

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Instituto de Ciências Humanas

Programa de Pós-graduação em Antropologia



Dissertação de Mestrado

**Uma etnografia sobre a relação entre adultos e crianças *mbyá-guarani*:
estudo sobre os Pereira Benites, Pelotas/Canguçu, RS.**

Maria Heloisa Martins da Rosa

Pelotas, 2016

Maria Heloisa Martins da Rosa

**Uma etnografia sobre a relação entre adultos e crianças *mbyá-guarani*:
estudo sobre os Pereira Benites, Pelotas/Canguçu, RS.**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Antropologia, do
Instituto de Ciências Humanas, da
Universidade Federal de Pelotas, como
requisito parcial para à obtenção do título
de Mestre em Antropologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lori Altmann

Coorientador: Prof. Dr. Rogério Réus Gonçalves da Rosa

Pelotas, 2016

Maria Heloisa Martins da Rosa

Uma etnografia sobre a relação entre adultos e crianças *mbýá-guarani*:
estudo sobre os Pereira Benites, Pelotas/Canguçu, RS.

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de mestre em Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 31 de agosto de 2016

Banca examinadora:

.....

Prof^a. Dra. Lori Altmann – UFPel (Orientadora)

.....

Prof. Dr. Rogério Réus Gonçalves da Rosa – UFPel (coorientador)

.....

Prof. Dr. Martín César Tempass – FURG

.....

Prof. Dr. Luís Fernando Hering Coelho – UFPel

.....

Suplente:

.....

Prof. Dr. Cláudio Baptista Carle - UFPel

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R788e Rosa, Maria Heloisa Martins da

Uma etnografia sobre a relação entre adultos e crianças Mbyá-Guarani : estudo sobre os Pereira/Benites, Pelotas/Canguçu, RS / Maria Heloisa Martins da Rosa ; Lori Altmann, orientadora ; Rogério Réus Gonçalves da Rosa, coorientador. — Pelotas, 2016.

138 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Crianças Mbyá-Guarani. 2. Infância. 3. Educação. 4. Pedagogia indígena. I. Altmann, Lori, orient. II. Rosa, Rogério Réus Gonçalves da, coorient. III. Título.

CDD : 305.8

Aos Mbyá-Guarani!

Pela amizade e confiança que entregaram a mim, por terem aberto a uma Juruá, seu universo de conhecimento. Sem isso jamais poderia ter efetivado esta pesquisa. E principalmente por continuarem me ensinando, recebendo com amizade, parceria e alegria. Sou muito grata.

Há'evete!

Kryingüé'i pejú katú – Venham pequeninos

*Kryingüé'i pejú katú opýĩre – venham
pequeninos vamos cantar e dançar;*

*Nhãmõnhëndú mboraiĩ – na nossa fonte de
eterna alegria.*

*Nhãnderú heté pe Nhãndexý heté pe – Para
que o nosso verdadeiro pai,*

*Oexá mãvý tombojeroviá – para que a nossa
verdadeira mãe, cada vez mais;*

*Nhãnẽmboraiĩ! – iluminem a alegria que
mostramos com nosso canto.*

*(Grupo de Canto Nhãnderu Pápá Tenôndé-
Tekoá Jataity – Cantagalo, Porto Alegre, RS).*

Traduções: Marcelo Kuaray Benites, Vherá Poty
Benites da Silva e Guilherme Werá Mirim Benites
da Silva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar forças, coragem de seguir em frente!

A todas as pessoas com quem convivi durante todo o período que cursei o mestrado. A paciência que tiveram em ouvir minhas angústias e comentários sobre autoras e teorias novas. Obrigada por emprestarem seus ouvidos a uma Antropóloga apaixonada pela profissão e, que por causa disso, não percebia que nem todos nutriam sentimento semelhante ao meu. Uma obrigada especial à amiga Samira Tavares e ao amigo Orestes Mega, pela ajuda na tradução e formatação do trabalho.

À minha querida amiga, colaboradora de pesquisa, paciente orientadora Lori Altmann. Sem seu apoio não teria chegado tão longe dentro da etnologia indígena. Sua experiência etnográfica e seu enorme coração foram determinantes para minha vida e pesquisa. Obrigada!

Ao meu coorientador Rogério Rosa, pelo carinho, pelo apoio em momentos de crise. Obrigada pelo apoio recebido.

À Thaise por aturar tantas perguntas e desculpas por atrasos, sempre sorrindo e gentil. Obrigada!

A Loredana Ribeiro coordenadora do PPGAnt no período que ingressei neste, pela conquista da bolsa especial do Programa de Cotas da UFPel, financiada pela CAPES. Por sua atenção e paciência sempre que precisei conversar sobre dificuldades em meu percurso como mestranda.

Às pessoas que integraram minha banca de qualificação, Louise e Mártin, pelos comentários importantes, para que pudesse seguir em frente.

Agradeço a minha família pela compreensão das ausências fora e dentro de casa. Muitas vezes virei noite e dia encerrada em minhas pesquisas. Neste período estive ausente de datas e partilhas familiares importantes. Sei que no fundo de seus corações, souberam/saberão entender que, para que eu alcançasse voo em direção aos meus sonhos, tive que abrir mão de muitas outras coisas.

A Vera Carvalho, amiga de todas as horas e momentos. Os *mbýá* tem razão em dizer que parente a gente também escolhe e nomeia. Escolhi você para minha irmã.

Resumo

ROSA, Maria Heloisa Martins da. **Uma etnografia sobre a relação entre adultos e crianças mbyá-guarani**: estudo sobre os Pereira Benites, Pelotas/Canguçu, RS. Dissertação de Mestrado em Antropologia - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.

Essa dissertação trata do processo de construção do conhecimento, da educação das crianças – *Kryngüé* – na sua comunidade. Demonstro como esse aprendizado acontece de forma compartilhada junto aos adultos de um coletivo ou – *kuéry* – na língua do povo indígena *Mbyá-Guarani*. Propõe-se, a partir da observação das atividades cotidianas destas crianças, demonstrar o significado da infância neste processo. Exponho o protagonismo das crianças nesse universo, o que elas fazem e como elas são importantes para a construção da pessoa, do ser *Mbyá* dentro do contexto social em que vivem. O universo de minha pesquisa é um núcleo de parentes – *kuéry* - *Mbyá-Guarani* que vive atualmente na *Tekoá Guajavy Poty* localizada no município de Canguçu, com visitas etnográficas à *Tekoá Tavaí*, ambas no Estado do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Crianças *Mbyá-Guarani*, Infância, Educação, Pedagogia Indígena

Abstract

ROSA, Maria Heloisa Martins da. An Ethnography About the Relation Among Mbyá-Guarani Adults and Children. A study about the Pereira Benites, Pelotas/Canguçu, RS – Dissertation of Master Degree in Anthropology - Programme of post-graduation in Anthropology, Institute of Human Sciences. Federal University of Pelotas. Pelotas, RS.

This dissertation shows the process of knowledge construction of the education of children – kryngüe – in the community. I show how this learning process happens in a shared form together with the adults of a collective or – kuéry – in the language of the Mbyá-Guarani indigenous people. This study purposes to demonstrate, from the observation of the daily activities of these children, the meaning of the childhood in this process. I show the protagonism of the children in this universe, the things that they do and how they are important to the construction of the person and of the “being” mbyá inside the social context in what they live. The universe of my research is the nucleus of relatives – kuéry - Mbyá-Guarani that currently live in the Tekoá Guajavy Poty, located in the Canguçu municipality, with some ethnographic visits to the Tekoá Tavaí, both of them located in the Rio Grande do Sul State, Brazil.

Keywords: Mbyá-Guarani Children, Infancy, Education, Indigenous Pedagogy

Lista de figuras

Figura 1: Mapa com a localização das <i>tekoá</i> mais referidas neste texto. Autoria: Gil de Mattos, 2016	31
Figura 2: Imagem panorâmica dos locais de moradia em Pelotas/RS. Retirado do Relatório de Francisco Aureliano Dorneles Witt, 12 de maio de 2008.	33
Figura 3: Parentela Pereira Benites vendendo artesanato no centro de Pelotas, RS. Fotografia: Helô da Rosa, abril de 2010	36
Figura 4: Nova morada <i>Tekoá Guajavy Poty</i> , Canguçu, RS. Fotografia: Helô da Rosa, agosto de 2014	42
Figura 5: <i>Kuéry</i> Pereira Benites, Canguçu, RS. Fotografia: Helô da Rosa, agosto de 2014	42
Figura 6: automóvel de Lorencio, Canguçu, RS. Fotografia: Helô da Rosa, novembro de 2014.	46
Figura 7 e 8: Moradia tradicional em processo de construção na <i>Tekoá Tavaí</i> Cristal, RS. Fotografia: Helô da Rosa, Setembro de 2015.	54
Figura 9: Catarina preparando <i>mbojapé</i> . <i>Tekoá Tavaí</i> Cristal, RS. Fotografia: Helô da Rosa, 2015.....	58
Figura 10: Prancha de demonstração do processo de colheita da <i>takuapi/takuá</i> :fotografias: Helô da Rosa.	100
Figura 11: Prancha de demonstração do processo de confecção do artesanato. Fotografias: Helô da Rosa	101
Figuras 12-13: menino de três anos na <i>Tekoá Tavaí</i> descascando batatas. Fotografia: Helô da Rosa, 2015.	102
Figura 14: menina lavando pratos, <i>Tekoá Tavaí</i> . Fotografia: Helô da Rosa, 2015.	102
Figura 15: crianças preparando mesa para lanche, <i>Tekoá Guajavy Poty</i> . Fotografia; Helô da Rosa, 2015.....	102
Figuras 16-17: sequência de fotos do menino cortando taquara. 2015.....	103
Figura 14: Bruno, neto de Lorencio Benites. <i>Tekoá Guajavy Poty</i> , Canguçu, RS. Fotografia: Helô da Rosa, agosto de 2014	113

Lista de abreviaturas e siglas

CAPGRS – Conselho de Articulação do Povo Guarani do Rio Grande do Sul

COMIN – Conselho de Missão entre Indígenas

CPF – Cadastro de Pessoa Física

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DNIT- Departamento Nacional de Infraestrutura de Transporte

FAE – Faculdade de Educação

FAPEU - Fundação de Amparo à Pesquisa e Fundação Universitária

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IAD – Instituto de Artes e *Desing*

ONG – Organização Não Governamental

RBA – Reunião Brasileira de Antropologia

RG – Registro Geral

RS – Rio Grande do Sul

SIL – *Summer Institute of Linguistics*

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SPILT - Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

T.I. – Terra Indígena

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo

PPGAnt – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social

SEDUC – Secretaria de Estado do Rio Grande do Sul

SESAI – Secretaria Especial da saúde Indígena

Explicando a grafia das palavras em Mbyá-Guarani

As palavras em *mbyá-guarani* estão destacadas em itálico, entre hifens e têm sua tradução simultaneamente em português na primeira vez que aparecem no texto. A grafia destas segue orientação dos interlocutores *mbyá* desta pesquisa.

Nas citações mantenho a grafia dos autores. Para melhor entendimento da leitora e do leitor, segue logo abaixo um glossário sistematizado com todas as palavras em *mbyá-guarani* grafadas neste texto.

No geral, todas as palavras guarani são oxítonas, não sendo acentuadas. O acento torna-se necessário apenas quando a sílaba tônica não é a última. No entanto, optei em manter a acentuação destas palavras por seguir a forma de escrever de meus/minhas interlocutores/as. Também adotei a grafia da língua *mbyá-guarani* utilizada pelo etnólogo prof. Dr. Martín César Tempass em seu livro intitulado “A doce cosmologia Mbyá-Guarani: uma etnografia dos saberes e sabores” (2012).

As palavras em língua *mbyá-guarani* não terão flexão conforme a língua portuguesa de número ou de gênero. O mesmo para etnônimos referentes aos povos indígenas, conforme a recomendação da maioria dos participantes da Primeira Reunião Brasileira de Antropologia, que ocorreu no Rio de Janeiro em 1953¹.

¹ Conferir outros elementos recomendados na “Convenção sobre a grafia dos nomes tribais” (páginas iniciais). In SCHADEN, Egon. **Leituras de Etnologia Brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

Glossário

Ä – alma

Aguyje – estado de perfeição do ser

Aróka - bebida feita da polpa pilada de coquinho.

Avati mimõi – milho verde cozido

Avaxi eté - milho sagrado, verdadeiro.

Iuá- Nome próprio feminino. Nome em língua *Mbyá* de Márcia, a filha mais velha da união de Lorencio com Santa.

Karaí – liderança do grupo que pode ser também religiosa, política ou ambas. Nome próprio masculino, nome *Mbyá* de Lorencio Benites.

Keretchu - Nome próprio feminino e de divindade feminina do panteão *Mbyá-Guarani*, que tem os cabelos cacheados.

Kriguie – nome próprio feminino

kryingüé – criança, crianças pequenas. Na literatura sobre a cultura *Mbyá* e também pela informação de meus/minhas interlocutores existem duas palavras para se referir às crianças: *mitãĩn* e *kryingüé*. Albino cunhado de Lorenzo disse que *mitã* é mais utilizado para nomear bebês e menores de oito anos.

Kuaráí – Nome próprio masculino. Divindade *Mbyá-Guarani*, o Sol; nome na língua *mbýá* de Denílson, filho de Santa e Lorencio (em ordem decrescente é o segundo filho deles).

