

Andanças, mapas e narrativas que (geo)grafam as aprendizagens das crianças Mbya Guarani

Caminatas, mapas y narrativas que (geo)grafian los aprendizajes de los niños Mbya Guarani

Walks, maps, and narratives that (geo)graph the learning of Mbya Guarani children

Denise Wildner Theves

Doctora en Geografía
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
denisetheves@gmail.com

Andrea Bruscato

Doctora en Educación
Universidade Federal de São Paulo
bruscato@unifesp.br

Resumo

Neste texto se propõe refletir sobre as andanças, mapas e narrativas que (geo)grafam as vivências e as aprendizagens das crianças Mbya Guarani. Ao longo de nossas pesquisas e inserções nesse espaço, percebemos que as crianças indígenas têm um modo próprio de ser e experimentar o mundo. Seu desenvolvimento não é algo individual, mas um processo cultural e coletivo. Elas acompanham a vida dos mais velhos, observam, imitam e descobrem coisas acerca da natureza, das relações sociais e culturais, na vida em comunidade. A escola *Karai Arandu* convoca ao diálogo interétnico e intercultural com as crianças, com a comunidade guarani, com o espaço e com a cultura, em que os conhecimentos não se sobrepõe, pelo contrário, confluem em redes de trocas, colaboração de saberes e de fazeres inseparáveis da vida e do modo de ser Mbya, expressos em diversas formas de expressão e linguagens. Por fim, concluímos que tanto a subjetividade infantil Mbya Guarani como as aprendizagens, são

construídas por meio de processos que se realizaram através das vivências em interação com a cultura e com o meio, sendo essas expressas em suas narrativas e em seus mapas.

Palavras-chave: Mbya Guarani, crianças indígenas, vivências, mapas, narrativas.

Resumen

En este texto se propone reflexiones sobre las caminatas, mapas y narrativas que (geo)grafían las vivencias y los aprendizajes de los niños Mbya guaraní. A lo largo de nuestra investigación y las inmersiones en ese espacio, percibimos que los niños indígenas tienen un modo propio de ser y experimentar el mundo. Su desarrollo no es algo individual, por el contrario, es un proceso cultural y colectivo. Ellos acompañan la vida de los más viejos, observan, imitan y descubren cosas acerca de la naturaleza, de las relaciones sociales y culturales en la vida en comunidad. La escuela *Karái Arandu* convoca al diálogo interétnico e intercultural con los niños, con la comunidad guaraní, con el espacio y con la cultura, donde el conocimiento no se sobrepone, por el contrario, confluyen en redes de intercambio, colaboración de saberes y de haceres inseparables de la vida y del modo de ser Mbya, expresados en diversas formas de expresión y lenguajes. En fin, concluimos que tanto la subjetividad infantil Mbya guaraní como los aprendizajes, son construidos por medio de procesos que se realizan a través de las vivencias en interacción con la cultura y con el medio, estos se expresan en sus narrativas y en sus mapas.

Palabras clave: Mbya guaraní, niños indígenas, vivencias, mapas, narrativas.

Abstract

This text proposes reflections on the walks, maps, and narratives that (geo)graph the experiences and learning of Mbya Guarani children. Throughout our research and immersions in this space, we perceive that indigenous children have their way of being and experiencing the world. Their development is not something individual, on the contrary, it is a cultural and collective process. They accompany the older one's life, observe, imitate, and discover things about nature, social and cultural relations in a community. The *Karái Arandu* school calls for interethnic and intercultural dialogue with the children, with the Guarani community, with the space and with the culture, where knowledge is not superimposed, on the contrary, they converge in networks of exchange, a collaboration of knowledge, and inseparable activities of life and of the Mbya way of being, expressed in diverse forms of expression and languages. Finally, we

conclude that both Mbya Guarani children's subjectivity and learning are constructed through processes that are carried out through experiences in interaction with the culture and the environment, which are expressed in their narratives and maps.

Keywords: Mbya guarani, natives children, experiences, maps, narratives.

Introdução

Este texto reflexivo visa ampliar as discussões sobre as vivências das crianças indígenas nos espaços em que habitam, a partir das interações que observamos e vivenciamos ao longo de nossas pesquisas em uma comunidade indígena, na cidade de Viamão, RS, Brasil. Cabe aqui destacar que, conforme expôs Cohn (2013, pág. 228), “devemos pensar que pode haver muitas infâncias nestes mundos indígenas - muitas infâncias xikrin, muitas infâncias guarani, maxakali [...]”. Sendo assim, o relato que, ora apresentamos, parte desse lugar e das nossas percepções enquanto professoras universitárias que visitaram a comunidade entre os anos 2015 e 2016.

Desta forma, nos desafiamos a escrever sobre as andanças, mapas e narrativas que (geo)grafaram as aprendizagens das crianças Mbya Guarani ao observá-las interagirem com/no espaço, visto que, “além de perambular pelos diversos lugares, as crianças interagem não somente com os adultos e as demais crianças da aldeia, mas também com o mundo à sua volta” (Nascimento; Vieira; Silva, 2019, pág. 397). Quais

significados têm sobre a terra e o território em que vivem? Como interagem com a sua cultura? O que elas têm a nos dizer e mostrar de seu mundo?

Segundo Demo (2011), a construção do conhecimento organiza-se em torno de uma multiplicidade de fatores (ideologias, metodologias, interações dialógicas entre sujeitos, contextos e pesquisadores, além de concepções sociopolíticas e históricas) que contribuirão para a leitura de determinada realidade. Posto isso, seria um equívoco generalizar os significados atribuídos por nós nesse período (2015 - 2016), ou pelas crianças que interagiram conosco, como uma verdade única. É preciso lembrar que as impressões que apresentamos dessa experiência marcam um “momento do processo de conhecimento que se expressa na temporalidade e historicidade que marca o desenvolvimento daquele.” (González-Rey, 2002, pág. 164).

Sendo assim, o trabalho foi estruturado a partir de estudos e reflexões com entendimentos norteadores do campo da interculturalidade, com destaque para as comunidades indígenas do Rio Grande do Sul, em especial a

cultura guarani. Salientamos que a condição básica para diálogo étnico-cultural almejado, teve como pressuposto fundamental: “o reconhecimento do outro como interlocutor legítimo, embasando a interação no respeito a esse outro com o qual nos dispomos a dialogar.” (Bergamaschi, 2012, pág. 7). Buscando ir ao encontro dos saberes infantis, foram desenvolvidas propostas de deslocamento no espaço da comunidade e o mapeamento de suas vivências.

