bonitas, o que para elas significa cantar alto e bonito. Os meninos interessados em aprender a tocar os instrumentos observavam bastante os músicos. Em várias situações presenciei o método Guarani de aprendizagem a partir da relação entre o *ver, ouvir, fazer* (-oexa, -endu, -japo).

Tiago, nove anos, filho de Maria e Edimar é uma criança com notáveis habilidades musicais, tocava o *mbaraka miri*, o *mbaraká* e estava aprendendo a *rave*, (violino). Ele observava bastante seu pai enquanto estava tocando, que dizia “vai ouvindo que tu aprende”; depois Tiago pegou a *rave*, esfumaçava com o *petyngua* enquanto ia afinando as cordas e iniciou uma melodia, seu pai, ao lado, o observava e

comentava sobre seu desempenho. Tiago é uma criança bem dedicada ao aprendizado musical: passava longas horas tocando os instrumentos em sua casa. Seus pais lhe deram um teclado que ele também estava aprendendo a tocar.

Numa outra situação, Tiago estava ensinando Uné, menino de treze anos, a tocar o *mbaraká*; enquanto Tiago tocava, Uné observa prestando bastante atenção nos movimentos das mãos e dos dedos nas cordas no violão. Em seguida, começou a tocar e Tiago comentava e o auxiliava no seu desempenho.

As músicas cantadas no coral também são uma forma de aprendizagem musical. O coral das crianças da aldeia canta músicas que conheceram por meio de do coral guarani da aldeia Tenondé Porá e Krukutu, também de um cd, *Ñande Arandy Pygua – Memória Viva Guarani*<sup>65</sup> e algumas melodias antigas que Edimar se recorda e ensina às *kyringué*. Elas sempre ficavam empolgadas quando Edimar falava que iria ensinar uma nova canção.

Em linhas gerais, a aprendizagem musical dos Guarani fundamenta-se na perspectiva relacional em que as duas pessoas, a que ensina e aprende, são agentes do processo de aprendizagem. Assim podemos dizer que a participação ativa das crianças nestes espaços está pautada numa noção de educação em que o ato de aprender (*nhanhembo'é*) e o ato de ensinar (*mbo'é*) são concebidos como ações que se implicam mutuamente, por isso, tanto quem ensina e como quem aprende são sujeitos do ensino-aprendizagem (Oliveira 2004).

### 3.3.2. As oficinas de artesanato

A escola é também um espaço de sociabilidade da aldeia, as atividades culturais e recreativas geralmente aconteciam na área externa da escola embaixo do pé de manga. Neste sentido é possível visualizar a escola como *espaço de fronteira*

<sup>65</sup> As músicas são cantadas por crianças de quatro aldeias Guarani: Sapucaí, em Angra dos Reis; Rio Silveira, em São Sebastião; Morro da Saudade, em São Paulo e Jaexaá Porã, em Ubatuba. As músicas foram gravadas na aldeia Jaexaá Porã.

(Tassinari 2001). De um lado, os guarani de Nova Jacundá falam que a escola é uma *coisa dos brancos* onde não são privilegiados os conhecimentos tradicionais da educação Guarani, mas quando realizam uma atividade cultural utilizam aquele espaço, e não, os outros (disponíveis na aldeia) como a casa de reza e o pátio. Algumas etnografias têm apontado o lugar de destaque da escola como o espaço de valorização da cultura indígena (Oliveira 2004; Weber 2006; Bergamaschi 2005, Mainardi 2010). De tal modo, é possível compreender que uma maneira dos guarani de Nova Jacundá se apropriarem da escola é por meio da realização das oficinas de artesanato.

Durante duas semanas as aulas foram interrompidas para a realização de oficinas ministradas por dois indígenas da própria comunidade, Zé e Carmina que ensinaram a fazer *kibane*, uma peneira para escolher arroz, mas que também é um ornamento e *adjaká*, um tipo de cestaria. No primeiro dia houve uma conversa geral em baixo das mangueiras e Maria Regina, professora e presidente da Associação Jaepya Aradu Kariwassu Guarani, informou a todos da aldeia que aquelas atividades iriam acontecer por causa do Ponto de Cultura da comunidade. E em seguida, disse que haveria uma sessão de pintura<sup>66</sup> para entrar na mata.

Nestas duas semanas os Guarani estavam empolgados com as atividades; no primeiro dia todos, adultos e crianças, foram à mata recolher taboca e guarimã (espécie de cipó) para confecção dos artesanatos. Toda vez que chamavam as crianças para irem à mata era uma alegria e naquele dia não fora diferente: todos

---

<sup>66</sup> Um dos sentidos da pintura, no entendimento Mbya é a proteção dos espíritos de animais, que eles podem topar quando estiverem na mata. Também apontaram que as pinturas feitas no rosto têm o propósito de guerrear, enquanto que a pintura da perna seria para caça. O material utilizado pelos Guarani Mbya de Nova Jacundá para preparar a pintura corporal é o jenipapo, mas afirmaram que antigamente a pintura tradicional guarani era feita a partir da cera da abelha. É importante salientar que a pintura dos Guarani Mbya realizada em algumas aldeias são feitas a partir de outros materiais, como me relatou Ivoneide, filha de João Guarani e residente na aldeia de Parati Mirim, Rio de Janeiro, “lá nós usamos o lápis de olho, e tinta de pintura mesmo”. Neste sentido, sugiro que a utilização do jenipapo como material de pintura corporal por parte dos Guarani Mbya de Nova Jacundá está relacionada a diversidade sócio-cultural em que estão inseridos.

pareciam bem entusiasmados com a coleta dos cipós. Quando chegamos ao local onde estavam os cipós, os homens coletaram a quantidade para as oficinas e mostravam os diferentes tipos de cipós que tinham naquela região e comentavam sobre suas utilidades.

Durante o caminho foi encontrado um esqueleto de cobra que acarretou uma parada do grupo e uma longa conversa entre os homens Guarani especulando quando e o modo que aquela cobra tinha morrido; enquanto os homens conversavam, Leonardo pediu para seu genro, Ezequiel, recolher os ossos para que sua esposa, Divina, pudesse fazer colares.

Voltando a escola, retomamos as atividades da oficina. Primeiro, era necessário raspar a casca dos cipós para depois tirar faixas bem finas que seriam utilizadas na confecção do *adjaká*. As crianças observavam os adultos fazendo a raspagem e também começaram a raspar os cipós. A utilização das facas (bem afiadas) ou facões não era motivo de preocupação para os pais que acompanhavam seus filhos realizarem a raspagem do material. Enquanto isso, orientavam e ajudavam o desempenho das crianças na atividade.

No outro dia, Carmina deu início à confecção dos *adjaká*, ela separou os cipós que seriam trançados. Começou a tecer o *adjaká* e mostrar para todos, crianças e adultos, como deveriam fazer. Os adultos iam comentando sobre seus cestos se estavam dando certo ou não e pediam ajuda aos demais. Algumas crianças não conseguiam deixar as faixas de cipó firmes para moldar o *adjaká*, os adultos sempre se mostravam dispostos em auxiliá-las. Enquanto os adultos estavam realizando a atividade, as crianças circulavam pela escola e no campo de futebol. Retornavam à oficina, teciam mais um pouco e largavam novamente o *adjaká*. Esta situação foi recorrente durante toda oficina, no fim do dia as crianças pediam que alguém desse algum artesanato para elas continuarem tecendo, os adultos cediam e viam que elas, à sua maneira, também estavam tentando fazer um *adjaká*. Ao final da oficina, vários cestos ficaram prontos, algumas crianças tinham conseguido tecer seu próprio *adjaká*

e ficaram bem contentes. As outras que não completaram seus cestos pediram para seus pais, que deram seus *adjaká*, e elas ficaram alegres com seus cestos.

A partir das oficinas de artesanato realizadas na aldeia foi possível observar que a noção Mbya de conhecimento não pode ser entendida como um objeto a ser acumulado e transmitido; é uma possibilidade relacional de busca e comunicação (Testa 2008). Os oficineiros, Carmina e Zé, indígenas da comunidade se dispuseram em ensinar as outras pessoas a fazerem artesanatos que até então, somente eles conheciam. Durante as oficinas houve um investimento não apenas na aprendizagem de cestarias e de peneiras, mas uma valorização da produção de artesanatos.

De modo geral, os guarani de Nova Jacundá demonstraram grande interesse em aprender artesanatos guarani e amazônicos. Numa viagem da comunidade para Belém, em julho de 2010, algumas pessoas da comunidade visitaram o mercado Verô-Peso. Divina comentou que viu vários artesanatos bonitos feitos de cabaça e palha de babaçu, quando retornou à aldeia começou a fazer cuias com grafismos guarani. Almires<sup>67</sup> também incentiva a produção de artesanato na comunidade. Em suas viagens para a aldeia sempre levava algum artesanato guarani e materiais para as pessoas conhecerem e produzirem. Todo investimento dos guarani mbya de Nova Jacundá em produzir artesanatos se relacionado ao *reavivamento* cultural<sup>68</sup> pelo qual esta comunidade está passando.

### 3.4. As festas

#### 3.4.1. O dia das *kyringué*

---

<sup>67</sup> Almires é Guarani (Nhandeva) e residia na aldeia Jaguapirú no Mato Grosso do Sul, mudou-se para Belém em 2004 para fazer pós-graduação em direito na UFPA. Ele ficou sabendo na universidade que havia uma comunidade Guarani no sul do estado. Entrou em contato com a comunidade e desde então visita regularmente seus parentes e contribui na assessoria jurídica da Associação Jaepya Aradu Kariwassu Guarani.

<sup>68</sup> Este termo foi falado por Maria Regina numa conversa que tive com ela que discutíamos sobre o “resgate” cultural da comunidade. Ela me corrigiu falando que não é resgatar é reavivar.

O dia das crianças no calendário brasileiro é o dia 12 de outubro. Para esta data, as professoras Simone e Maria Regina combinaram de preparar alguma atividade especial para as crianças. Elas sugeriram as brincadeiras prediletas das crianças como cabo de guerra e uma apresentação do coral para a comunidade. Eu me propus a fazer um bolo de chocolate e Simone compraria os refrigerantes com um dinheiro arrecadado na escola. Com tudo combinado, o dia das *kyringué* ia se aproximando e elas perguntavam o que iria acontecer naquele dia.

Pela manhã, comecei a fazer o bolo e Simone chegou com os refrigerantes e o gerador da aldeia foi ligado para deixá-los gelando no freezer. As crianças estavam animadas vendo a movimentação pela aldeia. Durante o dia a rotina foi a mesma de sempre e no final da tarde, Maria chamou as crianças para colocarem as roupas do coral<sup>69</sup> e me falou que se eu conseguisse encontrar alguma do meu tamanho também poderia usar. O *angu'a pu*, tambor, já estava sendo tocado chamando as crianças para o início da apresentação do coral. Elas terminaram de se vestir, colocaram os cocares do coral e foram para frente da casa da *xejary* onde a família de Simone, Almiros e as demais pessoas da comunidade as aguardavam.

Com tudo pronto, as crianças se arrumaram em fila, as meninas de um lado e os meninos do outro. E começaram a cantar as músicas já conhecidas pelos Guarani que sempre assistiam o coral das *kyringué*. No final da música todos aplaudiram bastante e as crianças continuaram cantando. Elas então pediram para Edimar e Karai tocarem o *xondaro*<sup>70</sup>, dança que representa uma luta em que os meninos se esquivam através de movimentos corporais. Depois dançaram o *tangará*, que é uma dança circular que imita os movimentos do pássaro com o mesmo nome e que as crianças

<sup>69</sup> Essas roupas eram usadas somente em dias de apresentação. O tecido era branco e cada pessoa vestia duas peças: a bata e a saia (para as meninas) ou a tanga (para os meninos). Na parte inferior do tecido havia motivos de pintura guarani que foram feitas pelos indígenas da comunidade.

<sup>70</sup> A dança do *xondaro* tem uma ideia de “guerreiro”, “soldado” que protegia a aldeia durante a guerra com outros inimigos. O termo *xondaro* para os guarani mbya de Nova Jacundá significa policial. Apesar de ter uma tradução diferente dos outros grupos Guarani, os Mbya de N. Jacundá concebem esta dança como um resquício dos tempos antigos onde os indígenas tinham que se defender dos ataques de outros indígenas.

sempre gostavam de dançar. Quando finalizada as danças e cantos do coral, as crianças agradeceram (*aguyjeve ete*) a presença de todos. Em seguida, as crianças fizeram uma fila para aguardar o bolo, o refrigerante e balas que foram comprados para elas. Após terem comido e tomado o refrigerante as crianças foram à casa de Maria para entregar as roupas do coral. Depois retornaram para o pátio na frente da casa de *xejary* e continuaram brincando.

O dia das crianças foi comemorado com alegria pelos Guarani de Nova Jacundá. Apesar de ser uma data festiva no calendário brasileiro, ela foi lembrada e celebrada por todos Guarani, adultos e crianças na aldeia. A comemoração do dia das crianças para os Guarani de Nova Jacundá demonstra a valorização das crianças em sua cultura.

A intencionalidade de festejar o dia das crianças está relacionada, como já disse, a motivações dos adultos para as suas crianças, de modo que não podemos simplificar a festa do dia das crianças apenas pela data comemorativa no calendário. Ao longo da minha permanência no campo houve alguns feriados nacionais, e eles foram interessantes, tanto do ponto de vista dos adultos quanto das crianças para compreensão dos significados atribuídos pelos Guarani. Comentarei brevemente de um feriado para mostrar o que pensam os Guarani de Nova Jacundá sobre essas datas.

No dia 2 de Novembro, feriado de Finados, alguns adultos vieram me perguntar o motivo daquele feriado, respondi que era um dia para lembrar-se dos mortos. E me questionaram outra coisa; por que vocês têm um dia especial para pensar neles? Não soube muito bem como responder e a situação acabou por isso mesmo. Já as crianças percebiam que era feriado porque naquele dia não haveria aula<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> A escola era o marcador do tempo semanal na aldeia. De modo que os Guarani identificavam o final de semana, sábado e domingo, como os dias em que suas crianças não iam à escola. Tratarei mais detalhadamente desta questão no próximo capítulo sobre a escola Kariwassu Guarani.

Tendo em vista as significações que os Guarani atribuem ou não aos feriados nacionais, entendo que o motivo pelos quais eles comemoram o dia das crianças na aldeia no feriado nacional esteja mais relacionado a intenção de valorização das crianças na cultura Guarani Mbya do que propriamente ao dia destinado a este fim.

### 3.4.2. A inauguração das casas

Havia uma especulação por parte de todos da aldeia sobre como seria a festa da inauguração das casas construídas pelas COHAB, pois o cacique João Guarani estava com muita vontade de preparar uma festa boa e queria convidar os seus parentes e os outros indígenas da região. Apesar de todos já residirem nas casas, ainda faltavam alguns acabamentos para a obra ser finalizada, de modo que a festa que seria em outubro teve que ser adiada para dezembro.

A expectativa para a festa das casas era muito grande e João Guarani conversou com as pessoas da comunidade a fim de que elas pudessem ajudar nos preparativos. Maria Regina e seu marido Edimar, responsáveis pelo coral, ensaiaram algumas músicas e o hino nacional em guarani com as crianças.