Kuéry – Unidade de uma estrutura social. A palavra *kuéry* estabelece o plural, referindo-se a uma totalidade, a um conjunto de pessoas.

Kunhã – mulher

Kunhã Karaí – mulher xamã, mulher orientadora espiritual

ycho – larvas criadas no caule da *pindó*; *ycho pytã* – larva vermelha; *ycho xiĩ* larva branca

Jerojy - cantar

Juruá – homem e mulher não indígena.

Mbyá-Guarani – pessoa, gente. Parcialidade ou rama Guarani.

Mbo'e – ensinar, transmitir sabedoria.

Mbojapé – pão ou bolo tradicional assado nas cinzas.

Mborayu – reciprocidade, bondade, generosidade, “espírito que nos une”.

Mirim – nome próprio feminino.

Mitãĩn – crianças pequenas. Na literatura sobre a cultura *Mbyá* e também pela voz de meus interlocutores existem duas palavras para se referir às crianças, *kryingüé* e *mitãĩn*. Albino cunhado de Lorenzo disse que *mitã* é mais utilizado para chamar os bebês e menores de oito anos.

Mityryru – faixa de pano para carregar crianças de colo.

Ñandereko (*ñande reko*) – modo de ser *mbyá-guarani*.

Ñanderu – principal divindade *Mbyá-Guarani*.

Ñe'e – porção sagrada da alma *Mbyá-Guarani*.

Nhanhembo'e – aprender, ouvir as belas palavras.

Nimongaraí - ritual de nominação das crianças *Mbyá-Guarani*.

Ñdja ydjo, javy ju – bom dia conforme escrita do professor *mbyá-guarani* Vicente em meu diário de campo, e de acordo com Flávio Gobbi (2008) seguindo o léxico *Guarani Dooley*.

Ñande karudjo – boa tarde.

Oguatá – caminhar, andar, deslocar-se. Termo que designa viagens, caminhar ou caminhadas. Em um sentido mais amplo é utilizado como uma metáfora para a própria vida.

Petyngué – cachimbo de madeira ou cerâmica.

Pindó – palmeira de grande predileção para os *mbyá* na dieta, na escolha de moradia, na produção de bens materiais e na elaboração do pensamento do grupo.

Poraró - prática tradicional associada à partilha de alimentos e à circulação de bens pelas redes de parentesco indígenas. Entretanto nos novos contextos urbanos este termo é utilizado como alternativa econômica que visa incrementar a renda familiar, mais particularmente, atender as necessidades específicas das mulheres e das crianças.

Tatuĩ - tatu

Rorá – prato parecido com polenta, só que bem mais seco semelhante a uma farofa.

Takuapí - forma genérica de nomear a taquara ou a cana verde, matéria prima para confecção da cestaria.

Tape Porã – caminho bonito

Takuá - instrumento ritual feito de taquara e também nomeia a cana verde.

Tetỹ makuaa – adorno corporal, utilizado nas pernas.

Tembetá – Pedacinho de taquara enfiado no lábio por ocasião da passagem do menino para a fase adulta.

Tekoá Guajavy Poty – Aldeia Flor de Guajuvira, no município de Canguçu, RS

Tekoá Kapiĩ Ovy – Aldeia Capim Verde, no município de Pelotas, RS.

Tekoá Tavaí – Aldeia Ruína, no município de Cristal, RS.

Tekoá Nhuüdy – Aldeia Estiva, no município de Viamão, RS.

Tekoá Jataí'ty – Aldeia Canta Galo, no município de Viamão, RS.

Tucan' Ju Mirim – pássaro amarelo pequeno, nome da escola criada em 2012, na *Tekoá Kapiĩ Ovy*.

xara'ü - Sonho

Xi'y – Quati

Yambá – aparelho feito de taquara para ensinar a criança a andar.

SUMÁRIO

Introdução	17
A. A pesquisa com os <i>Mbyá</i>	20
B. Embasamento teórico-metodológico.....	24
1. Indo ao encontro dos <i>Mbyá-Guarani</i>.....	32
1.1 A <i>Tekoá Kapiĩ Ovy</i>	34
1.2 A <i>Tekoá Guajavy Poty</i>	40
1.3 A <i>Tekoá Tavaĩ</i>	52
2. A construção do Ser <i>Mbyá-Guarani</i>.....	60
2.1 Compreendendo o <i>tekó</i>.....	62
2.2. O caminhar – <i>oguatá</i>	64
2.3. O lugar das “Belas Palavras” - <i>ñe’ẽ porã</i>	67
2.4. A construção da pessoa <i>mbyá</i>	70
3. O ser criança – <i>Kryngüé</i> – <i>Mbyá-Guarani</i>.....	73
3.1 Compreensão de Infância	74
3.2 Educação <i>Mbyá-Guarani</i>	79
3.3 Como a escola chegou à comunidade.....	104
Considerações Finais	118
Referências bibliográficas.....	123
Anexos	133

Introdução

Esta dissertação tem como tema principal a complexa educação² *Mbyá-Guarani*. Para isso proponho uma investigação antropológica sobre o processo de construção do conhecimento das crianças – *kryngüé* – na sua comunidade, e como esse aprendizado acontece de forma compartilhada junto às pessoas adultas em todas as ações desenvolvidas no cotidiano. Saliento também a autonomia das crianças dentro do contexto onde circulam e sua participação ativa no modo de tornar-se pessoa *mbýá-guarani*. Elas são, portanto, sujeitas da sua educação.

Esta Introdução é dividida em duas partes: na primeira parte, “A pesquisa entre e com o *Mbyá*”, faço a contextualização do tema da pesquisa apresentando a trajetória percorrida, seus desdobramentos e as razões que me motivaram a direcionar o olhar para as crianças *mbýá-guarani* do Pereira Benites *Kueri*.

Adianto que desde o início de minha relação, de meu contato com os *mbýá*, já me saltava aos olhos a maneira, o jeito doce com que as pessoas adultas tratavam suas crianças. E também como as crianças portavam-se entre elas e com as pessoas adultas dentro da aldeia – *Tekoá* – e comigo, uma não indígena – *juruá*³ – por onde quer que estivéssemos. Percebia que a atenção direcionada às pequenas estava para além do cuidado especial, por serem consideradas frágeis ou adultas inacabadas, como ocorre em nossa sociedade. A cada encontro percebia que para eles/elas a criança já nasce com a responsabilidade do ser *mbýá*. A cada novo ser que vem ao mundo, com ele surge a possibilidade da continuidade cosmológica e do modo de ser do povo *Mbyá-Guarani*. No decorrer da pesquisa, ouvi repetidamente e dito com muita

² Educação como sinônimo de construção da pessoa *Mbyá-Guarani*, conforme desenvolvo no capítulo 2, subtítulo 2.5.

³ *Juruá* - Termo Guarani para denominar todas as pessoas não indígenas.

convicção, ser este um povo que procura viver segundo sua tradição cultural, transmitida milenarmente.

Ainda na primeira parte, com a intenção de situar o grupo sobre o qual pesquiso, faço uma breve narrativa a respeito da trajetória histórica de meus/minhas interlocutores/as e o percurso que percorreram para chegar ao município de Pelotas, RS e, posteriormente, ao município de Canguçu, RS, onde moram em 2016.

Na segunda parte da Introdução, “B”. Embasamento teórico-metodológico,” apresento a metodologia utilizada para desenvolver essa pesquisa etnográfica e o referencial teórico, que deram suporte às minhas observações de campo, e brevemente discorro sobre o tema da infância nas sociedades indígenas. Este tema será aprofundado no capítulo 3 no tópico “concepção de infância”.

No Capítulo 1, intitulado “Indo ao encontro do *Mbyá-Guarani*”, apresento meus interlocutores e as respectivas *Tekoá* por onde caminharam, desenvolvo como foi se construindo o objeto central desta pesquisa de mestrado. Trago dados sobre as crianças – *Kryingüé* –. Exponho dados etnográficos da Aldeia Ruína – *Tekoá Tavaí*, município de Cristal, RS – onde pesquisei durante três dias alternadamente.

O Capítulo 2, intitulado “A construção do Ser *Mbyá-Guarani*”, trata do processo de construção da pessoa *mbyá-guarani*, fundamental para entender a pedagogia e a maneira de ensinar deste povo, a partir da fala dos próprios *mbyá*, das observações em campo e por teorias desenvolvidas por autoras (es) indígenas e não indígenas. No decorrer do capítulo disserto sobre conceitos-chaves que participam nesta construção da pessoa, do modo de ser do *kuéry*⁴

⁴ Conforme Flávio Gobbi (2008, p.63), a palavra *kuéry*, estabelece o plural, referindo-se a uma totalidade, a um conjunto de pessoas, porém não existe na língua *mbyá* uma palavra literal que possa ser traduzida como família. Com base nas argumentações dele, adoto este termo para me referir à família Pereira Benites (ou seja, ela Santa Pereira, a mãe, ele, o pai, Lorencio Benites, seus filhos e filhas, a neta e o neto). Quando estiver falando da família com mais parentes, seguindo a argumentação do mesmo autor citado acima e conforme Valéria de Assis (2006, p. 52) utilizarei a expressão Pereira Benites *kuéry*, que quer dizer, os da família Pereira Benites, ou, seguindo tradução nativa, “da turma” dos Pereira Benites. Alternadamente,

mbyá-guarani, como: *tekó*, *oguatá*, *’ã*, *ayvu* e *ñe’e*⁵. A partir disso, procuro entender os significados destes conceitos, o próprio nome da pessoa, a alma palavra – *ñe’e* -, que segundo Martín César Tempass (2012, p. 139), corresponde à própria pessoa, ou seja, a fala dos “*Mbyá-Guarani* é a expressão de sua alma”, é o próprio indivíduo.

O Capítulo 3 intitulado, “O ser criança *Mbyá-Guarani*” é central para a temática desta dissertação. Nele está colocada a discussão sobre a infância e o protagonismo infantil nas sociedades indígenas, mas especialmente centrada nas crianças *mbyá-guarani* do Pereira Benites *kuéry*. Compondo este capítulo, incluo algumas fotografias que complementam a observação e demonstram as atividades das crianças, o que considero relevante ao tema do capítulo e da Dissertação. Posteriormente trago uma breve dissertação sobre a escola buscando entender a entrada desta na *Tekoá Kapiĩ Ovy* e a possibilidade de ser criada uma na *Guajavy Poty* onde estão morando desde agosto de 2014. Fechando este terceiro capítulo, faço uma costura das ideias desenvolvidas nos outros capítulos. Com a intenção de compreender, a partir de suas narrativas, como seria desenvolver uma metodologia, um Projeto Pedagógico “*Mbyánizado*”, onde a escola considere, como os *Mbyá-Guarani* o fazem, as crianças como produtoras de conhecimento. Tomo como exemplo a proposta de Rogério Reus Gonçalves da Rosa e Rojane Brum Nunes, na qual eles propõem “*kainganguizar*” a escola (2013). Ou seja, de acordo com este autor e esta autora, não são os “índios” que tem que apreender a visão de mundo ocidental inculcada na instituição escola, mas em oposição a isto, eles propõem, que a escola seja “indianizada”.

Na conclusão traço ponderações sobre alguns pontos chaves desenvolvido pelos capítulos e concluo inspirada na fala de Bruno Ferreira Kaingang, com frase de esperança de ver acontecer o diálogo intercultural quiçá dentro da *Tekoá Guajavy Poty*!

utilizarei no decorrer do texto *Kuéry*, família, parentes e parentela como sinônimos, dependendo do contexto.

⁵ Os termos *’ã*, *ayvu* e *ñe’e*, são os principais sinônimos de palavra e “latu senso significam “voz, fala, alma, nome, vida, desígnio inicial, personalidade” cf. CHAMORRO (2014, p.28).

A. A pesquisa com os *Mbyá*

Essa pesquisa teve seu processo iniciado no segundo semestre de 2008, a partir do meu ingresso no Bacharelado em Antropologia na Universidade Federal de Pelotas - UFPel, município de Pelotas, RS e continuou até os dias atuais. Desde a primeira vez que encontrei com os *Mbyá*, em 2010, até agora, em 2016, somam-se seis anos de inter-relação, ainda que intermitente. De forma semelhante a viajantes e pesquisadores/as, foi na busca de outras maneiras de entender o mundo, outras culturas e realidades, que decidi fazer Antropologia, esta ciência que não busca mudar comportamentos, mas nos apresenta outros modos de ser e de estar no mundo. Entrei em contato com estudos sobre outros povos e nisso passei a reconhecer a diversidade cultural e a relativizar aspectos da minha própria cultura. Foi então que começou o processo na mudança de visão, do meu modo de entender o mundo.

Todo esse processo foi determinante na escolha de meu tema de pesquisa e tornou-se efetivo quando cursei a disciplina Etnologia Ameríndia I, primeiro semestre do ano de 2010. Nesta disciplina, ministrada pelo professor Rogério Rosa, lemos capítulos de etnografias, onde foram apresentados para nós, alunas e alunos, os povos indígenas existentes no Sul do Brasil. Então pensamos, minhas colegas, meu colega e eu, que essa seria a oportunidade de adentrar em um contexto de vida completamente diferente do nosso, de conviver com a alteridade.