Posto isso, apresentamos trechos de um Estágio Supervisionado ocorrido no ano de 2016, na escola integrada a uma comunidade indígena da etnia Mbyá Guarani. Por diversos momentos, pudemos acompanhar o professor-estagiário¹ e interagir com as crianças. Com o intuito de refletir sobre as aprendizagens das crianças indígenas em movimentos que reverberaram sobre a cultura, interações com o meio e descoberta do mundo, organizamos o texto em três partes.

Na seção 1, aproximamos o nosso olhar dos povos indígenas que habitam o Rio Grande do Sul na atualidade e, a partir dessa contextualização, destacamos alguns aspectos relacionados à comunidade indígena em que os

trabalhos foram realizados, os pressupostos da educação Guarani e o papel da escola. Corroboramos com Bergamaschi (2012, pág. 7), que assevera: “o respeito aos povos indígenas supõe conhecê-los, a fim de reconhecê-los nos seus modos de vida”.

A seção 2, é subdividida em narrativas nas quais descrevemos a nossa inserção na escola e com as crianças. As reflexões realizadas relacionam-se às propostas nas quais as crianças esboçaram suas vivências espaciais na comunidade e as mapearam, bem como aos nossos percursos de interação com as crianças, no movimento do estar junto ao coletivo Guarani.

Por fim, apresentamos as considerações finais, em que destacamos a escuta às crianças indígenas e suas experiências da infância. Como disse Munarim (2011, pág. 383), é preciso

observá-las mais, entender como se dá o processo de socialização destas, inclusive nas escolas, sem a intenção de pedagogizar todos os seus movimentos, as suas brincadeiras, os momentos que fazem parte do diálogo que estabelecem com o mundo.

Os indígenas do Rio Grande do Sul, os pressupostos da educação Guarani e o papel da escola

As terras do Rio Grande do Sul (RS), assim como as demais terras

¹ A fim de não exacerbar repetições às questões de gênero, será feito uso das denominações: o(s) estudante(s), o(s) licenciando(s), o(s) professor(es), o(s) sujeito(s), o(s) estagiário(s), o(s) acadêmico(s), o(s) responsável(eis).

brasileiras, eram habitadas por grupos vinculados aos povos originários (Figura 1). Reinholz (2019) destaca que, pelo menos 40 povos indígenas diferentes viviam no estado, no século XVII. Atualmente, os indígenas que habitam o RS integram, principalmente, os grupos Guarani, Kaingang e Charrua. As reflexões advindas das reflexões ora apresentadas, relacionam-se com o grupo Guarani, que integram: os Mbyá, os Nhandeva e os Kaiowá. Embora pertençam ao mesmo grupo denominado Guarani, os subgrupos apresentam variações

linguísticas e algumas diferenças na organização social, econômica e religiosa.

A língua falada é o guarani, que compõe tronco linguístico tupi, da família tupi-guarani. De acordo com Medeiros e Gomes (2014), os indígenas pertencentes a este grupo estão organizados em comunidades localizadas na zona rural e em várias cidades do Rio Grande do Sul, sendo cinco delas na região metropolitana de Porto Alegre, conforme indicado no mapa (Figura 2).

Figura 1. O Rio Grande do Sul no Brasil



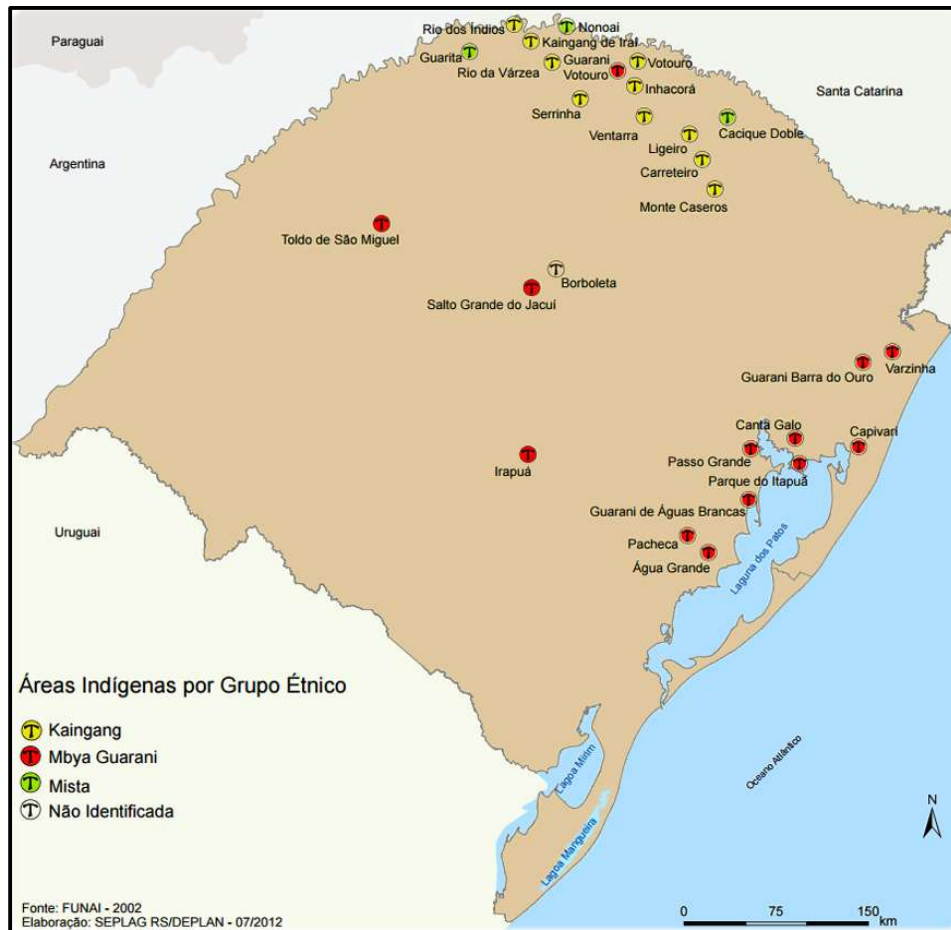
Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul²

² Localização do RS na América do Sul. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/midia/imagem/map-localizacao-do-rs-na-america-do-sul>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Assim como as outras etnias, o povo Mbya Guarani, que se reconhece coletivamente junto aos demais subgrupos guaranis, como Ñandeva ekuéry: “todos os que somos nós” (PIB, 2016), tem resistido à colonização, à manutenção de sua cultura e às disputas territoriais desde os primórdios do contato com os colonizadores, e é hoje uma das maiores nações indígenas na

América do Sul. Seu território de ocupação se estende do litoral do Espírito Santo até o Rio Grande do Sul, incluindo áreas do interior dos estados de Santa Catarina, Paraná e São Paulo, assim como áreas do Pará e Tocantins. Para além das fronteiras nacionais, vivem também em locais do Uruguai, na Argentina e no Paraguai (PIB, 2016).