Os convites para a festa<sup>72</sup> foram realizados pelo Ponto de Cultura e têm uma foto do coral das *kyringué*, já que a ideia era fazer uma apresentação das crianças durante a festa. Com o passar dos dias a data da festa ia se aproximando, todos pareciam entusiasmados e as crianças não estavam diferentes, empenhavam-se bastante nos ensaios do coral.

No primeiro dia de festa todos estavam animados; conforme os convidados iam chegando à aldeia, se aproximavam do pátio onde havia sido construída uma maloca para o evento. Algumas autoridades estiveram presentes, como o prefeito de Jacundá, Dino Altoé; Pedro Edvan, vereador que já auxiliou a comunidade em diversas ocasiões; a secretária de educação, Cristina; alguns membros da Secretaria de

---

<sup>72</sup> O convite da festa está nos anexos.

Cultura de Belém; o coordenador regional da FUNAI, Carlinhos; o coordenador do CIMI/Marabá, Marcos, e a imprensa local. Quando os indígenas convidados, os Gavião da Mãe Maria e os Aikewara (Suruí) do Sororó chegaram à festa, os Guarani falaram que estava pronto para começar.

Para dar início à cerimônia de entrega das casas, o coral cantou o hino nacional em guarani. As crianças estavam um pouco tímidas e cantavam baixo; Maria Regina pedia para crianças cantarem mais alto para que as pessoas pudessem ouvir melhor. Depois de cantarem algumas músicas em guarani as crianças ficaram mais desinibidas e então cantaram mais alto e todos que estavam vendo aplaudiram muito o coral.

Além desta apresentação, o coral das crianças já realizou algumas participações em eventos regionais. Elas participaram das comemorações do dia do índio em 2010 em Belém onde estavam presentes lideranças políticas locais como a ex-governadora Ana Júlia e o ex-presidente Lula. As crianças contam desta experiência com muito carinho e mostram as fotos que tiraram com as autoridades e com os convidados<sup>73</sup>.

A partir dos relatos das crianças sobre suas apresentações em dois momentos, em Belém e na festa de inauguração das casas, proponho uma reflexão sobre a posição política que os corais das crianças Guarani Mbya têm tomado ultimamente. Neste sentido, indicarei como as crianças podem ser vistas como mediadoras dos Guarani e os não-indígenas e, assim, são protagonistas de sua história (Oliveira 2004).

Durante a festa, um repórter perguntou se poderia gravar alguma coisa com Vanuza, filha do cacique. Ele perguntou sobre o coral da comunidade, como era a escola e o que as crianças indígenas faziam. Vanuza falou que as crianças cantam porque suas vozes são mais belas e que as crianças indígenas faziam coisas iguais as outras crianças como ir à escola e brincar, mas que tinham a cultura Guarani que era

---

<sup>73</sup> Algumas crianças me mostraram as fotos que tiraram com o ex-presidente Lula.

sua tradição e por isso tinham algumas coisas diferentes para fazer. Ela comentou sobre a importância da religião para os Guarani mostrando a casa de reza como o local (preponderante) à valorização de sua cultura. Também falou sobre o coral das crianças que era uma atividade que elas gostavam muito de fazer.

Em nenhum momento da entrevista Vanuza pediu a ajuda de um adulto para responder as questões. Entendo esta situação como uma amostra da autonomia infantil na realização de atividades importantes e, também, nos mostra o papel das *kyringué* como mediadoras e protagonistas da relação com os não-indígenas.

Conversando com as crianças sobre suas apresentações nos corais para os não-indígenas elas relataram que se sentem muito alegres e contentes de estarem cantando<sup>74</sup> e que é bom porque os não-indígenas acabam conhecendo sua cultura. Posso dizer assim que estas apresentações revelam a agência das crianças sobre seu processo de valorização da tradição guarani ao mesmo tempo em que elas estão sendo produtoras de cultura (Cohn 2005).

### 3.5. Reflexões finais

Neste capítulo foram analisadas as situações de aprendizagem das crianças guarani mbya de Nova Jacundá a partir do seu cotidiano. Através das descrições de suas atividades da aldeia, na escola, na *opy'i*, nas oficinas e nas festas, enfatizamos a noção de transmissão horizontal de conhecimento (Codonho 2007) que trata da produção de conhecimentos entre os pares infantis. Portanto, podemos considerar que as crianças guarani mbya de Nova Jacundá em suas atividades e brincadeiras estão descobrindo e conhecendo o seu mundo e, por meio dessas, produzindo conhecimentos.

<sup>74</sup> O coral das crianças é uma das atividades que elas mais gostam. Durante o tempo de convivência entre os guarani mbya de Nova Jacundá nunca presenciei alguma situação em que as crianças dispensassem os ensaios do coral.

Além disto, a categoria nativa, *nhanhembo'e*, glosada por “vamos/bora aprender”, apresenta uma perspectiva relacional durante o processo de produção de conhecimento, considerando que tanto quem aprende quanto quem ensina são agentes deste processo. Neste sentido é que as habilidades de ver (-oexa), ouvir (-endu) e fazer (-japo) são fundamentais como maneiras de se aprender, que revelam, entre outras coisas, a valorização das habilidades corporais no processo de ensino e aprendizagem para os Guarani Mbya.

#### 4. A Escola Indígena Kariwassu Guarani

A partir do aldeamento do grupo na comunidade Nova Jacundá, ocorrida em 1996 os guarani mbya começaram a recuperar sua demografia. As taxas da natalidade no período posterior a residência do grupo na aldeia subiram e, conseqüentemente, houve um aumento da população infantil na comunidade. Com o passar dos anos as crianças tornaram-se uma parte considerável da população e, algumas delas estavam se aproximando da idade escolar (por volta dos seis e sete anos). Os pais viram, então, a necessidade de construir uma escola na aldeia, pois não queriam que suas crianças tivessem que sair para estudar<sup>75</sup>. Levando em consideração que as experiências de escolarização dos adultos foram em escolas não-indígenas, tanto em áreas rurais como em áreas urbanas, podemos entender sua preocupação em desejar que a escola fosse construída na aldeia, pois sabiam da dificuldade de inserção de seus filhos e filhas nas outras escolas do município, além da necessidade de construção de uma escola que levasse em conta a cultura guarani. A partir da reivindicação da comunidade, a escola foi construída e entregue em 2003, o nome escolhido foi Kariwassu Guarani, uma homenagem a Raimundo Guarani, patriarca do grupo residente em Nova Jacundá, falecido em 1998.

Os primeiros professores da escola não foram muito bem sucedidos. Eram pessoas indicadas pela SEMED de Jacundá que não tinham nenhuma experiência anterior com educação indígena. Os professores que passaram pela aldeia ministravam suas aulas durante a semana ausentando-se nos finais de semana, e muitas vezes não retornavam para o prosseguimento das atividades escolares. Diante das constantes evasões de professores, o cacique fez a exigência à SEMED/Jacundá de que o professor residisse na aldeia para poder conviver e aprender um pouco de sua cultura, pois era fundamental que ele pudesse conhecer a cultura Guarani para

---

<sup>75</sup> O que significava que elas teriam que ir até a cidade de Jacundá, cerca de 40 km da aldeia. O transporte é bem precário e passa somente na estrada vicinal que leva até a aldeia, por isso as crianças teriam que caminhar um bom trecho até o chegarem ao ponto do ônibus.

lidar melhor com a escola. Isto demonstra que os Guarani têm uma grande expectativa em relação aos professores da aldeia porque esperam que seus filhos aprendam na escola os conhecimentos não-indígenas importantes, ao mesmo tempo em que desejam que os professores se envolvam e aprendam a sua cultura. Destaco os pontos que os Guarani de Nova Jacundá apontaram como importante à educação escolar de suas crianças:

- alfabetização em português;
- operações matemáticas;
- alfabetização em guarani;
- aprender a história do seu povo.

De modo geral, a visão dos adultos Guarani da comunidade em relação à escola é a de que ela é uma *coisa dos brancos*. Esta perspectiva, aliada às experiências anteriores mal-sucedidas dificultava, ainda mais, a possibilidade de apropriação daquele *espaço de fronteira* (Tassinari 2001) em uma escola indígena diferenciada. O interesse dos pais sobre a escola era de que suas crianças pudessem aprender a ler e escrever o português, mas também que aquele espaço incorporasse a cultura guarani, sendo assim, considero que a noção de *espaço de fronteira* pode ser produtiva na problematização da escola Kariwassu Guarani.

Neste sentido, considero que a presença de uma pesquisadora na escola foi uma boa oportunidade para que os Guarani pudessem (re)pensar qual o modelo de escola querem. Isto foi colocado por eles logo na primeira conversa com a comunidade; gostariam que ajudasse a melhorar<sup>76</sup> sua escola.

Sabendo da minha posição enquanto antropóloga em uma área onde a realidade escolar era bem distante das condições asseguradas pelas legislações sobre a educação indígena diferenciada e intercultural, seria um desafio a mais à minha pesquisa, já que tinha como proposta observar os (des)encontros da escola;

---

<sup>76</sup> Isto significa que eles desejavam que minha pesquisa de alguma maneira pudesse contribuir para solucionar os problemas da escola.

entre os modos tradicionais de ensino e a aprendizagem e as práticas pedagógicas escolares.

Sendo assim, durante minha permanência em campo, ocupei um espaço de destaque na escola tanto para os adultos quanto para as crianças. As expectativas dos adultos sobre minha permanência na escola eram de que pudesse ajudar a tornar a escola Kariwassu Guarani diferente da atual. Assim, me tornei uma articuladora das necessidades escolares, de modo que me vi diante de uma situação que não tinha previsto para o campo<sup>77</sup>. Na reunião com a SEMED e a FUNAI (que comentarei mais adiante) eu e as professoras Maria Regina e Simone elaboramos um documento; a primeira reivindicação era de que a escola Kariwassu Guarani fosse regulamentada como escola indígena<sup>78</sup>, em seguida, a formação diferenciada para os professores, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico, a manutenção do prédio escolar e a implantação da segunda fase do ensino fundamental. Estas reivindicações, dentre elas destaco a elaboração do PPP, demonstravam que as professoras desejavam construir uma escola indígena diferenciada.

Do outro lado, minha expectativa com as crianças (como já abordei um pouco anteriormente) era ser associada como alguém que estivesse ao seu lado e não com uma ajudante da professora, o que seria fundamental para que pudesse estar em pé de igualdade com meus interlocutores dentro do espaço escolar, em outras palavras, construir uma relação horizontalizada com elas. A partir do acompanhamento das aulas notei que o comportamento das crianças guarani mbya era diferente do que

---

<sup>77</sup> Após retornar do trabalho etnográfico e repensar minha posição enquanto pesquisadora, me julguei um pouco ingênua, suponho que esteja relacionada à minha inexperiência de campo, de pensar que seria apenas uma “estranha” na escola, e que não poderia servir como uma articuladora das demandas daqueles Guarani. Pois sabemos da importância que os nativos atribuem ao antropólogo quanto a questões de reivindicações sobre terra, escolas, saúde, entre outras.

<sup>78</sup> Esta foi sugestão minha de que aquela escola precisava ser denominada de maneira diferente. Contudo, no Pará as escolas indígenas não são diferenciadas sendo apenas classificadas como escolas rurais.

vivenciei em minhas experiências escolares, por isso deveria considerar que estava (também) diante de um processo de reescolarização<sup>79</sup>.

\*\*\*

De todos os professores que passaram pela aldeia a mais estimada entre os Mbya de Nova Jacundá foi Loraine, que ficou cerca de um ano na comunidade. De acordo com o relato dos adultos, ela ensinava muito bem as crianças e se preocupava em elaborar técnicas pedagógicas diferenciadas para o aprendizado das crianças. Contudo, a professora teve que retornar ao Rio de Janeiro por motivos pessoais. Depois de sua passagem pela aldeia os pais consideram que nenhum outro professor tenha sido tão bom quanto ela. A única professora que aceitou a proposta de residir na aldeia feita pelo cacique foi Simone, que mora num sítio perto da aldeia e está na escola há três anos. Por um lado, Simone justifica sua falta de preparo para as “aulas diferenciadas”; do outro, os pais reclamam que ela não tem muita criatividade nas atividades e que se restringe ao método da lousa e cópia.

Tratarei brevemente da formação das professoras Simone e Maria Regina para mostrar um panorama da escola Kariwassu Guarani. Simone está fazendo graduação em educação do campo no Instituto Federal em Tucuruí, na modalidade de pedagogia da alternância. Este curso se divide em dois períodos: tempo-comunidade e tempo-universidade. Assim, a professora Simone vai à faculdade no período em que as aulas na aldeia estão suspensas por causa das férias. A proposta deste curso é fornecer subsídios pedagógicos aos professores atuantes no campo. Este tipo de curso tem ganhado espaço ultimamente nas universidades<sup>80</sup> a partir da reivindicação dos movimentos sociais. No curso realizado pela professora Simone em Tucuruí o objetivo principal é a discutir sobre práticas pedagógicas do campo, não há abordagem sobre

---

<sup>79</sup> Seria fundamental para o andamento do trabalho etnográfico dentro da escola que a pesquisadora tivesse um comportamento semelhante das crianças para estivesse nas mesmas condições que elas e, assim, compreender sua perspectiva sobre a escola.

<sup>80</sup> A primeira turma da graduação de Pedagogia da Terra da UFSCar se formou no ano passado e contou com a participação de militantes de movimentos sociais e com professores de diversas instituições conveniadas com a universidade.

os processos de ensino e aprendizagem indígenas, o que, do ponto de vista dela, dificulta ainda mais sua atuação pedagógica<sup>81</sup>.

A outra professora da aldeia, Maria, e seu marido, Edimar, estão realizando Magistério Indígena em Marabá, também na categoria pedagogia da alternância. Quando estava em campo, eles tinham feito a primeira etapa do curso e comentaram que havia indígenas da região indicados por suas comunidades participando da formação. Maria e Edimar apontaram algumas dificuldades do Magistério: pelo seu relato, as pessoas que fazem o curso ficam de quinze a vinte dias em um alojamento. As aulas ocorrem na parte da manhã e à tarde há tarefas complementares que são realizadas à noite e nos fins de semana. A grande carga horária das aulas e o afastamento da aldeia e de seus familiares por certo período é um dos motivos que Maria apontou para a desistência do curso; ela comentou que se não estivesse com seu marido também seria mais difícil continuar o Magistério.

Algumas tarefas são propostas para os alunos do Magistério realizarem durante o período em que estão em suas comunidades. Maria e Edimar estavam empenhados em digitalizar e concluir a cartilha de alfabetização elaborada por vários Guarani que já moraram na aldeia. Comentaram que esta cartilha é uma antiga ideia da comunidade que gostaria de alfabetizar as crianças em guarani. Achei que seria uma boa oportunidade para contribuir à comunidade e também poderia aprender guarani, então me propus a passar a cartilha para o computador.

No material feito à mão, em uma primeira folha havia as combinações entre as letras do alfabeto guarani<sup>82</sup> e, em seguida, havia uma atividade para cada letra e exercícios como “siga o traço” e cópia, além de algumas historinhas sobre animais, a mata e a aldeia. A cartilha apresentava uma metodologia que priorizava a cópia, a

---

<sup>81</sup> Simone contou que tem muito interesse de fazer um curso que aborde as práticas de ensino e aprendizagem indígenas. Porém, na região há pouca oferta desse tipo de curso e quando são oferecidos destinam-se exclusivamente aos professores indígenas.