Neste momento, a partir desta proposta, comecei a construir minha trajetória de pesquisadora da cultura e da cosmologia *Mbyá-Guarani*. Para iniciar a atividade nos organizamos em grupo, as colegas Otília Bastos e Priscila Machado, o colega Sergio Mota e eu. A ideia era buscar um coletivo, - *Kuéri*, em língua *mbyá guarani*, mais próximo de nós, preferencialmente na cidade de Pelotas, onde morávamos, para fazer este exercício etnográfico.

Desta proposta de atividade surgiu uma questão central para a construção de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): Existem indígenas em Pelotas, se existem onde eles estão? Este TCC intitulado “*Tekoá Kapiĩ Ovy: Jeé Haemá Jeray Kue Ry Re Amanda Va’e* – Aldeia Capim Verde: Um pequeno grupo, uma grande cultura”. Defendido em 2012 no Bacharelado da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

No TCC falei de forma genérica sobre os vários aspectos que compõe a cosmologia *mbyá-guarani*, como por exemplo, o modo de ser e viver que conforma a pessoa para esta parentela⁶. Nesse estudo desenvolvi uma etnografia entre eles, no período em que moravam na região Colonial de Pelotas, RS, mais precisamente, no 8º distrito. Neste local localizava-se a aldeia – *Tekoá Kapiĩ Ovy* e o cacique⁷, chama-se Lorencio Benites⁸.

Em abril de 2010, quando começamos a pesquisa, a família que morava nesta *Tekoá* era composta por oito membros: O pai, Lorencio Benites, a mãe, Santa Pereira; os filhos: Vicente, Márcia, Denílson (jovens de 17, 14 e 11 anos nesta ordem); Cássia⁹, Isabel e Bianca (crianças 5, 7 e 2 anos). Para este trabalho da disciplina de Etnologia Ameríndia I estivemos com esta família umas seis vezes. Após este período, continuei esporadicamente em contato com ela no centro da cidade de Pelotas enquanto vendia artesanato e vez por outra ia visitá-la na *Kapiĩ Ovy*.

⁶ No TCC utilizei o termo parentela, que agora, na dissertação, substituí pelo termo êmico *kuéry* com base em literatura acessada posteriormente.

⁷ Neste texto empregarei alternadamente líder, cacique e *Karaí* para me referir a Lorencio Benites, por não ter conseguido definição clara de seu papel dentro do *kuéry*. Cf. ASSIS, 2006, p. 51: “A liderança deve ser qual um diplomata. Sua postura deve transmitir confiança e equilíbrio para os demais. O bom líder é aquele que possui pleno domínio sobre a raiva e a violência”. Identifiquei estas características acima mencionadas em Lorencio.

⁸ “Lorencio” Benites é o chefe da família nuclear *Mbyá-Guarani*, morador da *Tekoá Kapiĩ Ovy* na região colonial de Pelotas. Em outros trabalhos escritos sobre sua família, o seu nome aparece escrito conforme ele ditou “Lorenzo”. A princípio conforme informo em meu TCC, pretendia manter essa grafia. Depois de acompanhá-lo em vários órgãos públicos onde ele teve que utilizar sua carteira de identidade *Juruá*, percebi que o nome que consta no seu documento de identidade é o que tem valor legal para acessar direitos no mundo em ele vive. Conversamos a respeito disso, então passei a adotar a grafia Lorencio.

⁹ Cássia (e não Catia conforme ela informa) o nome que consta no Cadastro de Pessoa Física, CPF. Da mesma maneira como o pai dizia chamar-se Lorenzo e consta Lorencio, no seu Registro Geral, RG. Para eles essa diferença na maneira de pronunciar e de escrever os nomes, com os quais eles são registrados, é irrelevante. A partir da Cosmologia do Povo *Mbyá-Guarani* as pessoas possuem nomes na língua, nomes sagrados atribuídos por divindades de sua cultura. Esses são os nomes verdadeiros e que eles guardam com estima e seriedade.

Após minha defesa de TCC no primeiro semestre de 2012, continuei visitando a família *mbyá-guarani* Pereira Benites esporadicamente, como amiga e colaboradora. Essa continuidade no convívio motivou-me a escrever um pequeno projeto e submetê-lo a seleção de mestrado. Neste projeto a primeira ideia surgiu como consequência de uma demanda deles a respeito da proposta de estabelecer ou não uma escola dentro da Aldeia Capim Verde – *Tekoá Kapiĩ Ovy*¹⁰. Em razão disto meu problema de pesquisa centrava na questão de como aconteceria o diálogo entre culturas tão díspares dentro do espaço escolar. A escola foi criada e nomeada por eles de *Tucan' Ju Mirim* – “Pássaro Amarelo Pequeno”, mas, a mudança de local de moradia em agosto de 2014, para uma área indígena no município de Canguçu, RS, interrompeu o processo escolar, inviabilizando meu tema principal de pesquisa.

Com a mudança do Pereira Benites *Kuéry*, meu campo ficou mais distante e amplo. Apesar da mudança de local, continuei indo e vindo para observar as crianças e desenvolver meu problema de pesquisa: Como é a infância e a educação para a cultura *mbyá-guarani*?

Para redigir o projeto de mestrado, e, posteriormente, escrever minha dissertação fiz um recorte empírico, focalizando as inter-relações entre pessoas, adultas e crianças. Intensifiquei minhas idas a campo adentrando mais no universo desta pesquisa, ou seja, no mundo *mbyá-guarani*. Busquei entender como eles se relacionavam e o que pensavam sobre as suas crianças. Quais eram as formas de aprendizado das crianças entre si e com seus parentes.

Na pesquisa de mestrado, na busca de mais dados etnográficos, intensifiquei minhas idas a campo, para estar com as crianças – *Kryingüé*, centrando a observação no processo de construção do conhecimento e na educação tradicional, deste povo indígena *Mbyá-Guarani*. Seu universo, suas

¹⁰ Esse tema foi também minha inspiração quando cursei na Faculdades EST, em São Leopoldo, RS, uma Especialização denominada: Educação, Diversidade e Cultura Indígena, durante o período de 2010-2012 (paralela a graduação). A Monografia de Conclusão desta Especialização teve como título: “A educação e as relações sociais em uma família *Mbyá-Guarani*”.

brincadeiras, o que pensam, como aprendem e como esse aprendizado acontece de forma compartilhada junto aos adultos.

Ao observar as crianças percebo que estas são detentoras de uma liberdade particular, pois somente a elas é permitida a circulação por todos os espaços dentro da aldeia. E isso é uma demonstração, por parte das pessoas adultas, do reconhecimento da capacidade de aprendizagem destas pequenas. A permissão para acesso irrestrito a todos os espaços é parte constitutiva do processo de aprendizado dos *mbyá-guarani*.

Problematizando a presença da educação escolar no contexto indígena Antonella Imperatriz Tassinari (2001), entende a escola como espaço de fronteira, onde acontecem encontros e desencontros de conhecimentos indígenas e não indígenas. Não uma fronteira que separa as crianças da possibilidade de conhecerem um espaço novo, mas como demarcadora da diferença, sem excluir os processos tradicionais mencionados acima. No terceiro capítulo desenvolvo mais este tema.

Na observação e convivência com as crianças, acompanhei as atividades destas e de suas/seus parentas/parentes no cotidiano e, esporadicamente, nas idas e vindas de Canguçu a Pelotas, para ir ao banco, para resolver questões burocráticas, como a emissão de certidões de nascimento e renovação de cédula de identidade. E, também, acompanhando-as (os) da parada de ônibus da Colônia Maciel até o calçadão do município de Pelotas para venda de artesanato.

Permaneci com Santa e sua pequena filha Bianca em situação de enfermidade, em julho de 2014, durante os sete dias em que esteve hospitalizada na Pediatria do Hospital Santa Casa de Misericórdia em Pelotas, indo para minha casa somente ao entardecer. Não pernoitava com elas, porque permitem somente uma pessoa como acompanhante da criança no turno da noite. Essa foi mais uma experiência ímpar de convivência e observação da intimidade entre mãe e filha. Foi muito significativo esse processo. Santa conversava com a *kringüé* e traduzia para mim o que conversava com sua filha,

que, pelo convívio, ficava cada vez mais próxima a mim. Muitas vezes acomodava-se em meu colo enquanto a mãe buscava algo que faltava a elas¹¹.

Percebi neste convívio diário que as famílias indígenas muitas vezes enfrentam dificuldades na relação com as diferentes instâncias de nossa sociedade, pela diferença linguística e cultural. Estas instâncias não estão preparadas para um atendimento adequado, nestas circunstâncias, nós pesquisadores/as entramos como mediadores/as culturais. Essa aproximação contribuiu para intensificar o sentimento de reciprocidade, pois em retribuição recebi, depois disso, vários presentes de Santa e Lorencio.

B. Embasamento teórico-metodológico

A base teórico-metodológica para essa Dissertação é desenvolvida a partir do método etnográfico, que implica em conviver o maior tempo possível junto às crianças (tema desta pesquisa) e suas/seus parentas/parentes na *Tekoá Guajavy Poty*. Observando tudo o que fazem participando de atividades junto com elas. Ocasionalmente fiz visitas aos/as parentes/as, que estão atualmente na *Kapiĩ Ovy*, incluindo também quatro visitas na *Tekoá Tavaí*, do município de Cristal, permanecendo todo o dia com eles. Todas estas *tekoá* ficam situadas no Estado do RS. Nestes encontros o foco principal sempre foi a observação das crianças *mbyá*.

De acordo com a ética do ofício de antropóloga, e por envolver crianças menores de idade, todos os dados registrados em meu texto são submetidos à avaliação, consulta e consentimento de meus interlocutores. Nos anexos exponho uma carta assinada por Lorencio e Santa permitindo o uso das imagens onde aparecem as crianças. Gravei um vídeo de uma conversa minha com eles onde explico a pesquisa, eles concordam e fazem questão de participar. Estão se organizando para vir assistir a defesa desta Dissertação, a

¹¹ Para mais detalhes sobre este episódio, da relação de intimidade que tive com Santa, e como é a educação da criança *mbyá-guarani* para esta parentela ver no capítulo 3 sobre a educação e o protagonismo infantil no contexto em que vivem.

exemplo do ocorrido quando defendi o TCC. E também, conforme fizeram após assistir a defesa, pretendem tecerem comentários sobre minha exposição, meu entendimento a respeito de sua cultura e sua relação com as crianças *mitã/kringüé*.

O método etnográfico¹² se mostra aqui fundamental. A observação participante e a apreensão de informações e situações relevantes foram registradas em diário de campo. Tal metodologia¹³ buscou acessar o universo, em que o grupo está inserido, a relação entre eles e como a criança está colocada dentro deste contexto. Também me utilizei de registros fílmicos e fotográficos para análises posteriores. Todos os recursos metodológicos buscaram registrar observações fundamentais da cultura deste *kuéry Mbyá-Guarani*.

Para esta etnografia busco, com inspiração em Malinowski (respaldado o fato de que o tempo em que estive em campo foi menor), seguir certos critérios metodológicos, estando mais vezes entre os indígenas, convivendo com eles e para isso, segundo este autor:

Em primeiro lugar o pesquisador deve possuir objetivos genuinamente científicos, ou seja, ter o cuidado ao transcrever as falas dos meus interlocutores buscando sempre tencioná-las com meus conceitos e não somente descrever tal qual me são fornecidas as informações e conhecer os valores e critérios da etnografia moderna. Em segundo deve o pesquisador assegurar boas condições de trabalho, basicamente, viver entre 'os nativos', sem depender de outros brancos. Finalmente aplicar métodos específicos de coleta, manipulação e registro de evidências" (MALINOWSKI, 1984: 20).

É preciso que a pesquisadora esteja, a cada dia, mais íntima das pessoas da aldeia e esteja, ao mesmo tempo, debruçada na teoria relacionada ao tema de sua pesquisa, pois é através desta que será construído o processo científico da etnografia, tomando distância do senso comum. É pelo estudo

⁸ "O método etnográfico de pesquisa é um conjunto de concepções e procedimentos utilizados tradicionalmente pela Antropologia para fins de conhecimento científico da realidade social". Cf. VICTORA, 2000, p.53.

¹³ "Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é etnografia. E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou, mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento" (GEERTZ, 2012, p.4).

teórico específico que levantamos questionamentos que nos permitem minimizar ideias perniciosas preconcebidas. Essa base teórica oferece a nós pesquisadoras, inspiração para escrevermos sobre o que observamos.

Ainda parafraseando Malinowski (1984) é preciso que, de tempos em tempos, deixemos de lado as indumentárias modernas, o lápis e o papel e participemos pessoalmente do que está acontecendo na “aldeia”. A *posteriori* para uma descrição densa, conforme Geertz (2012), do que sentimos, observamos e participamos, ou seja, transcrever as entrelinhas do trabalho de inserção em campo. Para este mesmo autor, fazer uma etnografia é:

Como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2012, p.7).

Enfim, por melhor que seja a inserção como antropóloga em campo a interpretação que tecemos sobre o que observamos será uma segunda e uma terceira interpretação, já que a primeira será sempre a do próprio “nativo” (GEERTZ, 2012, p.11).

Uma coisa é certa, nossos estudos sempre (ainda que sobre outros), se bem embasados, poderão mergulhar mais profundamente nas mesmas coisas e refiná-las. “Em etnografia o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é da cultura na vida humana” (GEERTZ, 2012, p. 19).