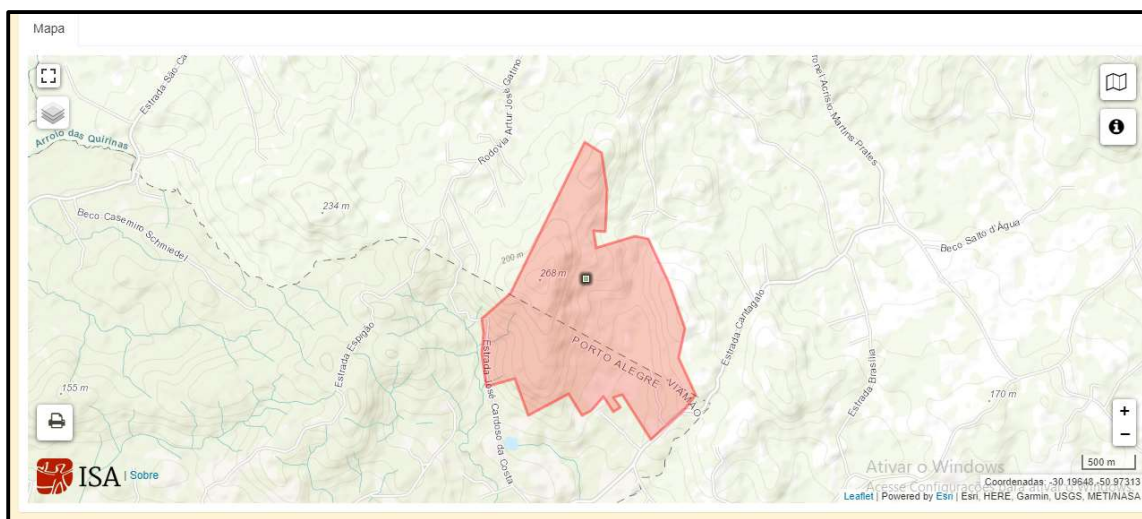
Figura 2. Principais áreas de comunidades indígenas no Rio Grande do Sul (2002)



Fonte: FUNAI, 2002³

³ FUNAI. Mapas de Terras indígenas, 2002. Disponível em: <https://www.brasil-turismo.com/rio-grande-sul/mapas/areas-indigenas.htm>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Figura 3. Chegando mais perto da Terra Indígena Cantagalo



Fonte: Terras Indígenas no Brasil (2021)

Salienta-se que o sistema de reciprocidade, em que as trocas e partilhas fazem parte da vida cotidiana e mantém as antigas tradições, constituem vivências comuns e são aspectos integradores entre os indígenas Mbya. Os fatores atuais de diferenciação destes com os outros subgrupos Guarani, por sua vez, residem nas divisões espaciais, em expressões linguísticas, em elementos da cultura material (adornos, artefatos de uso ritual) e nos rituais nos quais há músicas e cantos específicos (FUNAI, 2021). A população Guarani no Brasil esteve estimada, em 2008, em aproximadamente 51 mil pessoas entre os Kaiowá (31.000), Nandeva (13.000) e Mbya (7.000), distribuídas em vários estados do Brasil (ISA, 2021). A comunidade em que os estudos foram realizados, localiza-se na área rural do município de Viamão, que se limita com Porto Alegre, capital

do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, (Figuras 3), chamada de Cantagalo⁴.

A Terra Indígena Cantagalo possui as terras demarcadas com uma área 283,67 hectares. Desta área, em torno de 70% é constituído de vegetação nativa e assim, uma área pequena está disponível para o cultivo. O plantio é feito por cada família e partilhado com as outras: banana, cana, aipim, batata-doce, melancia, milho, feijão e algumas frutíferas. Os Mbyá têm “pequenas roças que fazem ao redor de suas casas [...] e também criam galinhas, patos, marrecos e gansos.” (Medeiros; Rosa, 2013, pág. 314). As moradias são casas de alvenaria, de madeira e “há aqueles que preferem construir típicas moradias guarani, feitas de pau a pique, com barro nas paredes e

⁴ A grafia da expressão foi encontrada como Cantagalo e Canta galo.

telhado coberto com palha.” (Medeiros; Rosa, 2013, pág. 312). Destaca-se que a comunidade estabelece parcerias com projetos de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Viamão e outras entidades, para atendimento das demandas relacionadas com melhorias do solo, que está bastante desgastado, para ampliar a qualidade da produção, em especial daquelas famílias interessadas em produzir para seu consumo, para alimentação escolar local e eventuais feiras de produtores. Também há a preocupação em reestabelecer a mata nativa, via sistemas agroflorestais, enriquecendo a mata com espécies como a erva-mate para consumo próprio e taquara para o artesanato.

As famílias produzem artesanato, uma das fontes de renda (Moraes, 2013), utilizando de forma sustentável os recursos das reservas florestais. Na comunidade, moram cerca de 32 famílias, com aproximadamente 145 pessoas (2010), sendo que em 1999, nela moravam 159 pessoas, pertencentes à etnia Mbya Guarani⁵. Frisa-se que a alternância no que se refere à demografia nas comunidades indígenas, especialmente as Mbya Guarani, relaciona-se com as

migrações, que “constituem uma de suas formas de mobilidade que possibilita produzir de forma permanente um território-mundo cujo único limite é o mar, desafiando a imposição da fronteiras geopolíticas e de visões estáticas da territorialidade indígena.” (Ciccarone, 2011, pág. 136). A autora acrescenta:

As migrações constituem uma das formas da mobilidade mítico-histórica dos Mbya, enquanto prática do *oguata* (caminhar, andar), instituída nas narrativas míticas sobre as criações do mundo terreno (*yvy pyau*) que lhes foram destinadas pelas divindades para viverem segundo seu sistema de valores e condutas. O *território-mundo* foi criado nos tempos originários da caminhada do herói civilizado, *Kwaray* (Sol), junto a seu irmão trapaceiro, *Jacy* (Lua), seguida pelo retorno à morada do pai, a divindade primeira e última, *Nhande Ru Tenonde*, que criou, através do movimento de auto-evolução, a primeira terra (*yvy tenondegua*) destruída pelo dilúvio, numa possível incorporação de temas bíblicos na sua cosmologia.

Deste modo, em suas movimentações pelo espaço, os Mbya acolhem seus familiares até que estes continuem seus percursos de migração pelo território. Então, o número de habitantes da comunidade não pode ser definido com precisão, já que há integrantes dos grupos

⁵ Terra Indígena Cantagalo: demografia. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3988#demografia>. Acesso em: 19 mar. 2021

familiares que permanecem em uma determinada área por curtos períodos, variando de um a cinco anos. (Jataí'ty, Wikipedia, 2021).