<sup>82</sup> As letras do alfabeto Guarani são constituídas pelas vogais: a, e, i, o, u, y e as consoantes: mb, nd, gu, nh, h, j, m, n, p, r, s, t, v, x, k.

repetição e a associação<sup>83</sup>, o que permitia às crianças assimilarem a escrita e a grafia guarani. Em algumas aulas Maria utilizava o mimeógrafo para copiar alguma tarefa da cartilha e entregava às crianças nas atividades de linguagem e cultura. Elas sempre gostavam dessas atividades, pois despertavam seu interesse em outras palavras em guarani.

Depois de finalizada a digitalização da cartilha, Maria, Leonardo, Divina e eu fomos para Marabá fazer um orçamento da impressão do material. A comunidade tinha recursos para publicar dois livros através do Ponto de Cultura: a cartilha de alfabetização e o livro elaborado em conjunto com o CIMI, *A presença de Deus na história e na vida do povo Guarani Mbya: contar para viver, viver para contar* (2005).

O segundo livro estava em fase de tradução e editoração: Maria Regina traduzia e Verônica, amiga da comunidade, ajudava na editoração. O trabalho de tradução era longo e exaustivo, algumas palavras em português não tinham correlatos em guarani, por isso Maria teve algumas dificuldades, e nesses momentos ela pedia a opinião e a ajuda de seus parentes para tradução. Como a proposta do livro era ser bilíngüe, Verônica também teve que adaptar a formatação das páginas. A intenção de Maria e Verônica era finalizar este trabalho no final do ano de 2010 e publicá-lo junto com a cartilha para que no ano de 2011 esses materiais fossem utilizados na escola. Contudo a publicação dos materiais só foi concluída em 2011 e os livros começaram a ser utilizados na escola no ano seguinte.

#### 4.1. Descrição da escola

---

<sup>83</sup> A forma de ensino e aprendizagem proposta pela cartilha demonstrava categorias importantes de transmissão de conhecimento dos guarani



Desenho feito por Torezinho e colorido pela pesquisadora.

A escola Kariwassu Guarani se localiza no meio da aldeia, ao lado do campo de futebol. O ambiente da escola é composto por duas salas de aula, apenas uma delas era efetivamente utilizada, uma pequena cozinha, uma dispensa e dois banheiros. Havia um corredor que seguia as duas salas e um espaço na frente da cozinha e dos banheiros, este era o lugar predileto para crianças merendarem, pois ficava ao lado da mangueira que fazia uma boa sombra, neste local também foram realizadas as oficinas de artesanato.

A estrutura do prédio escolar estava em condições precárias, muitas telhas e pisos estavam quebrados, os dois banheiros estavam em desuso porque o sobrepiso tinha afundado e as pias e descargas não funcionavam. A falta de manutenção do prédio foi uma das pautas na reunião com a SEMED e FUNAI que será descrita adiante.

Na época em que estava realizando o campo da pesquisa a escola tinha cerca de vinte alunos divididos entre a pré-escola e primeira etapa do ensino fundamental (1º a 5º ano) na modalidade de ensino multisseriado. O currículo conta com as disciplinas convencionais: português, matemática, estudos sociais, ciências dadas pela professora Simone. E as matérias diferenciadas linguagem e cultura dada pela professora Maria Regina da própria comunidade. As aulas se distribuía conforme os

dias, cada dia era destinado a uma disciplina. Esta divisão prejudicava alguns conteúdos, de modo que era necessário realizar a atividade num único dia, ou as atividades ficavam muito espaçadas e as crianças não recordavam mais. Em relação ao material didático e o conteúdo, a professora Simone selecionava os temas presentes nos livros didáticos disponibilizados pela SEMED e as propostas pedagógicas realizadas nos encontros da Escola Ativa<sup>84</sup>.

A merenda era distribuída no meio da aula da manhã e se houvesse aula à tarde também era distribuída às crianças<sup>85</sup>. A entrega da merenda era irregular, durante um mês os alunos ficaram sem porque o carro da prefeitura não chegou à aldeia, em outro mês a merenda chegou, mas não tinha gás na cozinha. Neste mês a professora Maria Regina separou e entregou os alimentos entre os alunos para levarem para suas casas. O horário da merenda não era pontual, geralmente ocorria quando a mesma estava pronta, ou quando os alunos já com fome perguntavam a todo instante: “podemos ir merendar?”. As crianças iam merendar com alegria, faziam a fila e aguardavam enquanto Vaneide, a merendeira, distribuía a comida às crianças, depois dava para a professora e para mim. Elas comiam e repetiam algumas vezes até ficarem satisfeitas. Geralmente, não sobrava comida, se sobrasse a merendeira levava para sua casa. Quando era preparado mingau ou sopa de letrinhas as crianças gostavam de fazer nomes com o macarrão.

Num dia que a aula estava entediante, saí com Numdju e ficamos embaixo da mangueira ao lado da escola. Depois de um tempo apareceu seu irmão Poty, eles resolverem subir na árvore para colher mangas para comer, comentei que eles poderiam pegar algumas para a merenda e toparam a ideia, que na verdade acabou

---

<sup>84</sup> Os encontros da Escola Ativa eram realizados pela SEMED de Jacundá durante uma semana por mês, e neste período a professora se ausentava e as crianças ficavam sem atividades escolares. A iniciativa da SEMED para Escola Ativa era oferecer formação aos professores e propor atividades pedagógicas às escolas. Contudo, esta formação não problematizava a educação escolar indígena, assim a professora Simone sempre se considerava sozinha para lidar com os desafios e problemas da escola Kariwassu Guarani.

<sup>85</sup> A merenda era destinada prioritariamente às crianças, eventualmente aparecia alguém para comer e também era servido, mas isto não era muito freqüente. As únicas situações em que os adultos comeram da merenda foram durante as oficinas de artesanato que ocorreram na área externa da escola, embaixo da mangueira.

se transformando numa brincadeira. Fiquei no chão mostrando onde estavam às mangas, eles recolhiam e jogavam para eu pegar, sem deixar cair no chão para que não amassassem. Outras crianças viram e foram logo ajudar, pegaram um balde para deixar as mangas enquanto outras subiam na árvore para colher mais frutas. As crianças desceram da mangueira quando já tinham acabaram os frutos maduros, em seguida a professora liberou as crianças para o intervalo, todas comeram as mangas e, sem dúvida, esta foi uma das merendas mais divertidas.

Os alimentos enviados para a escola não era suficiente para o mês inteiro e por volta do dia 20 a comida acabava. Nestes dias em que havia de merenda, as crianças chamavam seus primos(as) para se alimentarem em sua casa. Durante certo período das atividades escolares houve um problema com o pagamento da merendeira Vaneide, que não estava recebendo desde agosto. O cacique, que era seu esposo, sugeriu suspender as aulas até a prefeitura pagar Vaneide, mas as outras pessoas acharam que não era preciso e por isso Maria ficou responsável do preparo da merenda. Quando houve uma reunião da SEMED na aldeia a situação foi esclarecida e Vaneide pode receber seus pagamentos atrasados.

Os alimentos enviados para a merenda eram: sopa de letrinhas, mingau, arroz com legumes, macarrão, enlatados, mortadela, bebida láctea e sucos em pó. Alguns desses alimentos não eram presentes na dieta alimentar dos Guarani de Nova Jacundá, o que fazia com que a merenda fosse, de certa maneira, uma alimentação diferenciada e exclusiva aos alunos.

A alimentação dos Guarani Mbya de Nova Jacundá era basicamente composta pelos produtos da roça e caça complementadas por meio das compras realizadas uma vez por mês na cidade. A dieta alimentar é sazonal composta principalmente por arroz, feijão (*kumandá*), derivados de mandioca (farinha de puba, beiju), milho (*avaxí*), e batata doce (*jetý*) colhidos nas roças. Também se alimentavam de alguns frutos plantados na roça e dos arredores da comunidade: especialmente a banana (*pakova*), o açaí, a bacaba, acerola. As proteínas animais vinham das carnes como peixe,

frango, porco e das de caças (tatu, catitu e porção- porco do mato). Os alimentos comprados da cidade eram principalmente café, açúcar, sal, macarrão, bolachas, cuscuz de arroz e de fubá, arroz e feijão (no caso de não ter o suficiente para o consumo familiar). Havia algumas comidas tradicionais feitas pelas mulheres: *chipá* (bolinho feito com farinha e frito), *reviro* (farinha de milho), um cozido de milho com feijão, mingau de milho e pamonha.

De acordo com Alvares (2004), em sua análise sobre a escola Maxakali, a merenda é comida pelas crianças na escola e o que sobra é levado às suas casas. Assim, a família dos alunos também se alimenta da merenda, bem destinado às crianças. Segundo Alvares, os Maxakali compreendem que a merenda é uma doação de alimentos feita pelos professores à comunidade, visto que considera que eles “capturaram” e trouxeram esses alimentos do mundo dos não-indígenas (2004:64). Para os professores esses alimentos são muito importantes. Eles oferecem os alimentos às crianças e às suas famílias, o que estabelece e mantém uma rede de alianças com maior número de grupos familiares, pois, assim, as famílias lhe enviarão suas crianças para serem seus alunos (2004:65).

No caso da comunidade guarani mbya de Nova Jacundá a merenda pode ser vista como um bem destinado aqueles que têm alguma relação com a escola, ou seja, os alunos, as professoras e a merendeira. Levando em conta a dieta alimentar da comunidade, as crianças eram privilegiadas por usufruírem da merenda, além dos alimentos do dia-a-dia, e também nas idas à cidade porque quando pediam uma coisa diferente para comer, especialmente doces, seus pais geralmente compravam.

#### 4.1.1. Atividades relativas à escola

##### 4.1.1.1. A reunião com a SEMED e FUNAI

Esta reunião foi considerada uma conquista pelos Mbya de Nova Jacundá porque a secretária municipal de educação, Cristina, nunca tinha visitado a aldeia. Um dia em que fui para cidade com Simone, fomos na SEMED para me apresentar para Cristina e já aproveitamos a oportunidade para convidá-la para conhecer a aldeia e marcar uma reunião da escola. Cristina aceitou o convite e disse para marcarmos com antecedência. Vimos que aquela seria uma boa ocasião para contar também com a presença de Maria, responsável pelo Setor de Educação da FUNAI/Marabá, que acompanhou todo o processo da escola na aldeia para também participar da reunião.

A reunião ficou marcada para o dia 14 de outubro; as professoras e eu conversamos e decidimos escrever um documento<sup>86</sup> apresentando as prioridades e necessidades da escola Kariwassu Guarani. Ficamos então aguardando a chegada das autoridades, a secretária de educação Cristina e o coordenador Marcos, Maria, a responsável pelo setor de educação da FUNAI. Quando eles chegaram estavam todos já reunidos na antiga casa de *xejary* e demos início à reunião.

Começamos agradecendo a presença de todos, principalmente da secretária Cristina na aldeia, e a professora Simone leu o documento que delineava as pautas de discussão: a regulamentação da escola Kariwassu Guarani como escola indígena; a formação diferenciada para os professores; o projeto político pedagógico; a manutenção do prédio escolar; a implantação da segunda etapa do ensino fundamental.

Depois da leitura, a secretária começou uma longa fala sobre os problemas das escolas rurais do município, comentou sobre a prática de ensino multisseriado, a deficiência da formação dos professores, a escassez de recursos, a falta de manutenção do prédio escolar, entre outros. Todos ouviram e em seguida justificaram a importância daquela reunião porque a secretária estava ali presente e, assim, poderia “ver com os próprios olhos” as condições da escola. Cristina parecia não saber muito bem lidar com aquela situação, nunca esteve na aldeia e por isso estava um

---

<sup>86</sup> O documento está nos anexos.

pouco insegura, mas prosseguiu a reunião dizendo que as pautas seriam resolvidas em longo prazo. Já que o ano letivo de 2010 estava terminando e que as maiores necessidades como a reforma do prédio escolar deveriam ser encaminhadas para o orçamento de 2011.

Sua declaração desagradou aos presentes e Maria da FUNAI entrevistou declarando que as pautas deviam ser atendidas porque já estavam sendo postergadas há bastante tempo naquela escola; em relação à elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP), ela completou dizendo ser fundamental para a organização e planejamento das atividades escolares. Neste ponto, Cristina respondeu que haveria no início de novembro de 2010 um encontro da Escola Ativa em Jacundá dirigido para elaboração dos PPP's e convidou Maria Regina, Simone e a mim para participar. Maria Regina, professora, falou que gostaria de ir neste e nos outros encontros da Escola Ativa, mas que não tinha transporte nem estadia em Jacundá. Cristina propôs que ficássemos em um hotel, mas que o transporte ficaria por nossa conta. Aceitamos o convite e ficamos no aguardo para o encontro da Escola Ativa.

No mais, a reunião com a SEMED e a FUNAI não prosseguiu muito, a secretária Cristina apontava mais as dificuldades do que as soluções para a escola e a única resolução que foi tirada se referia à manutenção dos banheiros do prédio que poderia ser realizada pelos trabalhadores da construtora das casas que estavam na aldeia. Depois de uns dias eles arrumaram o banheiro, mas, como o piso estava em péssimas condições, acabou quebrando novamente. As outras pautas ficaram postergadas para o planejamento de 2011.

#### 4.1.1.2. O encontro na Escola Ativa

Conforme o convite na reunião, Maria e eu fomos para Jacundá no dia da oficina do PPP proposta pela Escola Ativa. Só conseguimos arrumar transporte no

meio dia, e quando chegamos a Jacundá o encontro estava no intervalo para o almoço.

No retorno às atividades, a professora que estava coordenando nos apresentou brevemente para os demais presentes no encontro, e Simone também estava participando. A coordenadora nos entregou o roteiro<sup>87</sup> que apontava os passos para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e apresentou as propostas de PPP no *datashow* feitas durante a manhã pelos participantes da atividade, para em seguida, abrir a sessão para o debate entre os professores presentes.

Quando o debate foi iniciado, Maria e eu nos assustamos, pois todos falavam ao mesmo tempo, um mais alto que o outro. Ela comentou comigo: “eles que são os professores? Não sabem nem respeitar a fala um do outro, como podem dar aula? Imagina como deve ser a escola onde eles dão aula!” Maria tinha toda razão em seu comentário. O debate estava tão acalorado e bagunçado que a coordenadora pediu várias vezes às pessoas para respeitarem a fala uns dos outros e levantassem a mão quando quisessem fazer algum comentário.

No final do dia, Maria e eu fomos para o hotel e ficamos conversando sobre o encontro; ela ficou admirada com a bagunça do debate entre os professores. Acrescentou que estava receosa, pois se aqueles professores não tiveram um bom comportamento num encontro pedagógico, como seria, então, nas escolas onde eles dão aula? Comentou ainda que, para os Guarani, quando alguém está falando devemos ouvir, não interrompendo ou falando ao mesmo tempo. Todo o estranhamento de Maria em relação aos professores pode ser compreensível se levarmos em conta a importância que os Guarani Mbya concedem à fala e a palavra (Nimuendaju 1987, Schaden 1962, Clastres 1993).