Priorizei a observação etnográfica por entender que a obtenção de informações seria mais próxima do objeto de pesquisa. Também utilizei anotações em caderno de campo, gravações em áudio, recursos fílmicos e imagéticos para registro do contexto da aldeia – *tekoá*, em língua *Mbyá Guaraní*.

O conceito de cultura que orienta essa etnografia, aqui compreendido como marcador étnico e particular para cada sociedade, é muito importante. Conforme Geertz:

O conceito de cultura (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assume a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado (GEERTZ, 2012, p. 4).

Buscar significados dos dados apreendidos em campo, sem dúvida, é a parte mais delicada da etnografia. É no momento da interpretação que minha subjetividade aflora e interfere muitas vezes na elaboração do texto. Por isso penso como Cardoso de Oliveira, em “O trabalho do Antropólogo”, ao falar sobre esta relação dialógica diz que a mesma “guarda pelo menos uma grande superioridade sobre os procedimentos tradicionais de entrevista”. Faz com que os horizontes semânticos em confronto - o do pesquisador e o do nativo – abram-se um ao outro de maneira que transforme tal confronto em verdadeiro “encontro etnográfico” (2006, p.24). Ouvir e trazer falas das pessoas envolvidas é determinante neste ponto. Utilizo o termo interlocutor no lugar de informantes, conforme Cardoso de Oliveira, por partilhar com a ideia de que eles são tão atuantes na pesquisa quanto eu (2006a, p.227).

É esclarecedora a colocação de PETONNET (2008), quando diz que: “O método da ‘observação flutuante’ consiste em permanecer disponível, em não mobilizar a atenção sobre um objeto preciso”. Esta disponibilidade me permitiu captar dados imprevisíveis, em momentos não programados nas atividades de pesquisa. A nossa atenção, quando não está voltada para algo preciso, nos permite explorar o diferente, o não planejado. Quando nos deixarmos conduzir pelo momento, as informações surgem e em situações mais inusitadas. O fato de poder me utilizar da informalidade na pesquisa, fez com que começasse a compreender e a ter mais liberdade na escrita do texto.

Por outro lado é fundamental o preparo em termos teóricos e metodológicos no campo da antropologia, pois, conforme Cardoso de Oliveira:

No olhar e no ouvir “disciplinados” – a saber, disciplinados pela disciplina – realiza-se nossa *percepção*, será no escrever que o nosso *pensamento* exercitar-se-á da forma mais cabal, como produtor de um discurso voltado, que seja tão criativo como próprio das ciências voltadas à construção da teoria social (2006, p.18).

Percebo então que mesmo estando sem um roteiro prévio, a preparação para o fazer antropológico, conforme argumenta o autor acima, direcionará, no momento da escrita, a maneira como dispor dos dados obtidos na observação de campo.

O uso do gravador de voz em campo, para registrar as conversas com os *mbyá*, muitas vezes inibiu o diálogo. Para obter narrativas de voz de Lorencio, optei por gravar alguns vídeos onde ele fala sobre sua cultura, seu modo de viver no mundo e sobre as crianças *mbyá-guarani*. Parte de algumas destas falas constam no terceiro capítulo, onde versou sobre a educação tradicional *mbyá*, resultado da observação através de convivência com eles na *Tekoá Guajavy Poty* e segundo narrativas deles mesmos.

Muito mais do que ficar fazendo perguntas às crianças, pois também não as faço aos adultos, observo seus movimentos, gestos, expressões e atento para as suas performances. Participei de jogos de futebol e na construção das casas em miniatura, que fazem em suas brincadeiras. Inclusive em atividades cotidianas como a de alimentar as galinhas espalhando milho para que venham comer, entre outras. Acompanho-as atentamente em todas as tarefas que executam, sem muitas perguntas, fico apenas observando. Como estratégia para me aproximar das crianças, utilizei a máquina fotográfica. Elas adoraram tirar fotos e fazer poses para que as fotografasse e em razão disso tenho várias fotos delas.

Registros de imagens pela fotografia e fílmico, dão grande respaldo e concretude à pesquisa, aos dados escritos e às narrativas. “Busquei” - como GURHAN, - “utilizar a fotografia como instrumento de diálogo com o mundo e com a realidade” (1995), ao apresentar ações das *kryngüé* e do cotidiano desta família *Mbyá-Guarani* em eventos, para pessoas, que não as conheciam.

Foram muito importantes para a construção desta dissertação as leituras de etnografias escritas por indígenas e não indígenas (lidas dentro deste período de dois anos), com vistas a elucidar conceitos nativos mencionados por eles como, por exemplo, *tekó*, entendido como “cultura”, conforme argumenta Bartomeu Melià (2010, p.37) a partir do registro de Antonio Ruiz de Montoya, em seu *Tesoro de La Lengua Guarani* (Madri, 1639, f. 363ss.), para o qual a palavra *tekó* para os guarani é também portadora de outros significados como modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, hábito, condição, costume, etc. e que será melhor desenvolvido no capítulo 3.

Lendo a metodologia escrita por Malinowski na introdução aos *Argonautas do Pacífico Ocidental*, percebi a importância da permanência prolongada para conseguir participar dos acontecimentos na medida em que eles surgem, podendo acompanhar e compreender as reações de meus interlocutores estando junto, participando da rotina vivida por eles, o maior período de tempo possível. Conforme este autor:

Vivendo na aldeia, sem qualquer responsabilidade que não a de observar a vida nativa, o etnógrafo vê os costumes, cerimônias, transações, etc., e muitas vezes; obtém exemplos de suas crenças, tais como os nativos realmente vivem. Então a carne e o sangue da vida nativa real preenche o esqueleto vazio das construções abstratas [...] há uma série de fenômenos de suma importância que de forma alguma podem ser registrados apenas com o auxílio de questionários..., mas, devem ser observados em sua plena realidade. A esses fenômenos podemos dar o nome de os imponderáveis da vida real (1984, p. 29).

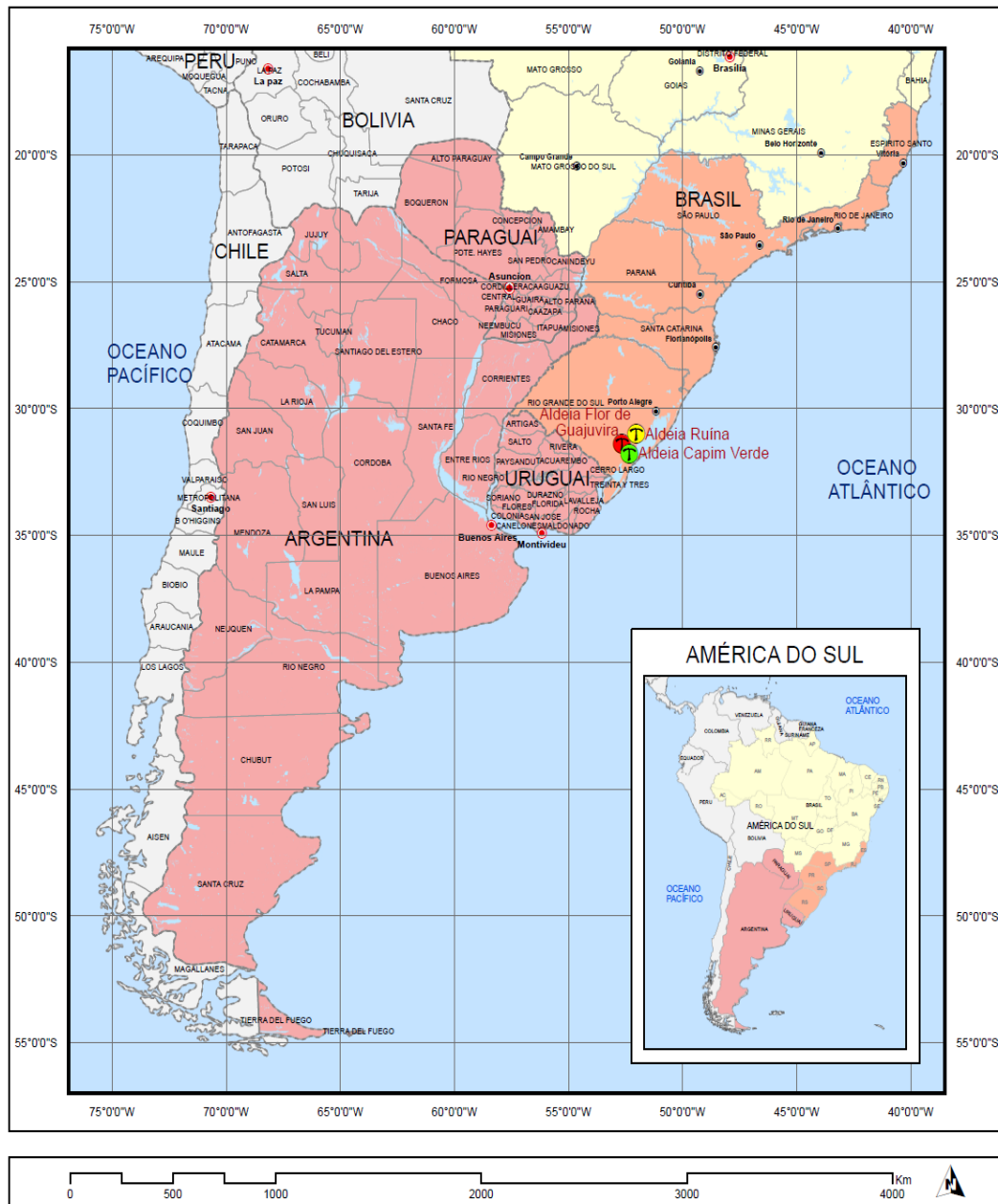
O domínio da língua indígena é fundamental para estabelecer uma proximidade e uma intimidade nos diálogos, mas não é algo simples. Com as mulheres isso é quase imprescindível, pois conversam na sua língua, bem baixinho entre elas, quase cochichando. Sobre essa ferramenta importante, que é o domínio da língua indígena, Lori Altmann explica:

Percebi a importância e, ao mesmo tempo, a dificuldade de conhecer a língua do povo com o qual se atua. A língua conduz à ideologia. Reflete as estruturas mentais de uma cultura. Está dentro das pessoas. Pensa-se pela língua. A palavra poética de uma língua conduz aos valores culturais de um povo.

Tentava surpreender as manhas, apreender o jogo de palavras, decodificar as metáforas, captar a alma do discurso. Percebi, assim, que a linguística é imprescindível para a pesquisa etnológica (ALTMANN, 1994, p. 24).

Compreendi então que, para perceber esses “imponderáveis da vida real” mencionados por Malinowski, acima citado, além morar com eles por um tempo mais longo, deveria *a priori* aprender a língua *mbýá* e, aos poucos, ir aperfeiçoando. Numa atitude claramente etnocêntrica, muitas vezes esperamos que eles se comuniquem conosco em nossa língua, sem fazermos um esforço maior em aprendermos a língua deles.

LOCALIZAÇÃO DA ALDEIA CAPIM VERDE (TEKOÁ KAPI'I OVY), ALDEIA FLOR DE GUAJUVIRA (TEKOÁ GUAJAVY POTY) E DA ALDEIA RUÍNA (TEKOÁ TAVAI) E PAÍSES E ESTADOS ONDE SÃO REFERIDAS PRESENÇA DESSA ETNIA



Aldeias referidas na pesquisa

- Aldeia Capim Verde (Tekoá Kapi'i Ovy)
- Aldeia Flor de Guajuvira (Tekoá Guajavy Poty)
- Aldeia Ruína (Tekoá Tavai)
- Presença da etnia

Simbologia Complementar

- Capital nacional
- Capitais estados brasileiros
- Fronteira nacional
- Limites estados/províncias
- Hidrografia
- Brasil
- América do Sul (países vizinhos)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS



Projeto:
Uma etnografia sobre a relação entre adultos e crianças no cotidiano da Tekoá e em seus deslocamentos: um estudo sobre a família Mbyá Guarani Pereira Benites, Pelotas/Canguçu, RS.

Dados vectoriais:
UFRGS, 2010.
IBGE, 2012.
DNIT, 2012.
DIVA-GIS, 2015.
Disponível: <http://www.diva-gis.org/>.
GOOGLE EARTH, 2016.

Organização: G. P. de Mattos & M. H. M. da Rosa.

Data: 01/08/2016

Os autores agradecem a gentileza da comunicação de eventuais falhas verificadas nesse mapa através do e-mail: gilpassos@hotmail.com.

1. Indo ao encontro dos *Mbyá-Guarani*

Nesse capítulo inicio com uma abordagem mais geral sobre o povo indígena *Mbyá Guarani*, alguns aspectos linguísticos, sua distribuição territorial e dados históricos, para, a seguir, deter-me nas três *tekoá mbyá guarani*, universo desta pesquisa: *Kapiĩ Ovy*, *Guajavy Poty* e *Tavaí*. A primeira vez que visitei foi a *Kapiĩ Ovy* situada na zona rural de Pelotas, RS, em abril de 2010. A *Tekoá Guajavy Poty*, localizada no município de Canguçu, RS, foi a segunda pesquisada e terceira *tekoá* foi a *Tavaí*, situada no município de Cristal, RS.