A Terra Indígena Cantagalo, para os indígenas que nela moram é a *tekoa* (Menezes, 2012, pág. 121), expressão que não encontra tradução literal para o idioma português e é utilizada pelos indígenas para fazer referência ao lugar onde vivem e conjugam a casa, a natureza e a sobrevivência. É o território onde trabalham para preservar a mata, constroem a casa de reza, coletam ervas medicinais e desenvolvem suas plantações, cozinham seguindo as tradições de seus ancestrais, fazem danças e cantos em rituais, fabricam peças de artesanato e partilham os saberes que são transmitidos de geração a geração. Enfim, é “o espaço no qual o guarani vive o seu modo de vida. Inclui aspectos geográficos,

ambientais, locais, educacionais, religiosos etc.” (Menezes, 2012, pág. 121), de forma que o local em que as comunidades se estabelecem, são lugares carregados de significados míticos e históricos. “Assim, *Tekoá Jataí'ty* é a denominação utilizada para fazer referência à comunidade pelos Mbya, sendo esta conhecida por Terra Indígena Cantagalo pelos não-indígenas, que são por eles denominados de *juruá*.” (Ciccarone, 2011, pág. 140).

A área que abrange o espaço da comunidade indígena (Figura 4) é cercada por uma cadeia de morros com diversas nascentes correndo por seu interior, deste modo, a *Tekoá Jataí'ty* oferece pontos de observação privilegiados a uma extensão de terras, das margens da Lagoa dos Patos, Rio Guaíba e adjacências. Segundo as crenças dos Mbya, a região tem vínculos com a sua ancestralidade.

Figura 4. Vista da Terra Indígena Cantagalo, a partir de um dos morros que a circundam



Fonte: Nonada (2016)

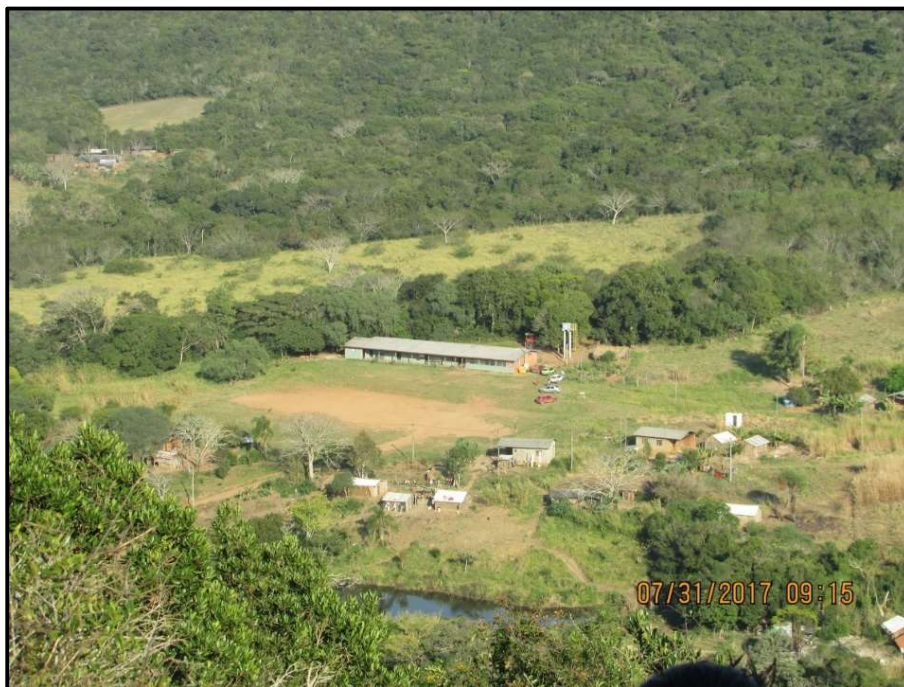
Desde os anos 1980, os indígenas da comunidade vivem da extração, produção e comercialização do artesanato tradicional, turismo rural e auxílios sociais, entre outras políticas públicas, quando estas são fomentadas. Atualmente, as casas têm luz elétrica e a comunidade conta com um posto de saúde e uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio. Destaca-se que a ampliação da escola para o atendimento do Ensino Médio resulta da mobilização das famílias da comunidade junto às instâncias do poder público estadual. A escola faz parte da *Tekoá Jataí'ty*, sendo nomeada de Escola Estadual Indígena *Karaí Arandu*, nome que significa “sábio dos sábios”

(Bergamaschi; MELO, 2018, pág. 729). A escola possui um prédio horizontal, composto por:

três salas de aula, sendo uma subdividida; outra sala dividida em secretaria, biblioteca e espaço de informática; cozinha e refeitório; banheiros para alunos e professores. Outros espaços de escola foram criados, como uma sala de aula externa nos fundos do prédio escolar e outra à sombra de uma árvore lateral. (Bergamaschi; Melo, 2018, pág. 729-730).

A vista externa da escola e a sua localização podem ser observadas na figura 5.

Figura 5. *Sobrevoando a Escola Estadual Indígena Karaí Arandu*



Fonte: Postagem no Facebook da escola (2017)

O fato de a escola estar inserida dentro da comunidade integra o movimento de fortalecimento da cultura e, por vezes, representa o resgate de traços perdidos em propostas educacionais que foram impostas pela sociedade dos *juruá* em outros momentos.

No entanto, antes de esboçar aspectos relacionados à educação escolarizada na comunidade indígena, faz-se necessário expor a relevância da educação originária dos Mbya, que está pautada “nos saberes ancestrais”, (Bergamaschi; Melo, 2018, pág. 721), sendo estes denominados de “tradição ou *mbya reko*, modo de vida próprio ou o estar sendo Mbya Guarani.” (Bergamaschi; Melo, 2018, pág. 721). Aproximando-se do significado da educação originária na perspectiva dos Mbya, os autores asseveram:

A educação originária desse povo tem como meta a formação da pessoa na e para a integralidade da vida referenciada no *mbya reko*, por meio do qual se constrói aspectos da individualidade e da coletividade que perpassa a pessoa guarani, o *mbya*. Nesse processo de formação há uma busca constante pela plenitude e pela alegria, também entendida como a busca pela perfeição. Os referenciais da educação guarani estão em um horizonte simbólico amplo e complexo que se estabelece nos esforços pessoais pelo conhecimento, bem como por revelações advindas também de

um pertencimento ao coletivo. (Bergamaschi; Melo, 2018, pág. 721).

A par disso, a escola na comunidade indígena se constitui nos liames entre a educação ancestral dos Mbya e a educação denominada não indígena, sendo que “a escola precisa estar integrada às demais atividades que permeiam a aldeia, sem contrapor valores ou sobrepor conhecimentos.” (Martins, 2013, pág. 280). Nesta perspectiva, a inserção da escola é aceita e aprovada pela comunidade *Tekoá Jataíty* e está integrada às atividades que acontecem na comunidade, “dialogando com os indígenas e com as instituições que transitam naquele universo.” (Martins, 2013, pág. 277).