No outro dia houve a plenária final com todos os professores da rede pública de Jacundá e que contou com a presença de pesquisadores da UFPA que apresentaram algumas questões acerca dos problemas e desafios das escolas do

---

<sup>87</sup> O material fornecido no encontro está nos anexos.

campo e problematizaram a participação da comunidade no planejamento e organização da escola e de seu Projeto Político Pedagógico. As apresentações foram interessantes, mas continuavam não dando elementos para a construção de um PPP. Assim, voltamos Maria e eu para aldeia sem muitas perspectivas de como seria fazer um Projeto Político Pedagógico para a escola Kariwassu Guarani. Por fim, achamos que nossa ida para Jacundá fora desnecessária.

#### 4.2. O dia a dia na escola

As aulas começavam por volta das oito horas da manhã. A professora Simone ficava na sala arrumando os materiais enquanto as primeiras crianças chegavam. Quando a maioria tinha chegado, dava-se o início as aulas. Na sala havia vários desenhos das crianças sobre pintura guarani, instrumentos musicais (*mbaraka*, *mbaraka miri*, *rave*) e um glossário em guarani pendurados de um lado da parede e, do outro, os dois alfabetos, português e guarani.

O espaço da escola indígena Kariwassu Guarani é semelhante ao que foi descrito por Oliveira (2004) na sua etnografia com as crianças guarani de M'Biguaçu (SC) e ao que alguns pesquisadores do Observatório da educação indígena da região de Altamira estão analisando. A escola tem um aspecto convencional: duas lousas, por causa do ensino multisseriado, as carteiras distribuídas em fileiras e as colagens das letras dos alfabetos, contudo, a maneira como as crianças faziam uso desse espaço é bem diferente das escolas não-indígenas (Oliveira 2004:111). Pela forma como as crianças se sentavam nas carteiras, dispunham o corpo de maneira mais “relaxada” que em outras escolas<sup>88</sup>. As crianças sentam-se sobre suas pernas, debruçam sobre as mesas, mexem-se bastante; freqüentemente pediam para a

---

<sup>88</sup> A maneira mais “relaxada” de se sentar nas carteiras é freqüente em algumas etnografias sobre escolas indígenas. Vale ressaltar que isso não ocorre em todas as escolas indígenas. Para melhor descrição desta característica veja a etnografia de Limulja (2007) sobre as diferenças das crianças Guarani e Kaingang que freqüentavam a mesma escola e, em breve as análises realizadas pelo núcleo do Observatório da Educação Indígena da UFSCar.

professora Simone se poderiam juntar as carteiras e ela geralmente deixava. Via, quase diariamente, a arrumação inicial das carteiras na sala ao decorrer da aula se desfazer. Esta postura é bem diferente dos estudantes das escolas não-indígenas que desde cedo precisam aprender a sentarem corretamente em suas carteiras<sup>89</sup>.

No decorrer das aulas havia um constante burburinho entre as crianças, uma intensa circulação dos alunos, um entra e sai das crianças menores que ainda não estavam participando das aulas e de algumas crianças maiores que saíam para procurar alguma coisa para fazer e depois de um tempo retornavam à aula. Também era freqüente os pais e mães das crianças passarem pela escola a fim de ver as atividades desenvolvidas ou apenas ir olhar as crianças.

\*\*\*

Passo então para descrição do cotidiano das aulas a partir das disciplinas. A escolha da divisão das matérias condiz com a distribuição das aulas conforme os dias da semana. A relação entre os dias e as disciplinas está colocada na tabela abaixo:

<u>Dia da semana</u>	<u>Disciplina</u>
Segunda-feira	Português
Terça-feira	Matemática
Quarta-feira	Estudos Sociais
Quinta-feira	Ciências
Sexta-feira	Educação Física

Como já dito anteriormente, a escola Kariwassu Guarani não tinha PPP (Projeto Político Pedagógico), por isso não havia um planejamento curricular dos

---

<sup>89</sup> Foucault (1991) demonstrou que o exercício de poder da sociedade sobre os indivíduos se dá por meio do controle dos corpos e de sua disciplinarização. De acordo com o autor: "o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo." (1991:80). Neste sentido, a escola é um dos primeiros espaços onde será exercido o controle dos corpos. Logo nos primeiros anos as crianças são dispostas em uma sala de aula onde têm lugares adequados e uma postura correta para se sentarem. As salas geralmente têm o mesmo formato: as carteiras distribuídas em fileiras e a professora ao centro, para observar e controlar os alunos.

conteúdos que seriam ministrados às crianças. Era a professora Simone que seleciona os temas das aulas a partir dos livros didáticos que a SEMED distribuía. A ausência de práticas pedagógicas diferenciadas nos materiais oferecidos pela SEMED dificultava, ainda mais, a elaboração de atividades escolares que levassem em conta os processos próprios de ensino e aprendizagem guarani. As aulas elaboradas pela professora constituíam basicamente em repassar as lições dos livros didáticos na lousa. Muitos dos conteúdos transmitidos às crianças não tinham relação com o cotidiano da aldeia e tampouco, com suas experiências de aprendizagem.

Esta situação causava dois problemas, observados durante todo trabalho de campo; a falta de interesse dos alunos nas aulas em que não viam relação com a aldeia e a dificuldade de aprendizagem das crianças diante as práticas pedagógicas que a professora utilizava já que não levavam em consideração as formas de transmissão de conhecimento guarani.

Conforme o acompanhamento das aulas, notava-se que os desafios à construção de uma escola indígena diferenciada, assegurada pela Constituição de 1988, ainda são muito grandes. Neste sentido, a ideia da escola indígena como *espaço de fronteira* (Tassinari 2001) dos conhecimentos indígenas e das práticas pedagógicas escolares é produtiva para problematizarmos essas idiosincrasias. Nas descrições a seguir sobre o cotidiano das aulas e das disciplinas serão mostradas algumas aulas mais emblemáticas a fim de mostrar de que maneira a escola Kariwassu Guarani também é um *espaço de fronteira*.

#### 4.2.1. Português

Na escola as crianças são somente alfabetizadas em português. Elas têm bom domínio da língua portuguesa e se comunicam com seus pais e entre seus pares na maior parte do tempo nesta língua. Também falam guarani em situações mais

pontuais, como dentro da *opy*, na cidade<sup>90</sup> quando estão entre seus pares e com a *xejary*, que sempre gosta de ouvir as *kyringué* falando na linguagem.

Na primeira aula do retorno do semestre a professora preparou uma atividade sobre singular e plural e com os coletivos. As crianças copiaram da lousa e responderam em seus cadernos os exercícios de singular e plural sem grandes problemas. Depois, Simone explicou o que era coletivo e comentou alguns exemplos, as crianças ouviram atentamente e depois tentaram responder os exercício abaixo:

1. Dê o coletivo:

Lobos: \_\_\_\_\_ // Classe: \_\_\_\_\_ // Boi: \_\_\_\_\_ //

Pintos: \_\_\_\_\_ // Soldado: \_\_\_\_\_ // Papéis: \_\_\_\_\_ //

2. Complete as frases com o coletivo adequado:

a) Comprei um \_\_\_\_\_ de rosas para mamãe.

b) Visitei um dos navios da \_\_\_\_\_.

c) O guarda prendeu o ladrão da \_\_\_\_\_.

As crianças não tiveram dificuldade em completar o primeiro exercício, exceto as palavras papel e lobos. No segundo elas apresentaram algumas dúvidas, não sabiam quais coletivos que correspondiam àquelas palavras, a professora forneceu a resposta e as crianças anotaram em seus cadernos. As dúvidas que as crianças apresentaram pareciam estar mais relacionadas a uma justificativa lexical do que de compreensão do que era “coletivo”.

Em outra aula o tema era graus dos substantivos: diminutivos e aumentativos. Simone explicava porque não era correto falar “mais grande” e sim maior, as crianças copiaram o exercícios da lousa repetindo o que ela tinha dito, mas em seguida

---

<sup>90</sup> Considero o fato das crianças falarem mais em guarani na cidade por causa das situações desconfortáveis que passavam, pois percebia que na maioria dos casos quando elas se sentiam incomodadas conversavam entre si na língua guarani. De acordo com as falas dos adultos quando eles ainda não moravam na aldeia o uso da linguagem poderia servir como uma estratégia nos momentos em que não queriam que os não-indígenas soubessem o que eles estavam conversando.

voltavam a falar *mais grande* e Simone corrigia as crianças novamente. A partir deste exemplo podemos apreender a relação do aprendizado com a língua. Na linguagem Guarani não há uma palavra que defina maior, de modo que dizem “mais grande” (*vaipa guaxu*). Os adultos e mais velhos da aldeia, quando se referiam a alguma coisa de tamanho superior, sempre dizem *mais grande* e as crianças não eram diferentes. Aqui também deve ser considerada a região em que os Guarani residem, pois era comum as pessoas não-indígenas também falarem mais grande. Durante a aula as crianças repetiam o que falavam fora da escola, apesar da professora corrigi-las.

A alfabetização das crianças em português era uma preocupação muito grande da professora e dos pais. Elas têm tempos diferentes de aprendizagem, demonstrando que a aprendizagem é subjetiva e relacionada a certas qualidades da pessoa que tem desejo/vontade e saúde para aprender. Algumas crianças estavam à frente de sua idade escolar como Para'i que, aos seis, anos já conseguia ler algumas letras e escrever seu nome. Ela se interessava bastante pelos livros, identificando algumas letras, e durante as aulas pedia para a professora fazer uns exercícios para ela responder. Outras crianças estavam dentro da expectativa escolar, aprendendo a ler por volta dos 7 e 8 anos, havia também alguns alunos que, no ponto de vista escolar, estavam atrasadas, pois tinham 9 ou mais e ainda não sabiam ler.

Entre essas crianças estava Vanuza, filha do cacique e Vaneide, que é albina e por consequência tem problemas de visão. Vanuza tem bastante dificuldade de enxergar a lousa e mal consegue ver as letras do caderno - vendo somente quando as aproxima da face. Muitas vezes, quando estava copiando da lousa ou respondendo os exercícios no caderno perdia a paciência, pois não conseguia entender o que estava escrito e então interrompia a atividade. As outras crianças que eram mais velhas e ainda não dominavam a leitura eram geralmente as que não tinham muito interesse nas aulas.

O que é importante, e por isso me detenho neste ponto, é a agência infantil na aprendizagem, ou seja, significa dar relevância à vontade/desejo da criança de

aprender. Notava-se que os *ritmos* de observação, experimentação e imitação<sup>91</sup> das crianças se constituía como um modelo próprio Guarani de ensino e aprendizagem (Bergamaschi 2005). O tempo-ritmo de aprendizagem não era semelhante em todas as crianças e tampouco existia um sentimento de competição entre elas. Tanto que na escola havia crianças com mesma idade, mas diferentes níveis de aprendizagem e aparentemente, isto não era um problema para elas mesmas, tampouco para seus pais. A maneira como elas aprendiam parecia estar relacionado com suas vontades e sua saúde, pois estando bem, com o corpo bonito e saudável, se aprende. Esta noção de bem estar e aprendizagem era notada entre as crianças, as mais calmas e tranqüilas conseguiam entender melhor os conteúdos ensinados pelas professoras.

Em contrapartida, quando se estava nervoso ou com raiva (*vai*), características negativas, havia maior dificuldade para aprender. Presenciei algumas situações em que as crianças comentavam sobre a dificuldade de aprendizagem das outras: *ela tá com raiva, não tá conseguindo entender* (o conteúdo). Por isso, os pais sempre procuravam alegrar suas crianças para irem à escola, a fim de que seus corpos estivessem saudáveis e não tivessem dificuldades na aprendizagem durante a aula.

#### 4.2.2. Matemática

O maior problema da escola: a matemática. Como poderia ser ensinada às crianças? A professora percebia a inadequação de alguns temas e conteúdos para as crianças e não sabia qual a melhor maneira de fazê-las aprender. A dificuldade da professora Simone de propor atividades pedagógicas que fossem além dos materiais didáticos era ainda maior na matemática. De modo que Simone percebia que crianças tinham mais interesse e compreendiam o conteúdo da matemática quando ele se relacionava com seu cotidiano, mas não sabia ao certo de que maneira incorporar os

---

<sup>91</sup> É importante esclarecer que imitação aqui denomina um processo de aprendizagem em que a pessoa é ativa e agente, não pretendo em nenhuma instância reduzir a ideia de imitação como uma simples cópia.

elementos do cotidiano na escola. Para ilustrar como era as aulas de matemática, primeiro contarei sobre a explicação da adição e subtração e analisá-las; em seguida, passo às operações de multiplicação e divisão.

Durante as aulas de adição e subtração, os exercícios dados de mais e menos eram realizadas pelas crianças com o auxílio de objetos que poderiam ser desde feijões até milhos ou se os números fossem pequenos os seus dedos as auxiliavam. Elas visualizavam o processo da adição e compreendiam a operação matemática. Quando realizavam a tarefa de casa também utilizavam os feijões ou milhos para fazer a conta. Depois de algumas aulas Simone pediu para que os alunos fizessem a conta “de cabeça”, mas não dava muito certo e as crianças continuavam recorrendo aos feijões e milhos. Vendo esta situação, considerei que foi um tanto quanto desnecessário pedir às crianças fazerem a conta “de cabeça”, já que seu método estava procedendo sem maiores problemas, além do interesse demonstrado pelas crianças em realizarem as contas que estavam sendo propostas nos exercícios.

Depois de uns dias Simone começou a ensinar a multiplicação e a divisão às crianças. A explicação da professora era feita através de exercícios que não interessavam aos alunos. Enquanto a professora ia dando exemplos da multiplicação as crianças diziam que, no final das contas, sempre resultava em *números maiores*. Este relato aponta que a compreensão das crianças sobre a multiplicação era como se fosse uma adição (potencializada) porque resultava em números maiores. A questão que podemos fazer a partir deste exemplo é: como levar a sério as significações das crianças em seus processos de ensino e aprendizagem escolares, sem que julguemos, de antemão, que elas estão erradas ou de que não estão aprendendo corretamente?

Na aula de divisão, as crianças associaram a operação com a repartição de bens, como era explicada e exemplificada pela professora. Por exemplo: tenho dez balas e divido entre duas crianças, com quantas balas cada criança fica?

O desassossego e a preocupação da professora Simone no ensino das operações matemáticas foram colocadas em *stand-by*, porque as aulas foram interrompidas para realização das oficinas de artesanato. Isto acalmou pelo menos durante aqueles dias os problemas da matemática. Logo quando retornamos às aulas Maria sugeriu à Simone que realizasse atividades escolares sobre as oficinas de *kibane*, peneira de fazer arroz e ornamento, e *adjaká*, um tipo de cestaria, que ocorreram na aldeia. Simone aceitou a sugestão e começou a elaborar os problemas matemáticos junto com as crianças que inventaram situações em que precisariam utilizar as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. Alguns problemas tiveram que ser repensados porque não poderiam ser resolvido como, por exemplo, no enunciado “tenho três colares e vendo cinco”. Feitos os acertos, as crianças resolveram em grupo esta atividade que fluiu muito bem: elas discutiam e conversavam sobre os exercícios e conseguiram resolver praticamente todos. A partir da participação das crianças na elaboração dos exercícios podemos apreender que elas têm interesse e envolvimento com o conteúdo desde que ele esteja relacionado com suas vivências em torno da aldeia.

#### 4.2.3. Estudos Sociais

As aulas de estudos sociais tinham uma freqüência menor, pois havia dias em que esta disciplina era suprimida para a conclusão de atividades anteriores principalmente de português e matemática.