Os povos indígenas guarani serão mencionados neste texto a partir de pesquisadores/as não indígenas e também a partir de uma interpretaçãoêmica. Segundo Martín Tempass (2012, p.21) uma das formas de categorização destes coletivos indígenas no Brasil é a partir da língua falada por eles. Existem quatro troncos linguísticos conhecidos, que são *Tupi*, *Macro-Jê*, *Karib* e *Aruak*, além de várias famílias linguísticas menores e também as denominadas línguas isoladas.

O povo *Mbyá-Guarani*, foco desta pesquisa, é falante da língua *Guarani* e pertence ao grande grupo linguístico *Tupi-Guarani*. No Brasil habita terras indígenas (TI) dos estados litorâneos de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo e em aldeamentos nos estados do Pará e do Tocantins. Em alguns casos, estão compartilhando TI demarcadas para outras etnias. Também estão presentes nos países Uruguai, Argentina e Paraguai (Ladeira e Matta apud Tempass, 2012, p. 22) formando um grande território de circulação.

Conforme exposto acima o povo *Mbyá* se desloca frequentemente percorrendo diversos estados brasileiros e também outros países da América do Sul mencionados acima. É comum inclusive, entre meus interlocutores, ouvir narrativas sobre parentes distribuídos em várias *tekoá* no Brasil e na Argentina por exemplo. A amplitude da cultura desta etnia necessita de longos anos de inserção e convivência para acompanhar detalhadamente todo esse

processo do caminhar conforme sua cosmologia e assim começar a compreender um pouco das razões de seus deslocamentos.

A seguir trago informações sobre as três *tekoá*. Duas relacionadas diretamente ao Pereira Benites *ñande kuéry* e a outra indiretamente sobre a Aldeia Ruína, *Tekoa Tavaí*. Esta última não foi moradia do *ñande kuéry* citado acima, mas seus membros possuem relação de parentesco com eles.

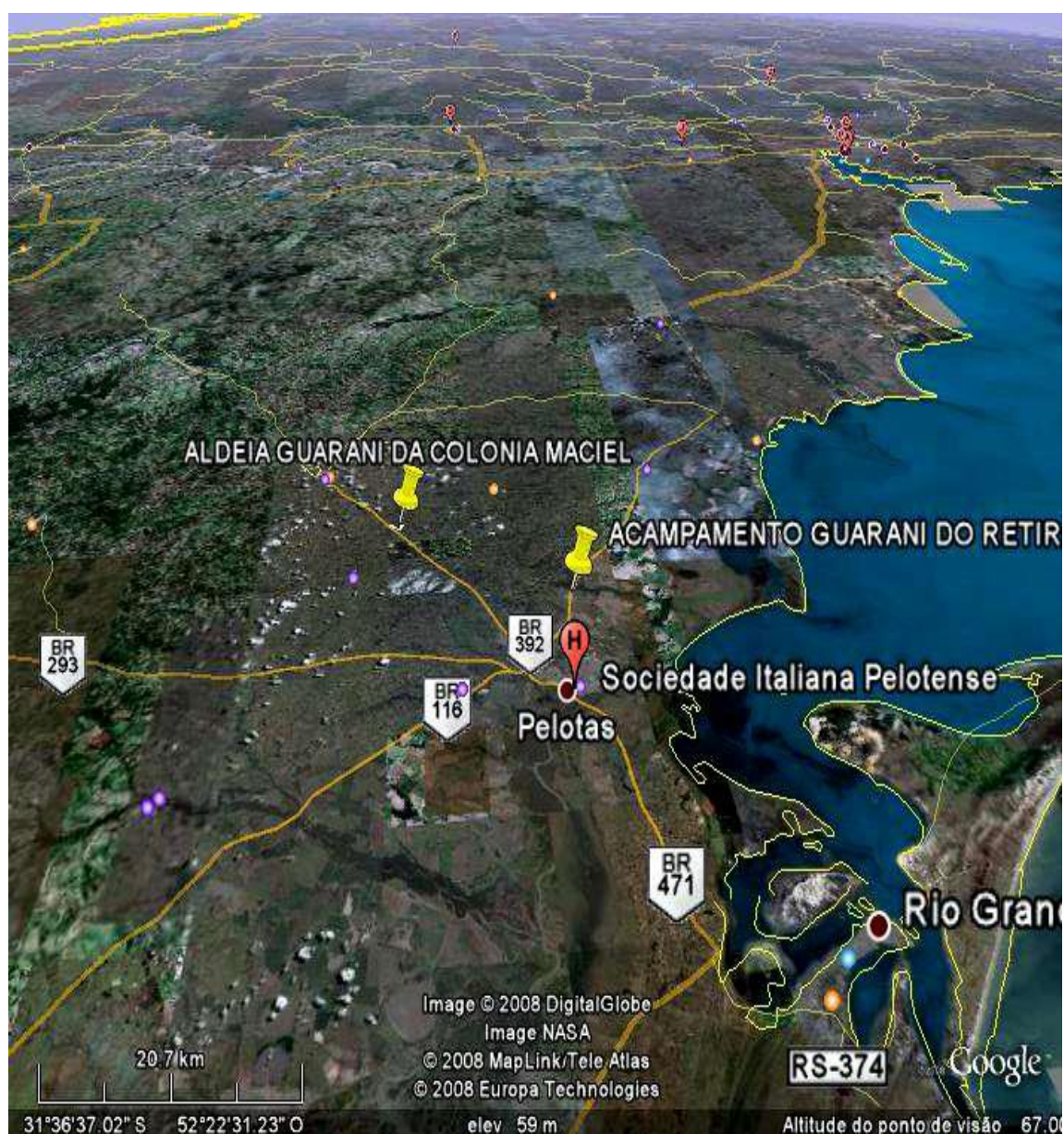


Figura 2: Imagem panorâmica dos locais de moradia em Pelotas/RS. Retirado do Relatório de Francisco Aureliano Dorneles Witt, 12 de maio de 2008.¹⁴

¹⁴ Imagem retirada do documento do Ministério da Justiça, Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Administração Executiva Regional de Passo Fundo/RS. Posto Indígena Barra do Ouro.

1.1 A Tekoá Kapiĩ Ovy

A Tekoá Kapiĩ Ovy, Aldeia Capim Verde, está situada numa área considerada como pertencente ao Parque Municipal Farroupilha de Pelotas, RS. Segundo o Pe. Luis Armindo Capone¹⁵ e a secretaria D. Maria Silva Dias de Oliveira, esta região do Parque já era conhecida como de ocupação tradicional guarani, quando a família de Lorencio e Santa chegou à região da Colônia Maciel, 8º Distrito do município de Pelotas. Dona Maria contou que antes morava lá uma família guarani bem maior e que certa vez, quando as crianças ficaram doentes e com muita febre, ela chegou a levar umas ervas para fazer chá. Voltou no dia seguinte e encontrou mais pessoas doentes. Então ela, a pedido do padre Capone, ligou para o núcleo da FUNAI em Camaquã informando sobre a situação de saúde desses *mbyá-guarani*. Vieram dois representantes do órgão para avaliar a situação da família, concluindo que a melhor solução seria pagar a passagem para enviá-los de volta à Aldeia Pacheca, em Camaquã, de onde, segundo informações, eles teriam vindo. Dona Maria ficou furiosa com a atitude deles: “São ruim mesmo! Por que não atenderam as reivindicações deles por recursos... Não! Mandaram eles embora!” (Diário de Campo, abril de 2010).

A narrativa acima demonstra a ocupação tradicional deste território pelos *mbyá-guarani*, apesar das controvérsias em relação à área definida como Parque Municipal Farroupilha e a dificuldade para o uso dos recursos naturais e para a demarcação desse espaço como terra indígena.

Para chegar ao local toma-se a BR 392 que liga Pelotas a Canguçu. Após a rotatória de acesso ao município de Morro Redondo, percorre-se cerca de 3 km. Dobra-se a direita, seguindo a orientação da placa, onde é informada

Relatório sobre os indígenas *Mbyá-Guarani* do Acampamento do Retiro/BR 116 e sobre a Aldeia Guarani da Colônia Maciel, Pelotas/RS. Realizado por: Francisco Aureliano Dorneles Witt, Indigenista, FUNAI/RS. Osório/RS, 12 de maio de 2008.

¹⁵ O Pe. Luis Armindo Capone foi a primeira pessoa com quem conversamos no dia 05 de maio de 2010, sobre os indígenas que moravam nesta aldeia mencionada acima. Ele foi figura importante de apoio ao Pereira Benites Kuéry. Ajudou-os em vários aspectos relacionados à saúde e recursos financeiros, sempre tendo o cuidado de não interferir no modo de viver deles. Foi o responsável pela colocação de água encanada e demandado pela família ele providenciou a rede elétrica.

a direção da Colônia Maciel, Restaurante Grupelli, Família Camelato entre outras. Após percorrer uma estrada de terra chega-se na Colônia Maciel. Segue-se em frente passando por uma concentração de casas e a seguir avista-se uma ponte (conhecida como antiga ponte Ferroviária). Passando esta ponte percorre-se 700m e a direita está uma entrada que leva até a *Kapiĩ Ovy*. É importante registrar aqui o silenciamento a respeito da presença *mbýá-guarani* na região. Não encontrei nenhuma indicação de placa a respeito de aldeia indígena.

A entrada que conduz à *Tekoá Kapiĩ Ovy* aparece cercada de vegetação pelos dois lados, que nasce em meio a paredões de pedras formando uma espécie de túnel verde. A sensação que tenho ao entrar neste, remete à cosmologia que cerca a cultura indígena. Uma energia, um aroma de mata nativa é percebido por mim como uma sintonia com o universo mítico que cerca os povos indígenas de um modo geral. É como se este espaço demarcasse uma fronteira entre o mundo *juruá* e o mundo indígena. Essas sensações míticas remetem diretamente a nosso imaginário, ou seja, “esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana, por um outro aspecto de uma outra”, nossas relações com os “significados de mundo que temos e ao que o outro dá a esse mundo”¹⁶.

Segundo Lori Altmann (2011) o imaginário está na base do que a Antropologia chama de diversidade cultural. Em toda a cultura estão presentes elementos que lhe são próprios e aqueles que são universais. E é naquilo que cada cultura tem em comum com as demais, que é elaborado o repertório da memória que provê e constitui sua particularidade. Em comum então, na minha memória não-indígena, foram os significados míticos que a exemplo deles atribuo a natureza. Aqui Luis escreveu uma observação que contesta tua citação... Temos que falar sobre essa página

⁹ Trato aqui do Imaginário, como fundamento onde se encontram todas as percepções do pensamento humano de acordo com Gilbert Durand. As Estruturas Antropológicas do Imaginário, p. 18. (Apud ALTMANN, 2011, p.84).



Figura 3: Parentela Pereira Benites vendendo artesanato no centro de Pelotas, RS.
Fotografia: Helô da Rosa, abril de 2010.

A primeira vez que contatei (conforme foto acima) com a parentela *Mbyá-Guarani*, foi dia 30 de abril de 2010¹⁷. Esse *kuéry* Pereira Benites se constituía neste período, de oito pessoas: o pai, Lorenzo Benites, a mãe, Santa Pereira, quatro filhas e dois filhos. Todos os filhos e as filhas do Pereira Benites *kuéry* tem nome *mbyá*. São eles Vicente - *Karai*, Márcia - *Iuá*, Denilson - *Quaraí*, Isabel - *Mirim*, Cátia - *Keretchu* e Bianca (ainda não havia sido nominada neste período).

Neste ano em que conheci os *Mbyá-Guarani*, estes moravam neste local. Segundo me informou Lorencio tempos depois, este foi o segundo local de moradia deles em Pelotas. Em 2006, ao chegarem aqui, estiveram acampados nas margens da BR 116, no km 512, em um local denominado Retiro, próximo ao bairro residencial Vila Princesa¹⁸.

¹⁷ Em 2010 iniciei os contatos com esta parentela *Mbyá-Guarani* e estes dados depois serviram de base para o meu TCC em Antropologia, defendido em 2012.

¹⁸ Foi também em consequência deste fato que a parentela de Lorencio Benites foi incluída nas negociações com FAPEU/DNIT, sobre a obrigatoriedade deste órgão federal, DNIT em prover medidas compensatórias decorrentes dos impactos causados pela duplicação da BR 116. Nestas negociações, lideranças *Mbyá-Guarani* integrantes da CAPG RS – Conselho de Articulação do Povo Guarani do Rio Grande do Sul, do qual Lorencio faz parte, discutem sobre vários assuntos, que dizem respeito a todas as *tekoá* integrantes desta organização. A questão da demarcação de terras é, no momento, o ponto principal destes encontros onde

Neste dia já estava programada minha conversa com o *kuéry*, só não sabia como fazê-lo. Perguntava-me: Será que compreendiam e falavam minha língua? Têm interesse em conversar com uma estranha? Inúmeras questões passavam em minha mente. Todas estas dúvidas surgiram-me enquanto caminhava pelo centro da cidade de Pelotas, RS, na Rua Andrade Neves, entre Marechal Floriano Peixoto e Sete de Setembro, bem próximo à Galeria Central, que liga esta à Rua XV de Novembro.

Aproximava-me deles, meu coração batia apressadamente, ansiava em conhecê-los mais intimamente, mas não sabia como, e estava insegura para começar um diálogo. Quando cheguei mais perto, suando frio, movida pela ansiedade diante do novo, estava sorrindo, como habitualmente, e percebi que era correspondida pelo grande sorriso das três menininhas que estavam com eles sentadas no chão, em uma esteira feita de palha, junto aos artesanatos que estavam vendendo. Ufa! Era o que eu precisava para uma aproximação.