A tradição oral tem centralidade na cultura Mbya Guarani, sendo que “todos sabem contar as histórias dos antepassados, mas é dos mais velhos o direito de contar. E os mais jovens ouvem em silêncio e reproduzem entre outros mais jovens.” (Martins, 2013, pág. 284). Notabiliza-se que os Guaranis são “caminhantes e a língua é um importante traço de identidade, pois permite que permaneçam vivas as suas raízes.” (Martins, 2013, pág. 282). Assim, a escrita não é determinante para a manutenção da cultura Mbyá.

Na Escola Estadual Indígena *Karaí Arandu*, “o Português é sua segunda língua, o conhecimento acadêmico constitui sua segunda opção.” (Benvenuti, 2013, pág. 20),

sendo que para os Mbya, com essa língua e com esse conhecimento podem se comunicar e interagir com a sociedade *juruá*. As pessoas mais idosas, consideradas sábias pela comunidade, referindo-se aos conhecimentos escolares, afirmam: “é preciso que os mais jovens aprendam tudo isso para que as aldeias passem a ser ouvidas em suas reivindicações e a sociedade envolvente possa conhecê-los como são realmente.” (Benvenuti, 2013, pág. 20).

Desta perspectiva, a escola representa a busca dos Mbya Guarani pela ampliação dos conhecimentos e uma estratégia de resistência, “uma necessidade para conviver com os não indígenas, compreender a sociedade envolvente e lutar pelos seus direitos” (Martins, 2013, pág. 279). E acrescenta a autora: “é preciso conhecer, ler, entender para defender o grupo, seus direitos e seus valores. É preciso conhecer as leis para buscar as coisas que pertencem ao grupo.” (Martins, 2013, pág. 279). Neste cenário, a escola assume sua função junto à comunidade Mbya com as possibilidades de contribuir para a compreensão da Língua Portuguesa bem como outras aprendizagens demandadas pelo grupo, contudo, sem sobrepor-se aos saberes já existentes.

A comunidade participa e acompanha as decisões que envolvem o que e como ensinar em relação às aprendizagens na

escola e, quando “a criança entra na escola, ela já sabe para que a escola vai servir.” (Moraes, 2013, pág. 295). Assim, os guaranis que estudam, tem uma missão, que é ajudar a sua comunidade, estudar pelo seu povo. (Moraes, 2013).

Andanças, mapas e vivências espaciais: o caminhar coletivo das crianças Mbya Guarani

Implicadas nas aproximações com a cultura Mbya Guarani, iniciamos essa parte do texto narrando a nossa chegada na comunidade *Tekoá Jataí'ty*, em uma das imersões na comunidade.

No outono de 2016, nos deslocamos de Porto Alegre até Viamão e, no início da tarde, chegamos na *Tekoá Jataí'ty*, Terra Indígena Cantagalo. A passagem pelo pórtico de entrada da comunidade significou adentrar por uma espécie de portal, pelo qual teríamos mais uma oportunidade de estarmos imersas na cultura Mbya Guarani, tal como já tínhamos feito em 2015. A docência, feita de momentos, gestos, instantes, encontros e sobretudo de movimentos de alteridade em que nossa identidade docente se constitui e nos “re-existência”, vai além de acompanhar as propostas junto ao professor-estagiário, pois é respaldada no desejo de aprender com as crianças Mbya Guarani sobre seu espaço e sua vida. O dia estava ensolarado e a paisagem composta pela escola emoldurou, na memória, a nossa chegada (Figura 6).

Figura 6. A escola que acolhe e faz, ver, ouvir e sentir o ser Mbya Guarani



Fonte: Diário da Docência (2016)

Fomos recebidas pela diretora e conduzidas à sala de aula em que estavam as crianças e o professor-estagiário. As crianças observaram com atenção e ficaram surpresas ao saber que nós éramos as professoras do “professor delas”. Algumas se lembraram de nossa interação em outra ocasião⁶.

O professor-estagiário pediu que todos se apresentassem dizendo o seu nome em português e em guarani. Algumas crianças se mostraram envergonhadas, outras aproximaram-se como se já estivessem habituadas com a nossa presença, assim, pouco a pouco, iniciamos as relações de proximidade.

⁶ Orientamos e acompanhamos o Estágio Supervisionado do professor estagiário, em 2015, na mesma escola e também desenvolvemos propostas de interação com as crianças e o espaço da comunidade.

A turma multisseriada é constituída por crianças que estão no segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, simultaneamente. As aulas acontecem no turno da tarde. A partir da escolha do tema do projeto (Tatu e Porco) pelas crianças, o professor-estagiário planejou atividades envolvendo a leitura e escrita, brincadeiras, jogos, desenhos entre outras. Naquele dia, caminharíamos pela *Tekoá Jataí'ty*, inserindo-nos em seu espaço e em sua cultura. Os estudos feitos com as crianças sobre os animais e os saberes da tradição Mbya seriam esboçados em diferentes linguagens à medida que estivéssemos vivenciando os percursos com a turma, culminando com uma proposta de mapeamento com relevância para a autoria das crianças.

O professor-estagiário colocou em uma cesta: pranchetas, lápis, borracha, giz de cera, canetas e folhas brancas e a levou consigo, pois ao final da atividade, as crianças fariam os seus mapas (geo)grafando as vivências conosco pelo espaço da

comunidade, em um espaço do trajeto escolhido por elas. Segurando em nossas mãos, foram nos conduzindo para fora da sala de aula e da escola (Figuras 7.1. y 7.2.), percorrendo uma pequena trilha marcada no chão pelas passagens anteriores (Figura 8).

Figura 7.1. *Deslocando-se pela trilha e fazendo contagens com nossa colega, Professora de Matemática⁷*



Fonte: Diário da Docência (2016)

Figura 7.2. *As marcas de muitos passos indicam o nosso caminho*



Fonte: Diário da Docência (2016)

⁷ A interação na comunidade indígena Mbyá também foi acompanhada pela professora Ana Cristina de Souza Rangel, coordenadora do Curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior em que atuamos e professora de Matemática no curso.

Os descolamentos pela *Tekoá* revelaram o quanto os diferentes espaços da comunidade são educativos na tradição Mbya, pois são nesses deslocamentos, na participação das diferentes atividades, “nos rituais, no canto e na dança, nas narrativas, que se fortalece o laço de pertencimento ao grupo e a construção da identidade do indivíduo.” (Martins, 2013, pág. 282). Fato reafirmado nos diversos momentos do trajeto, em que as crianças interromperam a caminhada, mostraram e narraram

seus conhecimentos ora sobre os animais abordados no Projeto de Trabalho, como uma toca de tatu e o local onde ficava o porco; ora sobre os saberes envolvendo as tradições da comunidade, como na plantação de mandioca e nos cuidados com o cultivo, evidenciando que não há separação entre a cultura e a natureza. “Assim, a roça, o rio, a mata, os animais, o convívio no grupo são ricos em experiências de aprendizagens carregadas de significados.” (Martins, 2013, pág. 282).