Durante a passagem dos recenseadores do IBGE na aldeia, a professora Simone propôs uma atividade em que as crianças fariam o levantamento de quantas pessoas moravam na aldeia. As crianças gostaram bastante da atividade e a

professora montou uma tabela na lousa para as crianças completarem<sup>92</sup>. Quando terminaram Simone explicou sobre a importância do Censo para o Brasil e apresentou alguns indicadores de Jacundá, município em que se localiza a aldeia.

As aulas de histórias eram bem precárias, mal ocorriam, e quando aconteciam era visível o despreparo da professora Simone. Maria, a outra professora, conversou algumas vezes comigo que não entendia porque Simone não se interessava em aprender a linguagem, a cultura e a história dos Guarani já que estava há três anos residindo na aldeia. Para Maria seria importante que Simone aprendesse essas coisas para que ela pudesse perceber as formas de transmissão de conhecimento guarani e tentar modificar um pouco suas práticas pedagógicas que eram restritas aos materiais fornecidos e ao método lousa e cópia.

Lendo os cadernos das crianças notei um conteúdo que tinha sido passado aos alunos. Era sobre o “descobrimento” do Brasil”: no caderno das crianças havia uma a descrição da viagem dos portugueses para o Brasil, e o encontro com os indígenas. A maneira como estava narrado era bem superficial e não valorizava a cultura indígena. Esta aula despertou o interesse das crianças sobre a história dos Guarani, mas a professora não soube responder e comentou depois comigo da dificuldade de materiais específicos para preparar essas aulas.

#### 4.2.4. Ciências

Neste tópico será apresentada uma aula que aconteceu no mato e que foi muito significativa para as crianças e à reflexão desta etnografia. A atividade proposta para aquela quinta-feira era sobre reciclagem e lixo. Simone conversou com Maria para elas acompanharem as crianças na mata e igarapés a fim de ver como estavam as margens. As crianças logo ficaram empolgadas porque gostavam muito de ir à

---

<sup>92</sup> Esta tabela foi descrita no primeiro capítulo no tópico: A população atual segundo suas crianças. A professora apenas montou a tabela e as crianças indicaram os nomes das pessoas que representariam as famílias da aldeia.

mata, reunimos todas e fomos em fila descer a capoeira e ir rumo ao igarapé Jacundá, que passa abaixo da aldeia. Ao chegar ao igarapé, praticamente seco naquela época do ano<sup>93</sup>, as crianças viram um peixe com formato diferente, o que as deixou curiosas. As professoras foram ver o que era e também não sabiam que peixe era aquele. A inquietação e curiosidade da descoberta daquele peixe só foram colocadas de lado depois que Simone e Maria combinaram com as crianças que no retorno à aldeia elas perguntariam a seus pais sobre tal peixe.

Então prosseguimos a expedição à mata. Os igarapés tinham somente alguns filetes de água, o que permitia caminhar pelo seu curso. De lá as crianças iam observando a sujeira na margem como latas de alumínio, sacolas plásticas, roupas velhas e outras coisas, que os Guarani da aldeia tinham deixado quando iam pescar. Enquanto todos andavam, algumas crianças corriam à frente para ver se tinha algum animal como o tatu, pássaros, abelhas, até que encontraram uma planta diferente, parecida com uma orquídea selvagem no galho de uma árvore. Poty subiu, recolheu a planta e a levou para Simone mostrar e explicar para todos. Enquanto a professora ia falando sobre a orquídea - que nunca tinha visto uma planta como aquela nas redondezas etc. - as crianças iam tocando, cheirando, pegando a planta, demonstrando a valorização das experiências sensoriais como uma maneira de aprendizagem.

Voltando para a escola as crianças recolheram sementes e folhas e falaram sua utilização, o que demonstrava que elas têm muito conhecimento sobre a mata. Quando a aula terminou, elas retornaram às suas casas e contaram sobre o que tinha acontecido no mato e perguntaram para seus pais sobre o peixe que tinham encontrado. Os homens ficaram bem curiosos com o relato das crianças, o que proporcionou várias conversas sobre os peixes da redondeza e a seca dos igarapés

---

<sup>93</sup> O clima no Pará é caracterizado por duas estações ao ano bem definidas; o inverno chuvoso que começa em meados de dezembro e pode se estender até maio/junho e o verão que é o período da estiagem.

em torno da aldeia. No final alguém lembrou o nome daquele peixe, mussum, de águas sem muito oxigênio, cuja aparência é como a de uma lampreia.

#### 4.2.4.1. As aulas de medidas de tempo

Numa das aulas sobre medidas do tempo, a professora explicava sobre as horas, segundos e minutos às crianças enquanto elas pareciam meio desatentas com o que estava sendo dito. A professora perguntou para as crianças se elas tinham entendido, algumas responderam, outras preferiram ficar quietas. Propôs um exercício desenhando um relógio na lousa e pedindo que as crianças indicassem que horas seriam. Em suas respostas não havia a distinção dos ponteiros de hora e minutos, sugeri que fizéssemos um relógio de EVA (material) em que os ponteiros fossem diferenciados em seu tamanho e cor a fim de ilustrar a diferença para as crianças<sup>94</sup>.

Quando reiniciamos a atividade as crianças respondiam um pouco melhor, mas mesmo assim não sentiam muita certeza do que estavam falando. Nos casos dos horários serem posteriores ao meio-dia, elas falavam uma hora, duas horas, a professora e eu indicamos que existem duas maneiras de medir as horas a primeira que marcava as horas a partir das 24 horas do dia, e a outra de marcava de 12h em 12, desta maneira são possíveis dois entendimentos 1:00 da manhã ou 1:00 da tarde, ou 13:00h. A divisão do dia em 24 horas não deu muito certo para as crianças que confundiam as horas com os minutos do relógio e a atividade acabou sendo encerrada mais cedo por causa do desinteresse da turma.

No dia seguinte a professora retomou ao conteúdo, falando sobre as horas dos dias, os dias das semanas e dos anos, a fim de mostrar de uma forma mais ampla as medidas do tempo para que as crianças pudessem compreender. Durante a aula, Simone colocou na lousa os dias da semana, os meses e indicava as festividades

---

<sup>94</sup> Recordei-me que tinha aprendido a ver as horas desta maneira e achei que poderia contribuir na aula.

referentes a cada época do ano, apesar de muitas destas festividades serem alheias para os Guarani. Como não estava dando muito certo, a professora começou a perguntar quando algumas crianças faziam aniversário para integrá-las na atividade, e para sua surpresa, elas não sabiam indicar o dia e o mês que elas nasceram. Este evento foi fundamental para perceber que as noções Guarani do tempo são diferentes dos nossos. Como havia um cartaz no fundo da sala em que havia as data dos aniversários dos alunos - o que mostra que isso talvez fosse mais importante para ela do que para os estudantes - pôde obter as respostas para sua pergunta.

Já havia notado que todos os dias as crianças perguntavam qual o dia da semana e a data, não sabia precisamente o motivo, se elas se não se lembravam ou se poderia indicar outra coisa<sup>95</sup>. Com o tempo fui percebendo que o tempo semanal da comunidade era marcado pela escola, pois os sábados e domingos eram os dias que não tinham aula. Esta mesma situação foi demonstrada na análise de Alvares (1999) em que observou que a escola é um marcador da temporalidade da aldeia e seria responsável, portanto, por inserir uma nova ótica linear e progressiva do tempo com noções de passado, presente e futuro<sup>96</sup>.

#### 4.2.5. As aulas de linguagem e cultura

Estas aulas eram dadas no período da tarde em alguns dias da semana, pela professora e liderança da aldeia, Maria Regina. Nestas aulas Maria parecia ser mais flexível do que Simone, pois estendia as aulas para além da sala de aula, assim, algumas atividades eram feitas na *opy*, em que o coral das crianças cantava e

---

<sup>95</sup> Minha hipótese era de que essas perguntas feitas diariamente pelos alunos podiam ser um indicativo da temporalidade que a escola estava inserindo na vida das crianças guarani mbya.

<sup>96</sup> Isto também foi demonstrado no trabalho de Melo (2008) sobre os processos de transmissão de conhecimento escolar e não-escolar entre os Guarani de M'Biguaçu. Para uma maior análise sobre a temporalidade para os Guarani sugiro a leitura de Melo (2008) e Silveira (2011).

dançava, na mata, procurando jenipapo para se pintar, ou mesmo no igarapé para as crianças se banharem.

As atividades elaboradas por Maria pareciam compreender mais o *tempo-ritmo* de aprendizagem das crianças. Um dia conversando com Maria, ela me apontou que a educação tem que ser construída devagar não precisa ter pressa em aprender um conteúdo. Neste sentido, reclamou que às vezes a professora Simone exigia demais das crianças e as aulas duravam muito tempo e que talvez pudesse ser reduzidas, pois poderia estar cansando as crianças. Sua visão levava em conta as concepções de transmissão de conhecimento Guarani o que, em certo sentido, poderia ser compreendida pelo fato dela ter uma “visão de dentro” ou nativa das práticas de ensino e aprendizagem, embora o fato de Maria ser professora e Guarani não resultava que ela saberia quais os melhores métodos e atividades pedagógicas para o ensino das crianças.

Ela mostrava certa dificuldade em preparar atividades para as crianças, pois não tinha muitas referências em materiais diferenciados Guarani que pudesse utilizar, o que às vezes a desmotivava a dar as aulas de linguagem e cultura. O escasso material que Maria possuía era a cartilha de alfabetização em Guarani realizada pelos indígenas da aldeia. A cartilha só possuía uma versão original feita à mão, de modo que quando fosse realizar uma atividade da cartilha Maria teria que mimeografar a folha para crianças ou passava o exercício na lousa.

Quando fui para a aldeia levei uma cópia digital do material didático (Secretaria Municipal de Educação 2007) produzido pelos Guarani Mbya de São Paulo das aldeias do Krukutu, Jaraguá e Barragem. Mostrei para Maria que achou o livro muito interessante porque tudo estava escrito somente na linguagem e contava várias histórias do tempo antigo e das tradições Guarani. Maria pediu que imprimisse o livro para que ela pudesse estudar e utilizá-lo em sala de aula. Em algumas aulas ela escreveu a história na lousa em guarani e pediu para as crianças lerem e responderem as perguntas elaboradas por ela.

Numa aula ela passou uma música em guarani e a sua tradução do lado para as crianças copiarem e depois cantarem. A música contava a história de um peixe nadando no rio e sobre a chuva; as crianças copiaram a música, em seguida, Maria, as chamou cantar. As crianças cantaram várias vezes à música e fizeram como no coral, os meninos de um lado e as meninas do outro. Essa foi uma aula que as crianças gostaram muito e ficaram bem felizes com a atividade da música.

Maria e seu marido Edimar têm muita vontade de criar e elaborar atividades pedagógicas. Eles preparam as atividades da escola geralmente juntos e Edimar tem grandes habilidades artísticas e musicais. É ele o tocador de *mbaraka*, violão, da aldeia nas cerimônias dentro da *opy*. Maria e Edimar são responsáveis pelo coral das crianças da aldeia. Em algumas aulas Maria falava que seria na *opy* porque lá é a verdadeira “escola” dos Guarani<sup>97</sup>, além do *petyngua*, porque *foi Nhanderu Ete que deixou isso para o Guarani*<sup>98</sup>. Nestas aulas na *opy*, as crianças chegavam e ficavam sentadas ouvindo o *mbaraka* e *mbaraka miri* tocarem enquanto esperavam as outras chegarem. Depois que estavam todos lá, as crianças se levantavam espontaneamente, sem Maria ou Edimar chamar, e se preparavam para o *jeroky*, (dança) as meninas ficavam à direita e os meninos à esquerda, todos de mãos dadas, começavam seus passos, as meninas moviam as pernas calmamente como um tranquilo caminhar e os meninos moviam os pés de um lado para o outro. A música começava e as crianças cantavam (*porahei*) e dançavam (*jerojy*); alegres no final reverenciavam e faziam um agradecimento (*aguyete*). Algumas músicas elas gostavam mais e pediam para Edimar ou Tiago, seu filho, tocar, e dançavam alegres. As danças guarani<sup>99</sup> têm uma série de tipos diferenciados, como o *xondaro*<sup>100</sup>, dança que simula os vários movimentos corporais de um guerreiro para se esquivar do

---

<sup>97</sup> Ouvi isso diversas vezes durante o campo, principalmente das pessoas mais velhas.

<sup>98</sup> Isto me foi contado num dia que estava na casa de reza somente com João e a *xejary* em que eles me justificaram a importância do *petyngua* para os Mbya.

<sup>99</sup> Indico a leitura de Oliveira (2004) e Montardo (2009) para uma maior descrição e análise sobre as danças e rituais guarani na *opy*.

<sup>100</sup> O *xondaro* pode ser glosado por inimigo, guerreiro, mas os Guarani de Nova Jacundá atribuem o sentido de policial.

inimigo. A dança do tangará é aquela em que as crianças correm para frente e para trás com os braços abertos lembrando o movimento de um pássaro, esta era a favorita das crianças. Depois que as crianças cantavam algumas músicas, se houvesse ainda disposição e vontade, continuavam cantando, senão Maria concluía a aula. As crianças então estavam livres para fazerem outras atividades, geralmente os meninos iam jogar bola e as meninas iam para casa ajudar sua mãe ou arrumavam alguma coisa para fazer, algumas crianças iam para minha casa pintar, brincar ou conversar.

#### 4.2.6. Educação Física

Nas aulas de educação física ocorriam dentro da sala de aula, a professora Simone propunha alguma atividade recreativa ou perguntava às crianças o que elas queriam fazer. Num dia propus o jogo da memória com os números, as crianças gostaram e ficaram um bom tempo brincando. Também comentei de outra brincadeira; “Escravos de Jó”, mas elas não gostaram e desistiram rapidamente de jogar. Em outra aula, a professora Simone levou papéis para fazer dobradura e algumas crianças ensinaram às outras como fazer barquinho de papel, chapéu e um “acorda” (papel dobrado que com impulso da mão faz um forte barulho). Essa aula foi bem divertida e as crianças estavam bem empolgadas ensinando umas as outras como fazer dobraduras.

Num dia em que estava chovendo e não era possível sair da sala, a professora tentava entreter as crianças com alguns dos jogos que costumava a propor, mas nada estava agradando as *kyringué*. Tamtamtxi tinha encontrado um livro de parlendas e começou a cantar com umas meninas num canto da sala; rapidamente as outras crianças viram e se aproximaram para ver o que elas estavam fazendo e também se juntaram ao coro. Elas ficaram ao longo da aula cantando as músicas do livro; algumas elas sabiam de cor, outras tinham que ler e pedir para que a professora falasse o ritmo, pois desconheciam a música. A música que elas mais gostaram era “À

Linda Rosa” que conta uma história de uma moça que foi presa pela bruxa malvada, mas depois o rei vem resgatá-la. As crianças fizeram uma roda e Para’i ficou no meio, disse que ela seria a Rosa e que tinham de escolher alguém para ser a bruxa e também o rei. Taine e Dalite fizeram a bruxa, mas nenhum menino estava querendo fazer o rei até que Poty disse que faria o rei. Estava tudo pronto para começar a cantar a música, as crianças fizeram um teatrinho e uma coreografia. Ficaram durante todo o restante da aula aperfeiçoando seu canto e a coreografia, dividiram a música em estrofes para as meninas cantarem e outras para os meninos.