Apresentei-me e expliquei por que estava ali. As meninas mostraram a esteira em que estavam sentadas. Entendi que elas queriam que me sentasse também. Sentei e continuei na tentativa de conversar com elas. Notei que sorriam bastante, mas nada falavam. De repente o homem que estava ao lado estendeu sua mão para me cumprimentar, apresentando-se: “Sou Lorencio Benites *Karaí*, líder. Ana Maria falou que uma pessoa viria conversar com a gente. Se tu é amiga dela é nossa também”. Perguntei pela razão das meninas e da mulher que estava com elas (supostamente sua mãe) não responderem minhas perguntas. Ele disse que elas entendiam, mas não falavam o português, só *mbyá-guarani*. Confirmou que ela era sua esposa e se chamava Santa Pereira. Era a mãe das duas meninas, Cátia e Isabel, que estavam sentadas junto a ela, e uma pequenina, chamada Bianca, que estava em seu colo mamando. Falou que tinha mais uma filha de nome Márcia, a mais velha, e dois filhos, Vicente e Denílson.

Disse para Lourencio o meu nome, expliquei que era estudante da Universidade Federal de Pelotas, falei-lhe sobre meu interesse em estudar, aprender sobre sua cultura, seu modo de viver. Gostei muito do fato de ele e elas terem aceitado conversar comigo. Segui explicando para a família que éramos um grupo de cinco e que, caso houvesse concordância, provavelmente iríamos juntas/os visitá-los lá em sua morada.

Conversamos pouco, existia muita timidez de ambas as partes. Perguntei se poderia vir ali novamente para conversar mais. Respondeu-me: “Sim pode e até pode visitar a gente lá na *Kapiĩ Ovy*, para fazer churrasco. Guarani é amigo do *Juruá*, só com os *Kaingang* é que a gente tem certos cuidados no trato (Caderno de Campo, 30/04/2010). Sobre essa relação de adversidade e amistosidade existente tradicionalmente entre povos indígenas, Lori Altmann (1994, p. 13) relata que observou algo semelhante entre o povo Kulina e o povo Kaxinauá do alto rio Purus (Acre), mas que, diante de lutas concretas e episódicas frente a um inimigo ou a uma causa comum, estes se aliavam temporariamente.

Uma semana depois retornei ao mesmo local para continuar a conversa. Foi muito interessante este segundo encontro. Santa falava muito ao ouvido de Lorencio. Mesmo não entendendo o que ela dizia, percebi que queria me comunicar algo. Estava ficando sem jeito, sem saber o que fazer e dizer. Então notei que ela usava um colar no pescoço e teci elogios sobre este. Ela balançou a cabeça e soltou uma expressão: “É *Mbyá!*”. Rimos muito... Perguntei para Lorencio: Ela está compreendendo tudo o que digo? Ele riu mais ainda e respondeu balançando a cabeça negativamente. Fiquei curiosa, mas acreditei nele.

Passado algum tempo, quando já havia uma relação de confiança estabelecida entre nós, descobri que Santa não apenas entendia, como falava a língua portuguesa. Vários pesquisadores da cultura *mbyá-guarani* informam, que neste povo indígena é o homem, prioritariamente um líder, que estabelece os primeiros contatos com não indígenas (STOFEL, 2013, p.29 -30).

Pissolato também aborda a forma de relação com não indígenas ou *Juruá*, nas aldeias *mbyá-guarani*, como sendo mediada não apenas por um homem, mas especificamente pela liderança local. Segundo ela:

(...) no contexto das aldeias, a entrada de brancos passa pela negociação direta com um núcleo mais ou menos centralizado na figura do cacique que ocupa a posição de liderança da área. Tal “liderança” variável para um conjunto de assuntos internos aos ocupantes *mbyá* das aldeias, é determinante quando se trata do que os *Mbyá* traduzem genericamente como “o trabalho do *Juruá* na aldeia” (PISSOLATO, 2007, p.33).

Esta predominância masculina nas relações externas pode vir a ser flexibilizada na medida em que, com o passar do tempo, se estabelecem laços de confiança e proximidade. Minhas relações em geral foram estabelecidas com ou através da pessoa de Lorencio Benites. Então, seguindo a narrativa do Diário de Campo, combinamos, ele e eu, uma primeira visita até a *Tekoá Kapiĩ* Ovy. Expliquei que iriam mais três colegas (mencionadas acima) da universidade comigo, que também queriam aprender sobre a cultura deles. Tudo bem, ele concordou, repetindo. “Se é seu amigo é meu também”.

Continuei sozinha de 2010 até 2014 os contatos com as pessoas da família Pereira Benites durante as pesquisas de meu TCC e depois durante meu mestrado em Antropologia, quando intensifiquei as relações com eles. Assim como semelhantemente aconteceu e foi mencionado por Maria Aparecida Bergamaschi (2005, p. 34) em sua pesquisa de doutorado, mantive contato via telefone com este *kuéry*, servindo de mediadora em muitas ações e encaminhamentos a órgãos públicos e para acesso a programas sociais. Passaram a me considerar sua aliada e em razão disso solicitavam meu apoio para diversas questões e, em outras vezes, ligavam somente para saber notícias. Foi muito significativa esta convivência continuada, seja para pesquisa etnográfica, seja para acompanhá-los em diferentes demandas na cidade de Pelotas como a resolução de questões práticas junto à Caixa Econômica Federal, Casa do Artesão e INSS. Realizei a intermediação em suas relações junto a Escolas, Universidade, redação e encaminhamento de projetos, entre outros.

A amizade que desenvolvemos durante este período de convivência, o encantamento de minha parte pelo seu modo de vida, muitas vezes, dificultou o necessário distanciamento para o exercício da pesquisa etnográfica e o meu papel como pesquisadora. Quanto mais conheço seu modo de vida mais desejo estar com elas(es) ou como escreveu Maria Aparecida Bergamaschi em sua tese de doutorado, anseio em “Com-viver, viver em comum com os guarani” (2005, p. 34).

Detalhes sobre os dados etnográficos coletados junto a *Tekoá Kapiĩ Ovy* aparecerão nos capítulos seguintes.

1.2 A *Tekoá Guajavy Poty*

A mudança da *Tekoá Kapiĩ Ovy* para a *Tekoá Guajavy Poty* em agosto de 2014, aconteceu, segundo relatou Lorencio Benites, primeiramente seguindo a Constituição Federal de 1988, que determina ação compensatória por danos causados pela construção de obras de interesse nacional realizadas em terras de ocupação indígena. Neste caso a duplicação da BR 116 atingiu os coletivos *mbyá guarani* que moravam perto ou às margens desta rodovia federal, no trecho que liga as cidades de Guaíba a Pelotas. Em segundo lugar, mesmo a *Kapiĩ Ovy* não estando neste percurso da obra, parte destes seus parentes foram diretamente atingidos pelo processo de duplicação.

A mudança de Pereira Benites *kuéry* aconteceu então como medida compensatória aos *Mbyá-Guarani*, que foram deslocados de seus acampamentos para outras terras adquiridas e demarcadas, reconhecendo os direitos destes indígenas de estarem ali estabelecidos, em conformidade com a legislação nacional. Da mesma forma, tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, orientam os empreendimentos a levarem em conta as prioridades dos povos indígenas. O órgão federal DNIT, em parceria com a FUNAI e a FAPEU, começou, a partir de projeto elaborado anteriormente, a organizar reuniões com as lideranças indígenas da Região Sul para pensarem

como seriam executados estes deslocamentos e onde haveria terras em condições favoráveis para o estabelecimento das parentelas (FEIJÓ, 2015, pp.20–22).

Lorencio Benites foi o *Karaí* escolhido por alguns de seus parentes da Coxilha da Cruz para representá-los nas reuniões com o DNIT, a FAPEU e FUNAI. Ele já vinha participando destas discussões quando ainda aconteciam em Porto Alegre e as referidas obras não haviam começado. Ele me explicou que foi contemplado pelas ações indenizatórias por causa da situação irregular da *Tekoá Kapiĩ Ovy* onde morava em Pelotas com sua parentela. Também por não haver nenhum processo de demarcação e reconhecimento relacionado a esta terra indígena por parte dos órgãos acima mencionados, nem tampouco por parte da FUNAI, que deveria acompanhar as negociações das lideranças indígenas sobre demanda de terras no Rio Grande do Sul.

A participação de Lorencio Benites para tratar de assuntos relacionados a questão de demarcação de terras começou no segundo semestre do ano de 2012, quando foi chamado oficialmente a participar de reuniões e depois foi contratado para cuidar das futuras terras a serem demarcadas, recebendo pagamento e sendo registrado em Carteira de Trabalho como Guardião Florestal. Sua tarefa consistia em ir esporadicamente com sua família acampar nesta terra a ser demarcada como indígena, em contrapartida pela duplicação da estrada referida acima. Chamou-me a atenção a participação das crianças opinando sobre o espaço e decidindo sobre a mudança (ler mais sobre isso no capítulo 3).

No período anterior à mudança, foram meses de reuniões com lideranças de oito outras *tekoá*, entre elas a *Guajavy Poty*. Além destas lideranças dos povos indígenas afetados pela obra, participaram destas reuniões parceiros/as de ONGs, pesquisadoras/es das culturas indígenas, estudantes de Antropologia entre outras. Estive presente em duas dessas reuniões, sendo uma no município de Pelotas/RS e a outra no município de Cristal/RS.

Ainda que o local onde esteja estabelecida a atual *Tekoá Guajavy Poty*, tenha mata nativa e terra adequada para o plantio das plantas tradicionais de sua alimentação, essa mudança gerou todo um transtorno para a família. A *Tekoá Kapiĩ Ovy* ficava mais próxima da cidade de Pelotas, o que era favorável para vender e confeccionar as peças de artesanato. Em Canguçu, além das distâncias, que eram bem maiores, eles tinham dificuldade de conseguir taquara para a confecção dos cestos – *ajaka*.



Figura 4: Nova morada *Guajavy Poty*



Figura 5: Pereira Benites *Kuéry*

Em de agosto de 2014 “Pereira Benites *kuéry*” estabeleceu-se na *Tekoá Guajavy Poty* localizada no município de Canguçu, RS. Neste período a parentela já se apresentava com uma constituição diferente. Estava maior, conforme a foto acima, pois acrescida de mais três membros: Teresinha, Anderson e Bruno (figura 5). Vicente, filho de Lorencio e Santa, aparece no canto esquerdo da segunda foto (figura 5), abraçado com sua esposa Terezinha, que estava grávida de seis meses. Perguntei se sabiam o sexo do bebê e ele sorriu, mas nada falou. Ela, porém, respondeu que era menino, como o pai. Marcia, irmã mais velha de Vicente, está com seu bebê Anderson em seu colo. Minha intenção, na verdade, era que falassem sobre os sonhos (BORGES, 2012, p.54), durante os quais é revelado o sexo e o nome *mbyá*, que a criança receberá, mas não me falaram nada a respeito (volto a este tema no capítulo 3).

Muitas terras, a exemplo da *Tekoá Guajavy Poty*, foram desapropriadas, sendo compradas dos proprietários com que havia dentro da propriedade, como móveis, trator, máquinas de plantar, de colher e utensílios domésticos. Os equipamentos agrícolas foram deixados para que eles os utilizassem nas plantações, assim como os antigos proprietários o faziam. Lorencio explica, no entanto, que Guaraní é diferente, pois planta aquilo que irá consumir e não em grande escala para vender. Comentou que já plantaram e colheram feijão, mostrando-nos a colheita coberta por lona para secar, completando que somente esta seria vendida, mas o restante seria para consumo próprio.

Quanto à produção de excedente Mártin César Tempass escreve:

Se obter dinheiro é um problema para os Mbyá-Guarani, guardá-lo também é. A sua cultura tem como um dos pilares a não produção de excedentes. Não por falta de capacidade para produzi-los, eles não produzem porque, tradicionalmente não é necessário. (...) Não faz sentido “trabalhar” para não comer, “trabalhar” para deixar apodrecer. Além disso, existem fortes preceitos cosmológicos que regulam a correta extração de alimentos das matas e do solo. Extrair mais que o necessário é uma atitude que prejudica os membros da sociedade e também os seres dos outros domínios. E isto está relacionado com o “não guardar”. Não faz sentido reunir esforços para estocar uma grande quantidade de alimentos, se o armazém que é a mata está sempre aberto (2012, p. 348–349).

Pereira Benites *kuéry* recebeu alguns animais para uso doméstico como uma vaca de leite, algumas galinhas e dois porcos. Estes animais, segundo contou Lorencio foram “doados” pelos antigos proprietários para a alimentação e o sustento das muitas crianças, que viriam morar com eles. Os antigos donos disseram estarem sensibilizados com o jeito de ser dos *mbyá*. Lorencio contou-me que ficaram encantados com suas meninas e com a tranquilidade das relações entre os adultos e suas crianças. Por isso ficaram preocupados com os primeiros tempos deles ali nesta terra, pois a parentela *mbyá-guarani* demoraria um tempo significativo até plantar, colher e vender seus produtos. No entanto, os porcos e a vaca foram destinados à alimentação pela família enquanto parte das galinhas foi mantida, para reprodução e manutenção do estoque de alimentos, de acordo com a lógica *mbyá-guarani* acima citada. Percebemos aqui duas lógicas distintas a do doador e a do grupo receptor.