Figura 8. *No caminho o tatu fez um buraco. Será que ele ainda está aqui?*



Fonte: Diário da Docência (2016)

Chamou a nossa atenção o fato de as crianças não terem realizado nenhuma combinação prévia sobre qual percurso fariam e, no entanto, todas pareciam saber muito bem qual seria o trajeto e o destino final. Observações com as

quais percebemos que os saberes Mbya são constituídos no cotidiano da vida em comunidade, em que “os aprendizados são trabalhados na presença de pessoas de todas as idades: desde crianças com meses de

nascimento até os mais velhos da aldeia.” (Menezes, 2012, pág. 122). Por outro lado, destaca a autora: “Existe um claro princípio de respeito aos processos de maturação dentro do diálogo intergeracional.” (Menezes, 2012, pág. 122).

O deslocamento pela *Tekoá* foi finalizado pelas próprias crianças que nos conduziram ao espaço denominado de *Opy*: “casa de reza, local sagrado onde os Guaranis realizam rituais.” (Menezes, 2012, pág. 116). É na *Opy*, que “o Karai⁸ dança e as pessoas sentem um impulso de dançar, cantar.” (Menezes, 2012, pág. 116). Os conhecimentos transmitidos pelos *Karai* às crianças ensinam o modo de viver e se relacionar, tanto na comunidade como em outros lugares. Desde que nascem, ouvem o que os antepassados já ouviam, aprendem o que os antepassados sabiam e, sobretudo, aprendem a respeitar os valores e o modo de ser do grupo (Martins, 2013).

Sentimos que suas tradições se entranham em nós e, embora nossas narrativas sejam escritas, elas podem ser oralizadas ao serem lidas e, assim assumimos que é com “o ato de narrar/ouvir a história que a força da oralidade Guarani aparece, intacta, viva.”

⁸ Liderança espiritual, pessoa de grande sabedoria referendada por toda a comunidade. Karai refere-se ao homem e Kunhã Karai, à mulher. (MENEZES, 2012, p. 116).

(Martins, 2013, pág. 286). Essa força nutre a nossa docência com as crianças e na formação de professores.

Apoiadas fundamentalmente nos saberes dos Mbya Guarani, buscamos dialogar com pressupostos do grupo de pesquisas da Geografia da Infância (GRUPEGI/UFF/CNPq), especialmente enquanto campo teórico que considera as crianças, a partir de uma cultura infantil contextualizada (Lopes; Vasconcelos, 2005), sujeitos que produzem conhecimentos e significados.

As crianças experimentam e se expressam através da vida social. Para entender a criança indígena, “é preciso estar atento à cosmovisão do povo indígena, as suas diferentes culturas, as suas trajetórias e seus inúmeros contextos.” (Nascimento; Vieira, Silva, 2019, pág. 394). Elas

vivenciam situações que vão permitindo, no universo da vida, interações sociais com membros da comunidade mais experientes, os adultos, que orientam e contribuem com o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança (Lima, 2008, pág. 78).

Com isso, em um processo dialético de interação com o meio, buscamos compreender as crianças Mbyá através das vivências na *Tekoá Jataí'ty* e as geografias criadas por elas (Lopes,

2020), expressas em suas narrativas sobre o espaço. Segundo Vigotski (2010, pág. 686),

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos

com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.

Deste pressuposto, o conceito de vivência outorga em nossos percursos de interação no movimento do estar junto às crianças do coletivo Guarani, enquanto unidade das crianças e do seu mundo, do afeto/emoção/sentimento e do intelecto/reflexão/razão (Paula, 2019).

Para dar continuidade à proposta mediada com a turma, nos dirigimos a uma mesa que para realizar a atividade de mapeamento do itinerário de caminhantes. Pouco a pouco, as folhas de papel apoiadas nas pranchetas foram preenchidas com traços, marcas e desenhos (Figura 9).

Figura 9. *Sáimos da escola e caminhamos pela tekoá*



Fonte: Diário da Docência (2016)

As crianças, absortas na atividade, demonstraram envolvimento e atenção enquanto (geo)grafavam o trajeto e aspectos significativos do percurso realizado. Ao observarem o entorno durante a realização da atividade (Figura

10), revelaram a conexão com o espaço e o simbólico da tradição Mbya e da *tekoá*, ratificando que o espaço é uma categoria da existência e da experiência humana.

Figura 10. *Olhar, ver, sentir a tekoá para mostrar no mapa*



Fonte: Diário da Docência (2016)

Ao exporem aspectos relacionados às suas práticas espaciais e saberes constituídos no cotidiano da vida em comunidade, as crianças Mbya habitam o espaço da *tekoá* e reafirmam, através dos traços dos seus mapeamentos, que “ver e pensar são processos intimamente ligados.” (Tuan, 2013, pág. 19). Conforme pontuou Lopes (2018), elas possuem linguagens espaciais, memórias espaciais, vivências espaciais e que a sua atividade criadora é também uma atividade espacial.

Assim, como se observa nas figuras 11 e 12, Fabrício (7 anos) registra o seu mapeamento, indica os lugares e os caminhos pelos quais percorreu, transcrevendo algumas palavras na Língua Portuguesa.

Várias crianças, ao finalizarem o mapeamento, chamavam-nos para que escutássemos suas narrativas utilizando o mapa e revelando a importância da oralidade e da escuta atenta como pressuposto metodológico, pois “[...] as narrativas, as palavras

alheias são forjadas em nós.” (Mello, Lopes, 2017, pág. 55). Desta perspectiva, “é preciso lembrar que os Guarani são originalmente da tradição oral e que este deve ser o ponto de partida para desenvolver qualquer conhecimento. A oralidade primeiro, a escrita depois.” (Martins, 2013, pág. 288). Segundo Martins (2013, pág. 286):

as narrativas têm um efeito de encantamento, pois traduzem no som das palavras a emoção, o contexto do fato narrado, atizam a imaginação de quem está ouvindo, produzindo o sentimento de estar presente, sentindo as sensações que são apresentadas na narrativa.