Sem dúvida, a aula com o livro de músicas foi a que as crianças mais gostaram. Elas cantaram várias músicas e criaram uma coreografia e teatrinho a partir da música “À Linda Rosa”, o que demonstra o desejo/vontade das crianças em realizar aquela atividade. Levando em conta a musicalidade presente na vida das *kyringué* no seu coral e durante as cerimônias na *opy* é possível perceber que o desejo/vontade despertado durante a aula está relacionado ao interesse no canto e na dança, atividades que as crianças realizam fora da escola. É importante considerar aqui o protagonismo das *kyringué* nesta aula; foi uma aluna que levou o livro à escola, e as outras crianças começaram a cantar e dançar juntas. Por fim, a aula das parlendas foi diferente – e, por isso, tão especial – porque foi uma atividade produzida pelas crianças, demonstrando a agência infantil na elaboração de atividades, no caso, a música e a dança, na escola.

#### 4.2.7. A semana de provas

Esta semana foi especialmente interessante para pensar os (des)encontros da escola Kariwassu Guarani. Passo então a descrição da semana de provas bimestrais, agosto e setembro de 2010 das crianças Guarani Mbya de Nova Jacundá. Início o relato a partir de uma conversa com a professora Simone, uns dias antes de começarem as provas.

Simone, depois de concluir sua aula, pediu para acompanhá-la até sua casa na aldeia, e enquanto íamos caminhando me contou sobre as provas que iriam ocorrer na próxima semana. Disse que não achava uma forma adequada de avaliar o conhecimento das crianças, pois é difícil elaborar uma prova que possa de fato avaliar o que elas entenderam do conteúdo. Assim, Simone considerou que a avaliação que ela fazia era uma mais uma formalidade da escola e da Secretaria da Educação do que um meio que ela pudesse avaliar as *kyringué*. Depois da conversa fui procurar o que fazer na aldeia e só via crianças preocupadas com as provas; durante o final de semana elas estudaram e fizeram exercícios o que raramente acontecia. Fiquei até curiosa e ansiosa para saber como seriam as tais provas temidas pelos alunos e que para a professora não era tão representativa.

Era segunda-feira e me atrasei para chegar à escola. Quando entrei na sala, já estavam todos sentados copiando da lousa as questões de matemática. Como a escola é multisseriada, havia duas lousas, a da esquerda para os primeiros anos, e a da direita para as séries finais. Sentei na minha cadeira e fiz como todos: copiei a lousa. Minha intenção naquela aula era só observar as interações das crianças durante a prova para posteriormente fazer uma análise. No que estou observando as crianças, Branco se aproxima de mim e pergunta: “Você não sabe nada, Amanda?” Eu respondo: “Acho que sei, só estou olhando”, “Mas você tem que responder se não vai tirar zero”. Acabei entregando a prova em branco e as crianças vieram perguntar se eu *não lembrava das coisas*, se não tinha estudado. Achei melhor responder que tinha esquecido que era matemática naquele dia e que não tinha estudado.

No outro dia seria a prova de português. Nos arrumamos nas carteiras e a professora Simone distribuiu as provas mimeografadas para a gente. Até ela me perguntou “Vai fazer prova, Amanda?” Respondi que iria, pois tinha estudado. As crianças menores que não faziam a prova também estavam na escola, elas ficavam andando entre as carteiras falando alguma coisa com as outras crianças. Numdju chegou a minha carteira e perguntou o coletivo de flores, respondi e ele se foi, levando

a resposta para seu irmão Branco. Depois percebi que o que acontecia era uma intensa movimentação das *kyringué* de coleta e entrega de cola para quem não sabia responder as questões. Esta movimentação aparentemente não preocupava a professora que estava presente na situação, ela pedia para as crianças sentarem novamente, mas logo em seguida recomeçava a movimentação. As crianças iam terminando a prova e entregavam para Simone para serem dispensadas.

No dia seguinte era avaliação de ciências sobre as medidas do tempo, aula descrita mais detalhadamente acima. A professora colocou os meses do ano na lousa e as datas comemorativas e pediu para as crianças relacionarem. Quando terminamos de copiar as questões começou a movimentação dos menores atrás de cola novamente. A situação, no meu ponto de vista, era até um pouco cômica: os alunos menores pequenos circulavam entre as carteiras para descobrir as respostas e depois levaram para quem tinha perguntado. Então Numdju veio perguntar para mim “que mês do ano é o carnaval”? Respondi: “Fevereiro”. Ele disse: “Tu tem alguma dúvida?” Vi que era o momento de solicitar uma cola para participar da troca na rede de colas, pedi então para que ele visse o que acontecia de importante em março. Ele foi andando pelas carteiras para ver quem tinha respondido esta questão, depois veio em minha direção e falou bem baixinho, “é o começo do outono”.

A agência das crianças realizada por meio da troca de cola durante as provas é um exemplo interessante para pensarmos a maneira como as crianças Guarani estão produzindo e transmitindo os conhecimentos escolares. Durante a situação da cola, as crianças não pareciam ver aquilo como inadequado e tampouco a professora que estava na sala, mas não interveio em nenhum momento, e sabia que os alunos menores iam para a escola nesta semana para justamente transmitir a cola, já que eles ainda não faziam provas.

Neste sentido, podemos analisar a semana de provas e a situação das colas como um dos (des)encontros da escola Kariwassu Guarani; entre a necessidade escolar de avaliação individual que a professora criticava mas não conseguiu propor

uma outra alternativa e a produção coletiva de conhecimento por parte das crianças através das colas, que mostrava que os alunos estavam justamente se ajudando na realização da atividade como fazem durante a aula.

### Considerações Finais

Transcrevo um trecho do caderno de campo a fim de ilustrar os inúmeros desafios da escola indígena Kariwassu Guarani que procurei tratar ao longo deste capítulo.

*Levantei e fui, como de costume, tomar café na casa de Maria. Lá estavam Dalite (11 anos) e Taine (12 anos), começamos a conversar sobre escola. Começamos falando das limitações da professora Simone na tentativa de construção da escola diferenciada. Comentei sobre as dificuldades do ensino e sobre os desafios de trazer o conteúdo escolar se aproximar da vivência na aldeia. Elas concordaram comigo e disseram que eu tinha percebido isso mais rápido do que a professora. Em seguida falei que o interesse delas nas aulas era quando elas percebiam sua relação com o modo de viver guarani. Falei que quando estava na escola também achava que tinha um monte de coisa que aprendia, mas que não entendia muito bem para que aquilo me serviria. Depois comentei que no dia da aula sobre as medidas do tempo tinha aprendido as horas com o exemplo do relógio que sugeri a professora durante a aula, mas que não fora bem sucedido, mas que para elas, aquela explicação não deu muito certo. (22/08)*

Esta conversa foi bem importante, pois no ponto de vista das crianças a escola apresentava os problemas que ao longo deste capítulo busquei demonstrar. A partir da convivência escolar entre os alunos e com as professoras Simone e Maria Regina foi possível observar os (des)encontros entre as práticas pedagógicas escolares e os

processos próprios de ensino e aprendizagem guarani o que, em outras palavras, podemos dizer ser o *espaço de fronteira* (Tassinari 2001).

A partir da observação e participação das aulas ao longo de três meses compartilhei as experiências de aprendizagem das crianças. De um lado, notei que a falta de materiais e recursos pedagógicos era o maior limitador à elaboração de práticas pedagógicas diferenciadas por Simone. Ao invés da professora problematizar a escassez de materiais didáticos ela poderia observar mais atentamente as formas de transmissão de conhecimento guarani para que estas fossem incorporadas, de alguma maneira, nas atividades pedagógicas.

De outro lado, sugiro que mais do que levar em consideração as expectativas dos pais para a aprendizagem de seus filhos, é imprescindível nos fazermos a seguinte pergunta: o que as crianças esperam da escola? Para isso, é necessário observar e considerar o interesse e desejo/vontade das crianças Guarani Mbya em aprender e o seu desempenho com aquele conteúdo na escola. Durante as aulas de linguagem e cultura, Maria parecia considerar o interesse e o desejo/vontade das *kyringué* para aprender o que estava sendo transmitido, realizava as aulas com músicas que as crianças sempre demonstravam bastante interesse e entusiasmo. Nas aulas que Maria percebia que as crianças não estavam gostando concluía a tarefa e liberava mais cedo os alunos. Isto demonstra que ela dava importância ao protagonismo das crianças em sua aprendizagem.

O que foi possível demonstrar a partir da descrição do dia a dia das aulas é a agência infantil na aprendizagem. O olhar (*-oexa*), o ouvir (*-endu*) e o fazer (*-japo*) são habilidades valorizadas entre os Guarani para o aprendizado, além da tranquilidade e do desejo/vontade. Essas ações eram assim observadas, experimentadas e imitadas pelas crianças num modelo próprio Guarani de ensino e aprendizagem (Bergamaschi 2005). Do outro lado, a raiva (*vai*) é uma característica prejudicial ao aprendizado que dificulta as habilidades do ver, ouvir e fazer sejam feitas da melhor maneira, pois o corpo não se encontra em boas condições para aprendizado.

## Conclusão

Ao longo da etnografia foram abordados os processos de produção e transmissão de conhecimento não-escolares e escolares das crianças Guarani Mbya de Nova Jacundá. A intenção desta pesquisa foi compreender sob o ponto de vista das crianças seus processos de ensino e aprendizagem tendo como *locus* privilegiado a escola. A partir da ideia de *espaço de fronteira* (Tassinari 2001) analisamos os (des)encontros entre os conhecimentos indígenas e as práticas pedagógicas escolares.

Antes de ir para campo sabia do meu desafio: produzir uma reflexão sobre a escola que levasse em consideração a perspectiva dos estudantes, de modo que pudesse contribuir ao debate sobre educação escolar indígena e dos processos de ensino e aprendizagem indígenas.

Chegando a campo me vi diante de diferentes expectativas: de um lado, a minha intenção era conseguir estabelecer uma relação horizontalizada com as crianças guarani mbya. Este seria o primeiro passo para realizar a pesquisa com as *kyringué*: deixar de ser um adulto típico a fim de conseguir estabelecer uma relação de confiança<sup>101</sup> com elas, aspecto fundamental para quem deseja ser um etnógrafo das crianças (Corsaro 2005). Do outro lado, tive que lidar com as expectativas dos pais, dos adultos e das professoras, que desejavam que eu ajudasse a melhorar sua escola<sup>102</sup>. Sabendo da minha condição enquanto antropóloga, vejo que minha ida para aldeia também foi uma possibilidade dos Guarani Mbya de Nova Jacundá (re)pensar sua escola. Neste sentido, ao longo da minha permanência em campo, fui ganhando espaço como uma articuladora das demandas e reivindicações escolares, sob o ponto

---

<sup>101</sup> Por mais que a prioridade da pesquisa fosse estabelecer uma relação de confiança com as crianças, sabia da importância de conquistar, também, a confiança dos adultos da aldeia, a fim de que eles se sentissem a vontade para deixar suas crianças comigo.

<sup>102</sup> Como disse anteriormente, este pedido me deixou preocupada já que poderia dificultar minha proposta de participar da escola como aluna, não como monitora ou auxiliar da professora.

de vista dos adultos. Também devo considerar que o fato de que fui uma moradora<sup>103</sup> (mesmo que temporária) da aldeia. Enquanto para as crianças eu era uma companhia agradável já que elas passavam grande parte do dia comigo. Compreendo que a relação construída com as crianças ia revelando que a pesquisadora tinha um comportamento diferente<sup>104</sup> dos outros adultos da aldeia.

Sabendo que a iniciativa desta etnografia era, entre outras coisas, realizar uma inserção na sala de aula com uma postura diferente da professora para interagir de maneira horizontal com as crianças. Por isso, diariamente, acompanhei às aulas da escola e com o passar do tempo fui percebendo que (também) estava sendo reescolarizada, pois a maneira guarani de ser aluno era bem diferente do que esperava<sup>105</sup>. Este processo de reescolarização foi fundamental para que ficasse ao lado dos estudantes, os interlocutores da pesquisa.

Levando em consideração as análises produzidas sobre educação escolar indígena temos, na maioria dos casos, a perspectiva do pesquisador que observa o cotidiano escolar, buscando compreender os processos de ensino e aprendizagem neste espaço. Muitas vezes, estas pesquisas apresentam uma visão adultocêntrica na qual a expectativa dos pais e dos professores é a prioridade da investigação, sendo assim, a discussão gira em torno do que os adultos desejam que seus filhos aprendam e a maneira como isso acontece ou não dentro da escola. Por isso, podemos dizer que nestes trabalhos o pesquisador se posiciona como um observador<sup>106</sup>: não participa e

---

<sup>103</sup> Durante o trabalho de campo ganhei uma casa para morar, isto foi bem importante e motivo de muita alegria de minha parte. Os guarani mostravam que tinham interesse e cuidados comigo durante o tempo que permaneci na aldeia. Frequentemente me perguntavam se estava me sentindo bem (*revy' a pa?*), se não estava com saudades de casa, da minha família. Eu respondia que estava bem e alegre entre eles e que ainda não estava com saudades da minha casa.

<sup>104</sup> Foram descritas no texto algumas atitudes que mostrava que eu tinha um comportamento distinto dos adultos que elas conheciam. Um bom exemplo foi os desenhos e pinturas que as crianças faziam em minha casa, eu as deixava pintar livremente, algumas *kyringué* acabaram desenhando na parede da casa.

<sup>105</sup> Digo isto porque estou considerando minha experiência escolar e o que conhecia sobre as escolas não-indígenas.

<sup>106</sup> Minha intenção ao qualificar estes pesquisadores como observadores diz respeito ao posicionamento que eles apresentam na escola, apenas observando do fundo da sala, sem interferir na dinâmica escolar.

compartilha das experiências e vivências de aprendizagem dos estudantes produzidas no espaço escolar.

É importante também levar em conta a produção de pesquisas sobre educação escolarização indígena que apresentam propostas políticas e pedagógicas fundamentadas numa visão crítica e reflexiva de incorporação dos processos próprios de ensino e aprendizagem ao contexto escolar.

E é isto que considero como inovação metodológica desta etnografia da escola e dos processos de ensino e aprendizagem: participar e compartilhar a produção e transmissão de conhecimento sob o ponto de vista das crianças. Ao longo do acompanhamento na escola a pesquisadora procurou interagir de maneira horizontal com as crianças. Isto foi exemplificado em vários trechos desta etnografia como a “disputa” das carteiras (que na maioria das vezes me saía mal), a circulação dentro da sala de aula, meu aprendizado da língua e o que foi mais importante e contundente para revelar que estava em pé de igualdade com as crianças: a minha participação na rede de colas durante a semana de provas.

Desta maneira, posso dizer que meu esforço antropológico de compreender o ponto de vista das crianças sobre seu processo de *tornar-se* aluno(a) indígena foi bem sucedido. A partir da convivência e da relação de amizade que estabeleci com as crianças guarani mbya de Nova Jacundá, dentro e fora da escola, consegui perceber seus interesses e vontades de aprendizagem escolares e não-escolares. Estes interesses estão relacionados a sensibilidades valorizadas pela educação guarani: o ver (*-oexa*), o ouvir (*-endu*), e o fazer (*-japo*), no caso da orquídea isto foi bem evidente, as crianças pegavam, cheiravam e olhavam atenciosamente à flor. Devemos também, levar em conta a importância de o corpo estar bem e saudável para que se possa aprender e, sobretudo, respeitar o *tempo-ritmo* que envolve interesse e desejo/vontade de cada criança à sua aprendizagem.