Lamentei não conseguir ajudar na mudança em razão de minha participação na RBA, que aconteceu durante este período, mas esta se desenrolou tranquilamente, conforme me relatou meu interlocutor. O DNIT forneceu o transporte para seus móveis e também para as pessoas. Lamentei não participar deste evento e de todo esse processo de deslocamento, onde modos de viver e agir se mesclam e seria uma oportunidade a mais para aprender sobre a cultura *mbyá-guarani*.

Ao chegar da RBA contatei por telefone Lourencio para saber como transcorreu a mudança e se necessitava de alguma ajuda. Respondeu que gostaria que eu fosse até eles para conhecer o novo local. Brincando comigo, ele disse que eu poderia escolher um cantinho onde eles fariam uma casa, para que eu pudesse ficar uns tempos com eles, para estudar mais de perto seu jeito de ser no cotidiano e aprender a falar como eles falam. “Agora é bem mais longe para vir nos visitar...” E assim encerramos a conversa (Diário de Campo, 09/ 2014).

Em novembro deste mesmo ano, no feriado de finados, convidei meu marido, companheiro e motorista de viagens etnográficas para me levar até eles. Liguei vespertinamente (como sempre costumo fazer) para saber da possibilidade de fazermos a visita e verificar se estariam em casa ou se haviam viajado para visitar parentes em outras aldeias. Também poderia acontecer de perdermos a viagem por Lorencio estar fora trabalhando, mas deu tudo certo, pois estavam em casa e ficariam nos aguardando.

Organizamos nossas atividades domésticas *a priori* e fomos para a *Tekoá Guajavy Poty*. Não tínhamos certeza de como chegar ao local, mas conhecíamos o trajeto até a sede do município de Canguçu. Partimos numa manhã de muito sol, temperatura agradável, ou seja, uma estação intermediária. Abastecemos o carro, peguei meu Diário de Campo, máquina fotográfica e seguimos viagem, pois estávamos ansiosos em conhecer a morada nova de nossos amigos. Saímos pela BR 392 seguindo sempre em frente. Passamos a primeira entrada da cidade e seguimos mais alguns

quilômetros, então avistamos a RS 265. Rodamos uns 4km mais ou menos e chegamos ao pantanoso local onde fica a *Tekoá Guajavy Poty*.

Da Avenida Bento Gonçalves, esquina Barão de Santa Tecla, região central de Pelotas, até a *Tekoá Guajavy Poty*, nós marcamos 89 km. Então chegamos à nova morada do Pereira Benites *kuéry*. Na porteira de entrada já é possível avistar a estrutura do local, com as casas de alvenaria, cobertas com telhas de barro. A área é limpa de vegetação nativa na parte da frente. Tem uma casa principal na entrada e dois armazéns com laterais de madeira e telhas de amianto, para secagem das colheitas, sendo um deles de alvenaria bem fechado, para guardar máquina e ferramentas. Na lateral do galpão de alvenaria vimos um galinheiro grande com cerca de 80 galinhas.

Vieram ao nosso encontro cumprimentando com as mãos estendidas. Trocamos abraços e sorrisos. Sentamos em bancos feitos de tocos grossos de árvores. Havia também cadeiras escolares esparramadas em volta do pátio. No espaço entre as casas, estavam dispostas as classes escolares fornecidas pela 5ª Coordenadoria de Educação (5ª CRE) situada em Pelotas, para a escola da *tekoá* anterior.

Perguntei se haviam conversado com a secretaria de educação do município de Canguçu, para saber se a escola poderia continuar nesta nova *tekoá*. Vicente, filho mais velho de Lorencio, respondeu: “Agora tenho muita coisa para fazer e cuidar aqui. A escola terá que esperar o bebê nascer”. Ao falar mostrou a barriguinha da esposa já bem crescida. A criança está sendo esperada para fevereiro, falou-me Terezinha alegremente. A escola não era uma prioridade para ele naquele momento. Conforme relataram anteriormente na *Kapiĩ Ovy*, preferiam não ter uma escola dentro da *tekoá*. Lorencio falou: “Não precisamos de escola de Juruá para ensinar nossas crianças. Na escola que colocam para gente não ensinam como ser índio... Ensinam tudo que não tem utilidade para nós...”.

Expliquei para ele que poderia perder o auxílio que havia obtido para assumir a tarefa de professor temporário das crianças que moravam dentro da *Tekoá Kapiĩ Ovy*. Disse que iria se informar a respeito e gostaria que eu

estivesse com ele para isto. Concordei. Começamos a caminhar acompanhando Lorenzo pela *tekoá*. Como é morar aqui, Vicente? (perguntou Paulo meu marido): “É bom, tem bastante coisa para comer, um riacho para tomar banho. Mato para andar. Não tem bichinhos para caçar não. Só para criar como estimação”. Nisso surge a menina Isabel com um quati no colo e mostra na árvore à minha frente mais quatro filhotes.

Chegamos em frente do galpão grande. Tinha algo coberto com uma lona azul. Perguntei o que era. Sorrindo puxou a lona e mostrou orgulhoso seu tão sonhado carro. “Agora nós também pode passear bastante como o Paulo. Tira uma foto Heloisa!” Fotografei-o e a seu automóvel. Na foto pode-se observar a alegria em seu rosto. Ele vivia brincando comigo sobre “emprestar/doar” o carro de serviço de meu marido para ele.



Figura: 6; automóvel de Lorenzo.foto Helô da Rosa

Continuou falando: “Aquele dinheirinho que amiga viu a Santa mostrar e dizer ela que cuida de nosso dinheiro, e que tu ajudaste a abrir a caderneta de poupança na Caixa Econômica Federal (...). Todo mês te telefonava para ir guardar mais um pouquinho, já apareceu aqui, visse?” (Diário de Campo, novembro de 2014). Lembrei ouvindo a fala dele sobre ter um automóvel e ficar muito contente com esse fato, fez lembrar a primeira visita à *Kapiĩ Ovy*.

Esta visita teve aspectos muito significativos, o principal deles pode ser atribuído ao fato de ter sido a nossa estreia no convívio dentro de “uma *tekoá de verdade*”. Conforme fala do cacique, será uma aldeia verdadeira, pois tem bastante mato e a *Opy* será construída em breve. O outro momento importante foi quando o *kuéry* nos acompanhou para mostrar as plantações. Lorencio nos disse: “aqui a gente trabalha, planta, corta lenha, cria galinhas, faz artesanato... Nós não somos preguiçosos, não. *Mbyá* é povo que luta para sobreviver há muito tempo” (Diário de Campo, 2010). Ao mostrar o carro, será que ele estaria querendo demonstrar que possui, a exemplo de Paulo (meu marido), algo que sabe ser um símbolo de status e de poder econômico para nossa sociedade?

Comentei sobre esta situação com os professores da etnologia indígena, principalmente Dr. Martín César Tempass, que pesquisa a cultura *Mbyá-Guarani* à considerável tempo. Ele falou que guardar dinheiro é algo incomum entre os *mbyá-guarani*. O que percebo é que esta parentela tem feito experiências diferenciadas, pois ao receberem ingressos mensais fixos como Bolsa Família, Bolsa Auxílio de Professor para Vicente e salário de Agente Florestal por Lorencio, passam a poupar e a planejar alguns gastos maiores. Além da venda do artesanato em vários eventos nos quais eles têm participado e também a compra mensal de várias peças de artesanato pelo DNIT (sempre em torno de vinte peças, cujo menor preço pago R\$ 15,00). Sendo este último encerrado em abril de 2016.

Interpretei que essas eram entradas financeiras regulares, que podiam ter uma finalidade diferenciada. Santa guardava o dinheiro até ser depositado na Caderneta de Poupança conjunta de Lorencio e Santa, cujo processo de abertura eu acompanhei a pedido do casal. Segundo ele, foi Santa, as filhas e filhos que o ensinaram a poupar. Essa atitude talvez se explique pelos intercâmbios culturais e pelas novas maneiras de viver ¹⁹.

¹⁹ Esse comentário partiu de Paulo membro jovem da parentela que estava com eles no centro de Pelotas e soube que iríamos ao banco. Nestas novas maneiras de viver inclui receber salário por trabalhos temporários, por medidas compensatórias obrigatórias por lei Constitucional. Cito as construções e duplicações de BR que atravessam as terras indígenas.

Continuamos a andar pelas terras. Lorencio pediu para Paulo, meu esposo, ajudá-lo a concertar uma serra elétrica. Dirigiram-se para o outro armazém e foi quando ouvi uma forte gargalhada de Paulo, dizendo: “Bah! Lorencio estás melhor que eu”. Perguntei do que tanto riam e fui chegando perto. Então avistei outro automóvel, que pertencia a Vicente. Fiquei preocupada com o fato e perguntei: Vocês sabem dirigir estes carros? Todos riram e lembraram as diversas vezes em que estivemos juntas (os), nas quais eu sempre ia até eles de ônibus, por não vencer o medo de voltar a dirigir, após ter sofrido um acidente de trânsito. Lorencio explicou ao Paulo que os automóveis deles estão em bom estado de conservação, porém são automóveis fora de linha e já antigos. “Pagamos um valor pequeno por eles”. “Não é o caso do amigo *juruá* que tem carro bem novinho e bem caro!” Exclamou Lorencio.

Esta situação comoveu-me bastante, pois percebi o quanto eles me conhecem e me observam. Também entendi que relacionar-se com *juruá* faz parte desta construção da pessoa guarani. Da mesma forma que pesquiso com eles para entender melhor sua cosmologia, eles fazem comigo a mesma coisa. Lorencio prosseguiu com suas jocosidades: “Vem fazer uma casinha Paulo para ti e para ela aqui, ensinamos ela a não ter medo!” Rimos bastante de tudo isso!

Combinei com ele de nos encontrarmos no cartório de registros para dar andamento às certidões de seu Neto Anderson e da sua neta Raissa. E foi o que fizemos!

Segunda feira, 27 de outubro de 2014. Acordei cedo. Tinha programado todas as atividades para esta manhã. Combinamos anteriormente de ir ao encontro da parentela Pereira Benites no cartório de registros civis, situado à Rua Marcílio Dias nº 877, Pelotas, RS. Estava comigo o colega de mestrado Orestes Mega, também pesquisador da cultura *mbýá-guarani*. Fomos retirar o registro de nascimento de Raíssa, solicitado neste cartório há um mês. Essa menina foi registrada em nome de Santa Pereira e Lorencio Benites (sua avó por afinidade e seu avô consanguíneo). A mãe da criança – *Kringüé* – Natália,

filha da primeira união de Lorencio Benites, havia voltado para Santa Catarina, e a criança ficou, segundo nos contaram. A criança *mbyá* é de cuidado de toda família disse Santa. “A mãe não pode ficar com ela, lá não tem terra boa como aqui agora temos, então ela vem para cá ser criada conosco”. Referia-se à nova aldeia, considerada como de terra melhor e mais própria para o plantio, e o local já era utilizado pelo proprietário anterior, para o plantio de vários cultivos.

Retornei dia 30 de outubro, conforme havíamos combinado anteriormente, para irmos com toda a família ao centro de Canguçu começar o pedido da Carteira Nacional de Habilitação (CNH) dele e de Vicente. Foram buscar-me de carro na entrada da Florida. Perguntei então se iríamos ao cartório. Não responderam e nos direcionamos à *Tekoá*. A mudança de plano aconteceu em decorrência da falta de documentos necessários para o encaminhamento da CNH.

A aquisição de dois carros pela família Pereira Benites poderia ser entendida, pela população local, de que eles estariam deixando de serem “índios”, ou seja, perdendo sua identidade. No entanto, esse fato pode ser interpretado dentro da dinâmica *mbyá-guarani* de deslocamentos ou *oguatá* (abordo a temática no capítulo 2). Isso me fez lembrar uma reflexão de Eduardo Batalha Viveiros de Castro sobre o que é ser indígena:

(...) não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim uma questão de “estado de espírito”. Um modo de ser e não um modo de aparecer. Na verdade, algo mais (ou menos) que um modo de ser: a indianidade designava para nós um certo *modo de devir*, algo essencialmente invisível mas nem por isso menos eficaz: um movimento infinitesimal incessante de diferenciação, não um estado massivo de “diferença” anteriorizada e estabilizada, isto é, uma identidade. (...) A nossa luta, portanto, era conceitual: nosso problema era fazer com que o “ainda” do juízo de senso comum “esse pessoal ainda é índio” (ou “não é mais”) não significasse um estado transitório ou uma etapa a ser vencida. A ideia é a de que os índios “ainda” não tinham sido vencidos, nem *jamais* o seriam. Eles jamais acabar(i)am de ser índios, “ainda que”... Ou justamente porquê. Em suma, a ideia era que “índio” não podia ser visto como uma etapa na marcha ascensional até o invejável estado de “branco” ou “civilizado” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006).

A realidade contemporânea de ocupação *juruá* do território, o custo financeiro e a dificuldade causada por uma família que está se ampliando, levaram à necessidade de novas formas de locomoção. Caminhar era o que ocorria tradicionalmente, hoje os deslocamentos de longa distância acontecem geralmente através do uso de transporte coletivo e, em menor escala, continuam a ser realizado “a pé”. Isso aliado ao fato de que a atual *Tekoá Guajavy Poty* localiza-se longe da cidade de Canguçu e dos locais de venda de artesanato.