Figura 11. *Mapeamento, lugares e caminhos percorridos*



Fonte: Diário da Docência (2016)

Figura 12. *O mapa de Fabrício*



Fonte: Diário da Docência (2016)

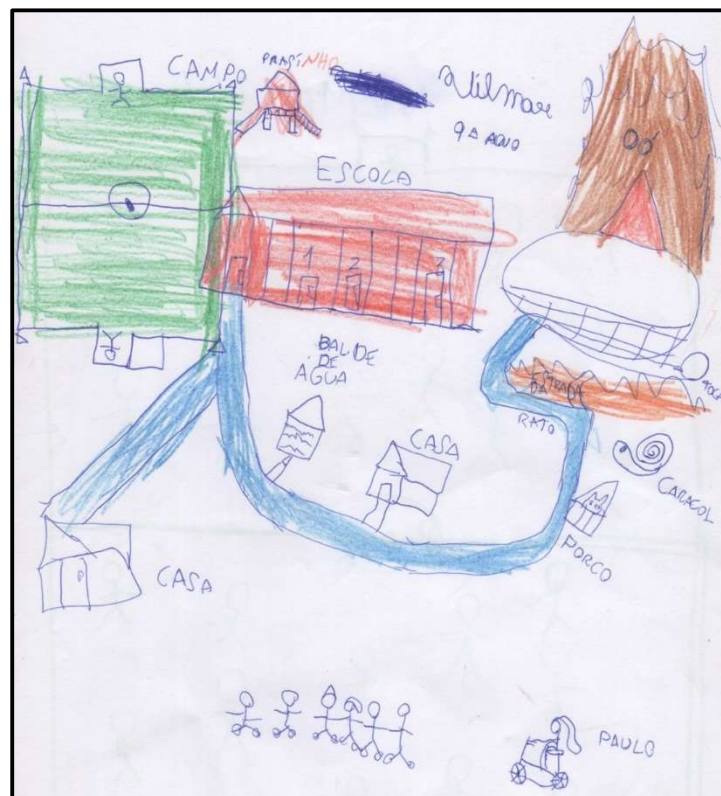
Encantamo-nos e nos emocionamos com as crianças Mbya e seus mapas, que nas andanças na *Tekoá Jataí'ty*, (geo)grafaram o lugar, os conhecimentos e as vivências, as delas e as nossas, pois “todo mapa apresenta um lugar, ao mesmo tempo em que o constitui discursivamente e que tanto é produzido como produz imaginações e práticas espaciais.” (Girardi, 2014, pág. 90). Vilmar (9 anos) observou e sentiu o entorno no registro apresentado na figura 13.

A proposta de mapeamento das vivências com as crianças teve por intuito “arrastar o mapa e a

cartografia para paragens onde eles se contaminam com outros universos culturais, com outras potencialidades enquanto linguagem e expressividade.” (Oliveira Júnior, 2012, pág. 11). Assim, não houve preocupação com regras e técnicas da cartografia tradicional, visto que buscamos mobilizar as linguagens e a autoria das crianças Mbya, para dizer do seu lugar a partir de uma perspectiva de espaço (Girardi, 2014).

O fato é que as crianças nos reeducaram, ensinando-nos a arte de compartilhar as vivências e a potência dos mapas como expressão de sua vida.

Figura 13. O mapa de Vilmar



Fonte: Diário da Docência (2016)

Considerações finais

Ao final deste texto reflexivo, consideramos necessário indicar alguns apontamentos. Primeiro: as crianças indígenas têm um modo próprio de ser e experimentar o mundo. Seu desenvolvimento não é algo individual, mas um processo cultural e coletivo. Segundo: elas observam os mais velhos e participam na criação de processos de aprendizagem e produção de conhecimento desde pequenas. Terceiro: exploram os espaços, realizam afazeres de sobrevivência, aprendem através das andanças, mapas e narrativas. Como disse Cohn (2005), as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas diferentes do mundo adulto. Todos esses saberes constituem sua própria subjetividade, marcada por identidades pessoais e sociais.

A socialização é compreendida como um processo contínuo de inserção cultural, e a cultura se dá através da construção de significados, em práticas da vida individual e social (Barbosa, 2007). De acordo com Corsaro (1997), as culturas elaboradas pelas crianças são resultantes do que elas observam com o meio, seus pares e adultos, contribuindo na formulação dos próprios saberes: Quais significados têm sobre a terra e o território em que vivem? Como interagem com a sua cultura? O que elas têm a nos dizer de seu mundo?

Ao nascerem, trazem a necessidade de sobrevivência e o

desejo de se relacionar com o outro. Nessa perspectiva, as relações sociais dão significado não somente ao ato de se comunicar, mas também às formas de interpretar, significar e interagir no ambiente. Segundo Arendt (2004), a criança nasce inscrita em um código natural e sociocultural. Será, a partir das inúmeras interações com o outro e através das possibilidades que os mais velhos lhe apontam, que ela imprimirá as marcas do humano. Desta forma, suas aprendizagens se constituem no encontro e nas interações com o ambiente, com os adultos e outras crianças, marcada pelas relações e oportunidades que as práticas culturais daquela comunidade sugerem (Barbosa, 2007).

É fato que as crianças aprendem vivendo e interagindo o dia a dia na comunidade. Elas acompanham a vida dos mais velhos, observam, imitam e descobrem coisas acerca do mundo, da natureza e das relações sociais em sua aldeia. Conforme pontuou Nunes (2002, p. 71), as crianças têm “acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta”. Essa “ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontâneo e sem compromisso” representa o “cerne de todo o processo educacional.” (Nunes, 2002, pág. 72).

A escola *Karai Arandu*, faz parte da *Tekoá Jataí'ty* e porta em

seu nome o destaque para os saberes dos sábios. Sua existência convoca ao diálogo interétnico e intercultural, seja com as crianças, com a comunidade guarani, com o espaço e com a cultura, em que os conhecimentos não se sobrepõe, pelo contrário, confluem em redes de trocas e colaboração de saberes e de fazeres inseparáveis da vida e do modo de ser Mbya, expressos em diversas formas de expressão e linguagens. Os conhecimentos e pressupostos construídos nas vivências e interações das crianças guaranis com o mundo a sua volta nos convidam também a sermos atuantes e caminhantes na construção de diversas formas de ser e estar aqui, em respeito às diferenças e ao tempo de aprender de cada sujeito. Afinal, “educar é fazer movimentar a palavra, como ação plena de sentido, como vivência, *aranderukó*, conhecimento que se aprende ao longo da vida, num tempo e num ritmo próprio de cada um” (Menezes, 2012, pág. 125).