A partir do acompanhamento das aulas foi possível perceber o interesse das crianças em tarefas que eram realizadas em grupos e realizar atividades musicais,

como as aulas de linguagem e cultura feitas dentro da *opy'i* e a aula de educação física que contou com o livro de parlendas. Para as crianças, cantar (*oporahei*) e dançar (*jerojy*) são atividades prazerosas, elas demonstram um grande empenho e ficam alegres quando estão cantando e/ou dançando tanto no coral da comunidade como na *opy'i*.

\*\*\*

Levando em consideração a história da mobilidade dos Guarani Mbya amazônicos, podemos depreender que este grupo passou por uma recuperação demográfica a partir de seu aldeamento em Nova Jacundá. Atualmente, a maioria da população de Nova Jacundá é crianças, com isto, temos uma situação muito interessante à pesquisa etnológica: o processo de construção de identidade Guarani do grupo residente em Nova Jacundá é potencializado através de suas crianças. Em outras palavras, podemos dizer que eles também estão vivenciando o processo de *tornar-se* ("*become*"/"*becoming*" Toren 2004) Guarani Mbya. Isto significa dizer que esta primeira geração de *kyringué* nascidas e que estão crescendo na aldeia tem a particularidade de uma infância Guarani em que são articuladas as expectativas dos familiares (em relação à sua infância em que não viviam na aldeia e tinham, portanto, mais liberdade de movimento) do que é ser e crescer Guarani e das experiências e vivências infantis na aldeia Nova Jacundá.

Se formos pensar na atual infância Guarani Mbya de Nova Jacundá devemos considerar um fator (que inicialmente poderia parecer que não tinha muita importância, mas, depois, mostrou ser fundamental): a escola. Temos uma infância indígena, guarani mbya, que cresce escolarizada, pois foi através do pedido dos pais que houve a implantação da escola na aldeia justamente no período em que seus filhos estavam se aproximando da idade escolar. Isto mostra a preocupação deles que as crianças fossem à escola.

Portanto, entendo que esta nova identidade Guarani Mbya amazônica também está sendo produzida na escola. Por isso, é importante refletir sobre o que as crianças

querem da sua escola, a fim de que seus interesses e vontades estejam presentes no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Por fim, entendo que o processo de *tornar-se* (“become”/“becoming” Toren 2004) que delineou a discussão dessa etnografia pode ser compreendido de maneira mais abrangente: ao mesmo tempo que busquei entender as maneiras pelas quais as crianças guarani estão *se tornando* aluno(a)s percebi que a escola Kariwassu Guarani também está *se tornando* indígena.

## Referências Bibliográficas

- ALVAREZ, Myriam Martins. 1999. "A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola." *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, 15(2):223-249.
- \_\_\_\_\_ 2004. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, ano 8, volume 15(1): 49-78.
- ARIÈS, Philippe. 1981. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A
- BENITES, Tonico. 2009. *A escola na ótica dos ava kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/URFJ-MN.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. 2005. *Nhembo´e ¡Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani*. Tese de Doutorado. Porto Alegre. PPGEDU/UFRGS.
- \_\_\_\_\_ 2007. Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. *Cadernos Cedes*, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago.
- CADOGAN, León. 1959. Ayvu Rapyta. Textos míticos de los Mbyá-Guarani Del Guairá. *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo* n. 227, Antropologia n.5.
- CLASTRES, Hélène. 1978. *Terra Sem Mal: o profetismo tupi-guarani*. São Paulo: Editora brasiliense.
- CLASTRES, Pierre 2003 (1974). *A sociedade contra o Estado: ensaios de antropologia política*. Cosac&Naify, São Paulo.
- \_\_\_\_\_. 1990. *A fala sagrada: mitos e contos sagrados do índios Guarani*. Campinas, SP. Papyrus.
- CODONHO, Camila G. 2007. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGAS/UFSC.

COHN, Clarice. 2000a. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PPGAS/USP.

\_\_\_\_\_ 2000b. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá". In: *Revista de Antropologia*, vol.43, n° 2, pp. 195-222.

\_\_\_\_\_ 2000c. "Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil". In: *Cadernos de Campo*, ano 10, vol. 09. pp.13-26.

\_\_\_\_\_ 2005a. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

\_\_\_\_\_ 2005b. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva* (Florianópolis), Florianópolis/SC, v. 1, n. 1, p. 485-515.

\_\_\_\_\_ 2009. *Estudos sobre a condição das escolas indígenas no Pará*. EIA-RIMA Belo Monte, componente indígena Terra Indígena Trincadeira-Bacajá.

CONNEI. 2009. Conferência Regional de Educação Escolar Indígena no Pará. Marabá. Disponível em: <http://coneei.mec.gov.br/>

CORSARO, William A.. 2005. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, p.443-464. Maio/Agosto.

DOOLEY, Robert A. (org). 1998. *Léxico Guaraní, Dialeto Mbyá: versão para fins acadêmicos*. Porto Velho. Sociedade Internacional de Linguística.

DURKHEIM, Émile. 1978 (1902). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, Rio de Janeiro: FNME - Fundação Nacional de Material Escolar.

ENRIZ, Noeli. 2010. *Jeroky Porã: Juegos, saberes y experiencias infantiles mbyá-guaraní en Misiones*. Tese de Doutorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

FAUSTO, Carlos. 2002. Banquete de gente: comensalidade e canibalismo na Amazônia. *Mana* vol.8, no 2, Outubro.

FERNANDES, Florestan. 1976. Aspectos da educação na sociedade Tupinambá in: Schaden, Egon. (org). *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, pp. 63-86.

- FOUCAULT, Michel. 1991. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes.
- GARLET, Ivori José. 1997. *Mobilidade Guarani: História e Significação*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC/RS.
- HIRSCHFELD, Lawrence A. 2002. Why don't anthropologists like children? *American Anthropologist* 104 (2): 611-627.
- LADEIRA, Maria Inês. 2006. *Depois da migração, o reencontro*. Povos Indígenas no Brasil 2001/2005. São Paulo: Instituto SocioAmbiental, pp. 519-520.
- \_\_\_\_\_. 2007. *O caminhar sob a luz*. São Paulo: Editora UNESP.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Espaço geográfico Guarani Mbya: significado, constituição e uso*. São Paulo: EDUEM.
- LIMULJA, Hanna Cibele Linz Rocha. 2007. *Uma etnografia da escola indígena Fen' Nô à luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: PPGAS/UFSC.
- LOPES DA SILVA, Aracy. 2002. Pequenos "xamãs": crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: LOPES DA SILVA, A & NUNES, A. (orgs.). *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, pp. 37-63.
- MACHADO, Almires Martins. 2009. *De direito indigenista a direitos indígenas: desdobramento da arte do enfrentamento*. Dissertação de Mestrado. Belém: PPGD/UFPA.
- MAINARDI, Camila. 2010. *Construindo proximidades e distanciamentos: etnografia da Terra Indígena Tupi Guarani de Piaçaguera/SP*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: PPGAS/UFSCar.
- MAUSS, Marcel. 2003 (1936). A noção de pessoa In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac&Naify.
- \_\_\_\_\_. 2003 (1974). As Técnicas Corporais. In: *Antropologia e Sociologia*. São Paulo: Cosac & Naify, pp. 401-422.

MEAD, Margaret. 1932 "An Investigation of the Thought of Primitive Children, with Special Reference to Animism", *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 62, pp. 173-90.

\_\_\_\_\_. 1963 (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: Mentor Book.

\_\_\_\_\_. 2001 (1930). *Growing Up in New Guinea. A Comparative Study of Primitive Education*. Perennial Classics, New York.

MELIÁ, Bartolomeu. 1981. El "Modo de ser" Guaraní em La primera documentación jesuítica (1594-1639). *Revista de Antropologia*, v. 24, p. 1-23.

\_\_\_\_\_. 1991. *El Guaraní: experiencia religiosa*. CEADUC-CEPAG (Biblioteca Paraguaya de Antropología, 12).

MELO, Clarissa Rocha de. 2008. *Corpos que falam em silêncio: Escola, Corpo e Tempo entre os Guarani*. Dissertação de Mestrado: Florianópolis: PPGAS/UFSC.

MELLO, Flávia Cristina de. 2006. *Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã: Entre deuses e animais: Xamanismo, Parentesco e Transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani*. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC/PPGAS.

MENEZES, Ana Luisa T. 2006. *A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem guarani*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PPGEDU/UFGRS.

MÉTRAUX, Alfred. 1927. Les migrations historiques des Tupi-Guarani. *Journal de la Société des Américanistes*, 19: 1-45.

MONTARDO, Deise Lucy. 2009. *Através do Mbaraka: música e xamanismo guarani*. São Paulo: EDUSP.

MURA, Fabio. 2006. *À procura do "Bom Viver". Território, tradição de conhecimento e ecologia entre os guarani kaiowá*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGAS/UFRJ-MN.

NIMUENDAJU, Curt U. 1987 (1914). *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamento da religião dos Apocúva- Guarani*. São Paulo: Hucitec: Edusp.

\_\_\_\_\_. 2001. Documenta: Nimongarai. *Mana*, 7(2) pp. 143-149.

- NUNES, Ângela M. 1997. *A Sociedade das Crianças A'uwê-Xavante – por uma antropologia da criança*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP/ FFLCH/PPGAS
- \_\_\_\_\_. 2002. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: LOPES DA SILVA, A & NUNES, A. (orgs.). *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, pp. 236-277.
- OLIVEIRA, Melissa. 2004. *Infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: PPGAS/UFSC.
- OVERING, Kaplan Joanna. 1977. "Orientation for paper topics" & "Comments". In: J. Overing Kaplan (org.), *Social time and social space in Lowland South American societies*, Actes du XLII Congrès International des Américanistes (Paris), pp. 9-10, 387-394.
- \_\_\_\_\_. 1999. O elogio do cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica. *Mana*, 5 (1) pp. 87-107.
- OVERING, Joanna e PASSES, Alan. 2000. Introduction: Conviviality and the opening up of Amazonian anthropology" in *The Anthropology of Love na Anger: The Aesthetics of Conviviality in Native Amazonia*. London: Routledge.
- PIRES, Flávia. 2007a. *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e infância no semi-árido nordestino*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PPGAS/UFRJ-MN.
- \_\_\_\_\_. 2007b. Ser adulta e pesquisar criança: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, vol. 50, n.1, p. 225-270.
- \_\_\_\_\_. 2010. O que as crianças podem fazer pela antropologia? *Horizontes Antropológicos*, ano 16, n.34, p.137-157, jul/dez.
- PISSOLATO, Elizabeth. 2007. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)*. São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NuTI.
- SME e DOT. 2007. *Nhandereko nhemombe'u tenondera: histórias para contar e sonhar*. Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo. 96 p. ilustrado.

SCHADEN, Egon 1962 (1954). *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*. 3ª edição. São Paulo: Difusão Européia do Livro, Ed. Da Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. 1976. Educação indígena. *Problemas Brasileiros*, ano XIV, n. 152, pp. 23-32.

SILVEIRA, Teresa Cristina. 2011. "Mbya retxãĩ Opy tekoaxy mongy'a oa" - A manutenção da saúde Guarani-Mbya na Casa de Reza. Dissertação de Mestrado. São Carlos: PPGAS/UFSCar.

TASSINARI, Antonella M. I. 2001. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação In: LOPES DA SILVA, Aracy e KAWALL, Mariana L. (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. 2ª ed. São Paulo: Global.

\_\_\_\_\_. 2007. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, v. 7, n. 13, p. 11-25 Mai-Out.

\_\_\_\_\_. 2009. *Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola*. Anais do 33º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu (MG).

TESTA, Adriana. 2008. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n.2, p. 291-307.

TOREN, Christina. 1999. *Mind, Materiality and History: Explorations in Fijian Ethnography*. London and New York: Routledge.

\_\_\_\_\_. 1999. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. In: *Mind, Materiality and History: Explorations in Fijian Ethnography*. London and New York: Routledge.

\_\_\_\_\_. 2004. Becoming a Christian in Fiji: an ethnographic study of ontogeny. *Royal Anthropological Institute. Journal of the Royal Anthropological Institute*. (N.S.) 10, 221-240.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. 1986. *Araweté: os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor (ANPOCS).

\_\_\_\_\_. 1996. Images of nature and society in Amazonian ethnology. *Annual Review of Anthropology*, v. 25, p. 179-200.

\_\_\_\_\_. 2002. O nativo relativo. *Mana* 8 (1) p. 113-148.

WEBER, Ingrid. 2006. *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*. Rio Branco: Edufac.