Referências

- Atlas Sócio-Econômico do Rio Grande do Sul. (2021). Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/midia/imagem/map-localizacao-do-rs-na-america-do-sul>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- Arendt, H. (2004). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Barbosa, M. C. (2017). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>
- Benvenuti, J. (2013). Das sementes aos frutos. In: Benvenuti, Juçara; Bergamaschi, Maria Aparecida; Marques, Tania Beatriz Iwasko Marques. (orgs.). *Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena*. Porto Alegre: Evangraf, pág. 17-23.
- Bergamaschi, M. A. (2012). Povos Indígenas: conhecer para respeitar. In: Bergamaschi, Maria Aparecida; Dalla Zen, Maria Isabel H.; Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas. (org.). *Povos Indígenas & Educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, pág. 7-15.
- Bergamaschi, M. A.; Silva Melo, D. (2018). Karáí Arandú na Bienal do Mercosul: educação guarani como possibilidade para uma estética decolonial. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 8, n. 4, pág. 719-749, out./dez. <https://doi.org/10.1590/2237-266078816>
- Ciccarone, C.. (2011). Um povo que caminha: notas sobre movimentações territoriais

- guarani em tempos históricos e neocoloniais. *Dimensões: Revista de História da Ufes*. n.º. 26, 2011, pág. 136-151.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cohn, C. (2013). Concepções de infância e infâncias. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, pág. 221-244, maio-ago. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge.
- Demo, P. (2011). *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Facebook. (2017). *Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Karáí Arandu*. Disponível em: <https://www.facebook.com/karaiarandu>. Acesso em 19 mar. 2021.
- FUNAI. (2002). Áreas indígenas por grupos étnicos. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas> Acesso em 19 mar. 2021.
- FUNAI. (2021). *História e cultura guarani*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/ascom/1947-historia-e-cultura-guarani> Acesso em: 19 mar. 2021.
- Girardi, G. (2014). Modos de ler mapas e suas políticas espaciais. *Espaço e cultura*, UERJ, RJ n. 36, pág. 85-110, jul/dez 2014. <https://doi.org/10.12957/espacoeultura.2014.19960>
- González-Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ISA. Instituto Socioambiental. (2021). *Povo Guarani Mbya*. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya#Hist.C3.B3ria.2C_nomes_e_lugares Acesso em: 19 mar. 2021.
- Jataí'ty. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jata%C3%AD%27ty>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- Lima, E. G. (2008). *A pedagogia terena e a criança do PIN Nioaque: relações entre família, comunidade e escola*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 175f.
- Lopes, J. J. M.; Vasconcelos, T. (2005). *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME.
- Lopes, J. J. M. (2018). *Geografia da Infância: Percursos históricos e geográficos no Brasil e no mundo*. Anotações de Palestra proferida no Colóquio Internacional Crianças e

- Territórios de infância. Brasília: UNB, 26 março.
- Porto Alegre: Evangraf, pág. 73-83.
- Lopes, J. J. M. (2020). As lógicas e autorias infantis: Cartografia com as crianças. [S. l.]: Livetate, 23 de jul. 2020. 1 vídeo (1h:09 min). Live. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LnP3ue28x64&t=1s> Acesso em: 19 mar. 2021.
- Menezes, A. L. (2012). Educação Guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento. In: Bergamaschi, Maria Aparecida; Dalla Zen, Maria Isabel H.; Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas. (org.). *Povos Indígenas & Educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, pág. 115-126.
- Martins, A. M. D. (2013). Narrativas: uma inspiração metodológica para as escolas Guarani. In: Benvenuti, Juçara; Bergamaschi, Maria Aparecida; Marques, Tania Beatriz Iwasko Marques. (orgs.). *Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena*. Porto Alegre: Evangraf, pág. 277-290.
- Mello, M.; Lopes, J. J. M. (2017). Formação como movimento alteritário. In: Mello, Marisol Barenco de. *O amor em tempos de escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 53-75.
- Medeiros, S. F.; Rosa, R. R. G. Da casa de reza às aprendizagens na escola indígena Mbyá-Guarani. In: Benvenuti, Juçara; Bergamaschi, Maria Aparecida; Marques, Tania Beatriz Iwasko Marques. (orgs.). *Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena*. Porto Alegre: Evangraf, pág. 291-304.
- Moraes, O. (2013). A espiritualidade na Pedagogia Guarani: o caminho para o encontro da escola sem males. In: Benvenuti, Juçara; Bergamaschi, Maria Aparecida; Marques, Tania Beatriz Iwasko Marques. (orgs.). *Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena*. Porto Alegre: Evangraf, pág. 291-304.
- Medeiros, J. S.; Gomes, L. B. (2014). Povos Indígenas: diversidade na escola. In: GIORDANI, Ana C. C [et al.]. *Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para Diversidade*. 3 ed. ver. e ampl.
- Munarim, I. (2011). O Que Podemos Aprender com as Crianças Indígenas? Aproximações da Antropologia da Criança às Noções de Infância, Cultura e Movimento na educação física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 2, pág. 375-390, abr./jun. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000200007>

- Nascimento, A. C.; Vieira, C. M. N.; Silva, A. C. (2019). (Con)textos das pesquisas com crianças/infâncias indígenas no Mato Grosso do Sul. *Revista de Antropologia da UFSCar*, 11 (1), jan./jun, pág. 387-400. <https://doi.org/10.52426/rau.v11i1.294>
- Nonada, Jornalismo Cultural. (2016). *Mbyá-Jeguataá: à procura de Nhanderu na Aldeia do Cantagalo*. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2016/07/mbya-jeguataa-a-procura-de-nhanderu-na-aldeia-do-cantagalo/> Acesso em 19 mar. 2021.
- Nunes, A. (2002). O lugar das crianças nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: Silva, A. L.; Macedo, A. V.; Nunes, A. Crianças indígenas, ensaios antropológicos. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, pág. 236-277.
- Oliveira Júnior, W. (2012). Mapas em Deriva: imaginação e cartografia escolar. *Revista Geografares*, nº12, pág. 01-49, Jul. <https://doi.org/10.7147/GEO12.3187>
- Paula, S. R. (2019). L. S. Vigotski e a cidade de Gomel: uma teoria histórico cultural das vivências. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, pág. 744-747, maio/ago. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2019.v24.27870>
- PIB. Povos Indígenas No Brasil (2016). Pib Socioambiental. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya. Acesso em 19 mar. 2021.
- Reinholz, F. (2019). 519 anos de luta: Lideranças indígenas do RS pedem o cumprimento da Constituição. *Nonada*, POA, 2019. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2019/05/519-anos-de-luta-liderancas-indigenas-do-rs-pedem-o-cumprimento-da-constituicao/> Acesso em: 22 mar.2021
- Terras Indígenas No Brasil. (2021). *Terra Indígena Cantagalo*. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3988>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- Tuan, Y. (2013). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Trad. Lívia de oliveira. Londrina: Eduel.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Dossiê Vigotski e outros trabalhos. *Psicologia USP*, v. 21, n. 4, pág. 681-701. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>
- Wikipedia (2021). *Mbiás*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mbi%C3%A1s> Acesso em 22 mar.2021.