### **Sites consultados**

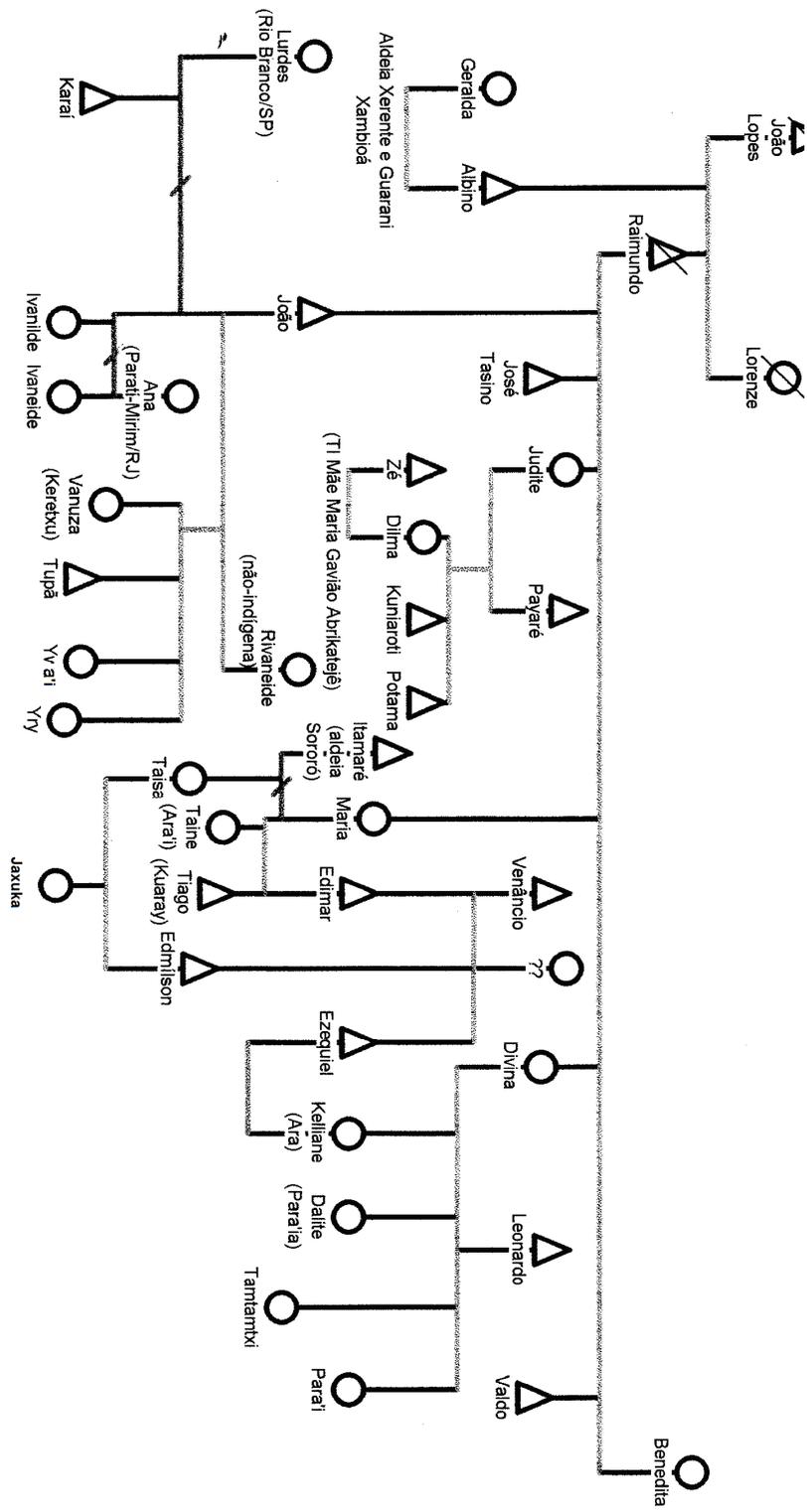
CONEEI: <http://coneei.mec.gov.br/>

CTI- Centro de Trabalho Indigenista: <http://trabalhoindigenista.org.br>

FUNAI- Fundação Nacional do Índio: <http://www.funai.gov.br>

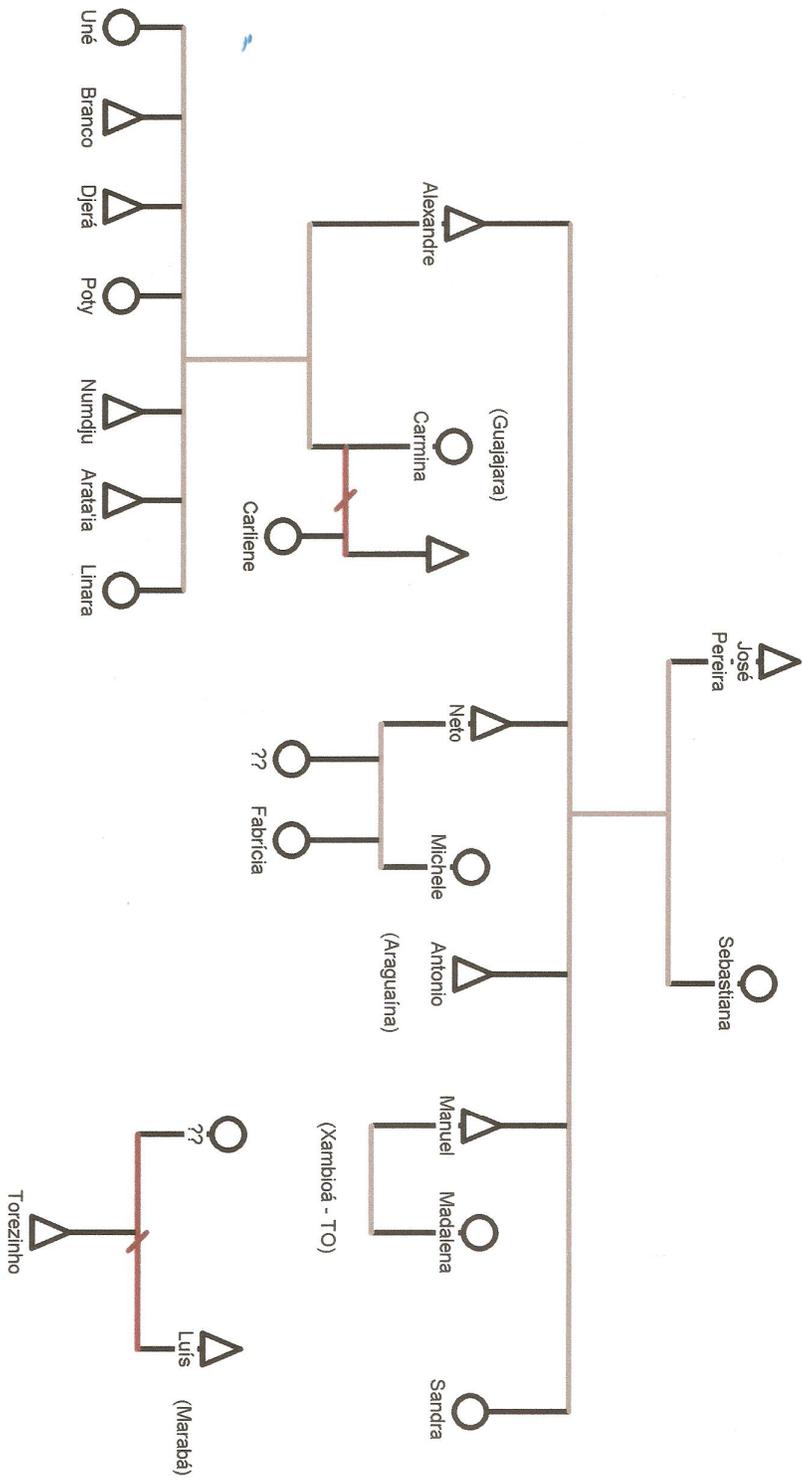
ISA- Instituto Sócio-Ambiental: <http://www.socioambiental.org>

SCIELO: Scientific Electronic Library Online: <http://www.scielo.br>

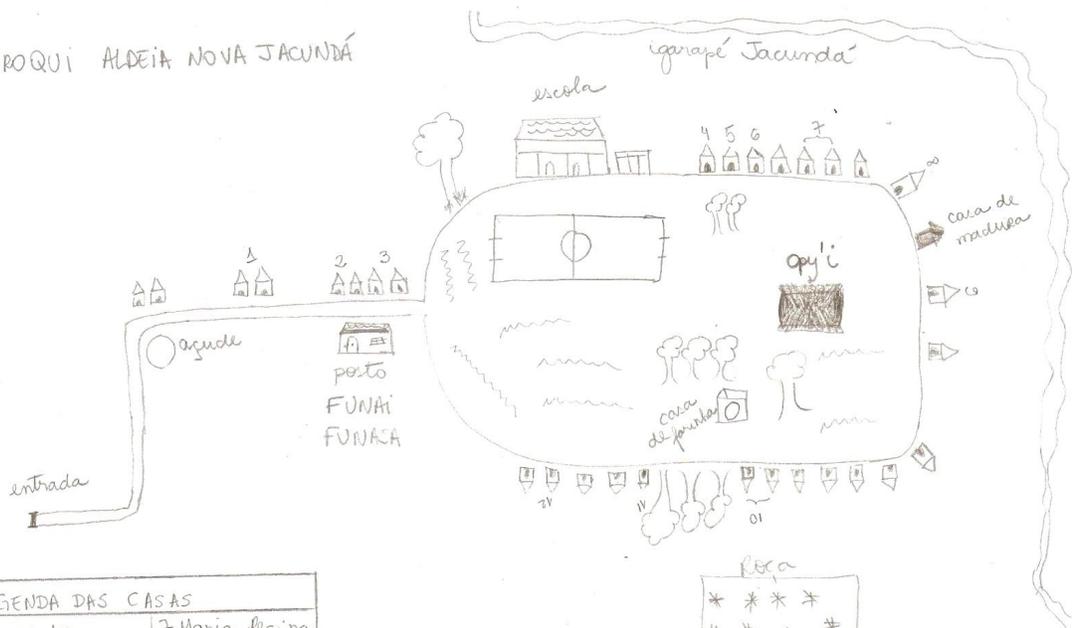


Anexos

\* Alguns dados dos diagramas foram complementados a partir da genealogia feita por Maria Inês Ladeira (2004) e pertencem ao acervo de digitalizações do CTI/SP.



CROQUI ALDEIA NOVA JACUNDÁ



LEGENDA DAS CASAS	
1 Leonardo	7 Maria Regina
2 José Pereira	8 Minha casa
3 Alexandre	9 Xigary
4 Ponto de Cultura	10 João
5 Simone	11 Nito
6 Taisa	12 Torzinhos



## PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

### Educação do campo

Formadores: Edicarlos Oliveira dos Santos  
Géssima Cristina Goltara

### O que é o PPP?

Segundo Libâneo (2004), é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Diferente de planejamento pedagógico.

- ❖ A Identidade da escola.
- ❖ Conceitos antropológicos, epistemológico, valores e político.

### Porque construir o PPP?

Um bom Projeto Político Pedagógico dá segurança à escola. Escolhem-se as melhores estratégias o que facilita seu trabalho, pois o mesmo está fundamentado no Projeto que norteia toda Unidade Escolar. Isso se faz imprescindível para se ter um rumo, visando obtenção de resultados de formar mais eficientes, intensa, rápida e segura.

Ter autonomia significa construir um espaço de liberdade e de responsabilidade para elaborar seu próprio plano de trabalho, definindo seus rumos e planejando suas atividades de modo a responder às demandas da sociedade, ou seja, atendendo ao que a sociedade espera dela. A autonomia permite à escola a construção de sua identidade e a equipe escolar uma atuação que a torna sujeito histórico de sua própria prática.

### Construção do PPP

Uma estratégia recomendada para a construção do PPP é a organização de grupos multidisciplinares dos diversos segmentos da comunidade escolar (administrativo, técnico, pedagógico, financeiro) que respondem coletivamente as questões levantadas para cada tópico. As respostas são recolhidas por uma equipe escolhida para proceder a sistematização dos tópicos a partir dessas respostas dos grupos em rodadas de discussões coletivas – posteriores a primeira sistematização – vai-se aperfeiçoando o projeto para que traduza a identidade desejada pela escola para a ação educativa global.

## Quem participa?

❖ Para ser legítimo o Projeto Político Pedagógico precisa ter a participação de toda a comunidade educativa, diretamente ou por representatividade também legítima e democrática. Indispensável é que a frente de sua construção esteja a administração escolar, exercendo sua liderança na coletividade, mobilizando e estimulando todos a participação compartilhando e orientando. Este é um tema importante da gestão escolar e que exige competência para sua direção.

## Quais os desafios de implantar o PPP numa escola multisseriada?

Pensar em Educação do Campo requer um conhecimento amplo no assunto, tem se que pensar numa educação voltada para as necessidades locais de cada região. O maior desafio é a mudança do modelo de educação presente no campo. "Por uma educação do campo" Profª Doutora Fátima Lima.

Diante da necessidade de fazer diferente a Educação dos sujeitos que vivem no campo foi que nós propomos construir coletivamente o PPP das escolas multisseriadas, sabendo do grande desafio que está sendo significativa para a comunidade professores e alunos.

O que foi levado em conta

Especificidade das comunidades:

- Organizar as escolas por áreas próximas;
- Organizar por origem da comunidade: assentados, vilas de agricultura familiar, etnias indígenas, ribeirinhos, pescadores e etc.
- Organizar por escola pólo / nucleação.

## Proposta de roteiro para a construção de um projeto político pedagógico

### 1 – INTRODUÇÃO

Apresentação do projeto. Comentários sucintos sobre os objetivos de sua elaboração, circunstâncias em que foi elaborado, idéias centrais, relevâncias, etc.

### 2 – DIAGNÓSTICO:

#### ✓ CONTEXTO DA ESCOLA:

- Ambiente social, cultural e físico
- Situação socioeconômica e educacional da comunidade

#### ✓ CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA (Identidade)

- Histórico da escola
- Situação Física da escola

- Recursos humanos e materiais
- Gestão da Escola
- Organização da escola e do sistema
- Relações entre a escola e comunidade
- Currículo
- Resultados educacionais
- Desempenho escolar dos educandos
- Desempenho global da escola
- Convivência na escola

### 3 – DEFINIÇÃO DAS BASES DO PPP OU PROPOSTA PEDAGÓGICA

- ❖ Diretrizes
- ❖ Fundamentos
- ❖ Dispositivos legais
- ❖ Currículo

### 4- PLANO DE ATIVIDADES

- ❖ Prioridades
- ❖ Objetivos
- ❖ Metas
- ❖ Previsão e provisão de recursos

### 5- IMPLEMENTAÇÃO

- ❖ Acompanhamento e assistência a execução e avaliação

## Referência bibliográfica

ARROYO, Miguel. A Escola do Campo e a pesquisa do Campo: Metas. In: MOLINA, Mônica (org.) Educação do Campo e pesquisa: Questões para reflexão. Brasília, MDA, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96.

CALDARTE, Roseli, Como se formam os sujeitos do campo. Brasília: PROBERA: NEAD; 2006.

GRACINDO; Regina Vinhares. O papel dos colegiados na gestão escolar. Brasília: MEC, 2004.

REVISTA NOVA ESCOLA: Oito questões essenciais sobre Projeto Político Pedagógico / Janeiro, 2009.

BRASIL. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. MEC, 2007.



## Convite

A Comunidade Indígena Guarani Mbya da aldeia Nova Jacundá tem a honra de convidá-los para participar da cerimônia festiva a ser realizada no período de 15 e 16 de dezembro de 2010, em comemoração alusiva a entrega de 30 (trinta) residências de alvenaria promovida pela COHAB.

Sob expectativa da realização de uma solenidade de considerável sucesso e alegria torna-se imprescindível vossa participação.

### PROGRAMAÇÃO

Hino cantado pelo coral Guarani Mbya  
 Cerimônia de entrega das casas e a espaços  
 para discursos das autoridades presentes  
 Apresentação do coral Guarani Mbya e ritual do Kaguijy  
 Apresentação da dança Toré do povo indígena Atikum  
 Corrida de Tora com o povo Gavião (masculino e feminino)  
 Almoço  
 Tiro ao alvo com arco e flecha  
 Cabo de guerra com os povos indígenas participantes  
 Apresentações culturais com os povos  
 Guajajara, Suruí (Aikewara),  
 Gavião Parkatejê e Assurini  
 Encerramento

## Caderno de Fotos



Vista da escola do campo de futebol.



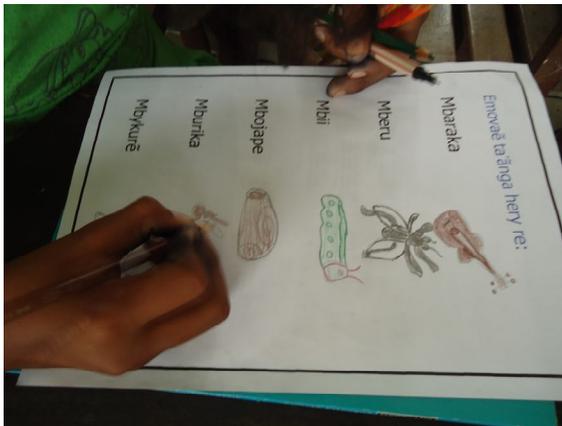
Aula no mato.



Aula de Linguagem e Cultura com professora Maria.



Professora Simone preparando atividades.



Cartilha sendo pintada por um aluno.



Alunos e professores reunidos.

**(Todas as fotos foram tiradas pela pesquisadora)**