O diálogo sobre os carros reflete uma relação de jocosidade e de afeto que fomos estabelecendo e que é bem significativa, pois reflete, depois de algum tempo, uma aceitação de minha presença como pesquisadora e talvez parceira entre eles. Percebo também, que eles empenham-se, assim como mencionado por Maria Paula Prates, em sua tese de doutorado, falando a respeito de seus interlocutores, em ensinar-me a “linguagem hodierna falada nas aldeias” (2013, p.50), ou seja, uma mistura de termos em língua *mbýá guarani* com termos em língua portuguesa.

Olhando atentamente meu primeiro Diário de Campo, as datas dos primeiros registros, constatei que lá se foram quatro anos de idas e vindas acompanhando este coletivo. Isso entendo, conforme etnografias de autores clássicos, como Bronislaw Malinowski (1984)²⁰, que faz parte do processo de construção do etnógrafo, do noviço em campo. Diferentemente deste autor, durante todo tempo em que estou pesquisando junto a este coletivo, não consegui dominar totalmente o aprendizado da língua nativa. Espero ainda poder fazê-lo, pois a língua é uma porta de entrada fundamental para adentrar noutra cultura. Penso que o aprendizado de outro idioma se torna mais fácil se houver a prática cotidiana da fala nesta língua estrangeira. Por isso pratico bastante com eles falando as expressões já aprendidas.

Eles continuam me incentivando a aprender a sua língua. Ensinam-me a todo o momento algumas palavras e a grafia destas. Riem muito, é claro, de

²⁰ É necessário destacar que este autor tem uma abordagem funcionalista e que a primeira edição original desta obra é de 1922.

minha pronúncia, mas não desistem de tentar. Ao dar bom dia – *ñadja ujo* – e boa tarde – *ñande karudjo*²¹ – insistem que o faça em *Mbyá-Guarani*. Inclusive tenho um glossário que me acompanha sempre que vou ao encontro deles. Lorencio pergunta sempre se estou com o caderninho e então para conferir se estou levando a sério esse aprendizado, fala mais alguma palavra ou expressão na sua língua para que eu aumente meu domínio da língua. Meu glossário (cartilha conforme eles chamam) consta de mais de cem palavras e/ou expressões.

Entendo esse pedido dos (as) *Mbyá-Guarani* para que aprenda a falar na língua deles (as) como um ato de reciprocidade. No início de minhas idas a campo pediam que ensinasse as filhas menores, junto com o filho mais velho Vicente, a falar a língua portuguesa. Concordo com Flávia Mello (2006) sobre não gostarem muito de escutar *Juruá* falando como eles na língua deles, mas abrem exceções quando convivem por muito tempo com determinadas pessoas não indígenas, que lhes ajudam sobre vários aspectos. Esta autora afirma que foi determinante o aprendizado da língua para participar de alguns momentos ou em reuniões importantes, onde somente conversam na língua materna. A autora diz: “Depois de muito tempo, fazendo diálogos lacônicos, consegui estabelecer um nível de comunicação satisfatório, podendo compreender a maior parte das falas quando os interlocutores querem ser compreendidos” (p.18). Essa informação é importante e vivencio até hoje situação semelhante, quando estou caminhando com eles e tenho dificuldade em compreendê-los. Falam, então, vagarosamente tornando mais fácil a compreensão da pronúncia das palavras.

Em contrapartida, existem momentos em que não estão dispostos a partilhar diálogos com *Juruá*, então aceleram sua maneira de falar, ficando impossível a uma principiante participar do diálogo e/ou saber sobre o que conversam. Flávia Mello também relata que sofisticam o vocabulário e aceleram a dicção, como estratégia suficiente para excluí-la de certos assuntos. Comigo acontece algo semelhante. Vez por outra, quando estão me

²¹ Estas expressões em *mbyá-guarani* são escritas conforme meus interlocutores. No glossário além da grafia ensinada por eles, escrevo a forma encontrada em textos lidos que seguem o Léxico cf. Dooley, 1998 (Goobi, 2008).

ensinando expressões na língua, de repente se lembram de algo que só interessa a eles saber, então falam aceleradamente impossibilitando meu entendimento. O aprendizado da língua fica para mim como um desafio para o futuro!

A *Tekoá Tavaí* foi incluída nesta pesquisa para que eu tivesse um outro espaço de observação das crianças e por possuírem relações de parentesco com a família Pereira Benites. A seguir descrevo esta *tekoá*.

1.3 A *Tekoá Tavaí*

A Aldeia Ruína – *Tekoá Tavaí* está localizada no município de Cristal no Estado do Rio Grande do Sul no Parque General Bento Gonçalves da Silva²². Os *Mbyá-Guarani* moradores desta aldeia receberam a área da *Tekoá Tavaí* como processo compensatório aos danos causados por obras realizadas nas proximidades da terra indígena, quando então habitavam no município de Guaíba, RS. Estão estabelecidos no local denominado *Tekoá Tavaí* desde dezembro de 2013²³. O líder - *Karaí* - desta aldeia é José de Souza. Os membros desta *tekoá* são parentes da parentela Pereira/Benites, participam das reuniões de lideranças *Mbyá-Guarani* juntamente com Lorencio Benites e Santa Pereira da *Tekoá Guajavy Poty*.

Meu contato com esta parentela da *Tekoá Tavaí* aconteceu durante quatro visitas onde passei o dia com eles. Nestas visitas fui acompanhada, ou por uma amiga, que foi a motorista, e/ou pelos/as colegas Orestes Mega e Estelamaris Dezordi. Nessas oportunidades observei e registrei, em relação às crianças, ações semelhantes e outras diferentes das assistidas nas outras

²² Maiores informações relacionadas ao estabelecimento desta parentela indígena neste município, em que aconteceu uma audiência pública com o apoio da SESAI - para dialogar com a população sobre as especificidades desta etnia, acessar o site da Prefeitura do município de Cristal no endereço eletrônico: <http://www.cristal.rs.gov.br/noticia.php?id=438&audi%cancia+p%da%blica+sobre+comunidade+ind%cdgena+tava%cd>

²³ Maiores informações: MEGA, Orestes Jayme. **Uma Ruína, Duas Histórias**: uma breve análise sobre a pequena ruína da *Tekoá Tavaí*. Revista Arqueologia Pública. Campinas, SP. v. 9, nº11.

aldeias. A autonomia das crianças e o tratamento atribuído às mesmas eram igualmente significativos ao tema desta dissertação.

Num desses dias, ou seja, em 05/03/2016, almoçamos com eles e caminhamos pelo local, conversando. José de Souza contou muitas coisas sobre sua cultura. Como:

No tempo de meus avós, Juruá não entrava na terra de *Mbyá*. Naquele tempo o branco não queria saber de índio e índio odiava os brancos! Hoje somos obrigados a conviver com branco senão morremos por falta de tudo. Não tem mais as nossas coisas dos antepassados. *Mbyá* não casa até hoje com branco. Se vocês conhecem alguém que casou é porque não é *mbyá* legítimo. Pode ser Terena, Charrua até Kaingang, mas *mbyá*, com certeza não é. Ainda hoje somos assim! (José de Souza liderança da *Tavaí*)

Sobre a não aceitação de casamento com branco, mencionada acima por José de Souza, Elisabeth Pissolato (2012) faz referência a que este fato é um tema antigo entre os/as *Mbyá*. Por outro lado, a necessidade de falar recorrentemente sobre isso pode significar possíveis novos agenciamentos “femininos”, que estariam alterando esta norma.

Segundo a autora:

(...) o tema, tal como frequentemente tratado nos comentários de interlocutores, pode ser útil para uma abordagem da alteridade dos/as brancos/as e para alguma observação sobre a produção da diferença e o lugar do idioma de gênero entre os/as *Mbya*.

(...)

Do ponto de vista do parentesco, o casamento com brancos/as coloca certamente um problema crucial, pois não há trocas matrimoniais com brancos/as (2012, p. 105 e 107).

Segundo Pissolato o casamento com pessoas “brancas” “rompe a cadeia de produção de parentes e da constituição de lugares onde se poderá viver (com parentes) um dia, limitando assim o universo de parentesco...” (2012, p.108). Este tema coloca em questão muitos aspectos da cultura *mbyá-guarani*, mas destaco aqui apenas a relação de ruptura entre parentesco e trocas, mas também está em jogo o fim do movimento, que é uma das características do ser *mbyá*.

Desta vez a ida a campo foi muito ao estilo dos etnólogos de tempos dantes. Fomos de transporte coletivo e caminhamos mais de sete quilômetros. O bom de fazer todo este percurso caminhando é o fato de ter todo o tempo a nosso dispor para trovar, trocar ideia, planejar, elaborar as questões importantes a fazer para nossos/as interlocutores/as.

Nós havíamos combinado anteriormente a visita, por isso nos aguardavam. Como de costume José de Souza vem nos receber sorrindo e falando em *Mbyá*. Apresenta a mão estendida e nos diz: “*Ñde karudjo* – boa tarde”. Respondemos a saudação também na língua! Comentei: - A maneira como vocês nos acolhem é bem semelhante a que recebemos do Pereira Benites *kuéry*. “Somos *mbyá* e *mbyá* é tudo parente”, respondeu José de Souza!

Meu colega Orestes já fala frases na língua e continuou a saudação perguntando se estavam bem. Logo após veio Catarina, esposa de José de Souza, beijou meu rosto e apertou a mão de meu colega. Sentamos e começamos a prostrar com o casal. Em nosso entorno estavam as crianças brincando com um quati e um gato. Alguns metros ao lado estavam três jovens filhos dele e dela colocando cobertura de palmeira em uma casa. José fala orgulhoso, que foi ele que os ensinou a fazer aquilo. Gritavam algumas expressões e José respondia traduzindo simultaneamente para nós. Sorrindo muito exclamou: “Falam sobre o almoço, já estão com fome, e sabem que quando vocês vêm trazem galinha –*uru*” -.



Figura 7 e 8: Moradia tradicional em processo de construção.
Fotografias: Helô da Rosa, setembro de 2015.

Estavam curiosos em saber se tínhamos levado *uru* – galinha -, sempre que vamos lá compramos algo para fazer almoço. Desta vez, apesar de termos almoçado antes, pois a estrada que leva à *tekoá* é muito longa, levamos, além da galinha, refrigerante, que eles apreciam. Sempre levamos presentes porque elas/es têm muitas dificuldades financeiras e carência de coisas básicas. Não tem outra renda senão a oriunda do artesanato e de alguma ajuda que os vizinhos lhes oferecem. *Ñande Kuery* ou, conforme Schaden, a família elementar²⁴ de José e Catarina é composta de três filhas e cinco filhos. Também moram na *tekoá*, dois jovens cunhados dele. Um é o filho de Albino, de Irapuã, primo de Lorencio Benites da *Tekoá Guajavi Poty*. Mais retirada do centro da *Tekoá*, está a casa do Diego, professor da aldeia e parente da Catarina.

Uma escola foi construída dentro do espaço da *Tekoá Tavaí* e, segundo informou José, as aulas são para crianças e adultos, ocorrendo apenas durante o dia, pois eles não têm energia elétrica instalada na terra indígena, que é maior do que a *Guajavy Poty*. Existe energia elétrica apenas no museu, que fica dentro Parque General Bento Gonçalves da Silva.

O primeiro assunto iniciado foi sobre os Kesuíta. Orestes precisava saber mais sobre o que estes significavam para essa parentela e sobre como surgiram as ruínas já que estas deram a nomeação para sua *Tekoá*. Ele disse para nós que se não pode dizer quem construiu as ruínas e quem são esses Kesuítas. “Tem coisas que só *mbyá* pode saber. É nosso segredo”. Meu amigo não insistiu mais sobre este assunto. Percebemos que isso o incomodava.

Este comentário de José de Souza fez-me lembrar dos apontamentos etnográficos de Egon Schaden (1974; p. 8), ao descrever os modos de ser Guarani, onde ele explica que estes não se misturam com os povos externos à sua cultura, sob pena de serem expulsos da aldeia e serem ignorados como

²⁴ Este termo elementar cunhado por SCHADEN 1974, p.8 e por ele utilizado para designar a família denominada por nós não indígenas como nuclear, considero também adequado para classificar a parentela quando se tratar de pai, mãe e filhos.

mbyá. Em relação ao uso do termo genérico Guaraní para as três parcialidades mencionadas pelo autor acima, ou seja, *Mbyá*, *Kaiová* e *Ñandeva*, José não vê problemas em serem assim chamados, quando são mencionadas sobre situações peculiares comuns às três etnias. Da mesma maneira, Lorêncio Benites, também se refere aos parentes somente por Guaraní.

José de Souza e Lorencio também têm a mesma opinião relacionada ao tipo de moradia. Jose de Souza comenta: “Não gostamos destas casas de alvenaria”. Observei que na *Tekoá Tavaí* todas as construções são feitas de barro, com telhas de material orgânico, que, além de mais térmico, são mais bonitos e em concordância com o sistema tradicional, segundo ele mesmo explicou.

Olhando para o lado, percebi uma pequena construção de taquara aberta na frente e coberta com lona preta, semelhante às casas da aldeia. Perguntei o que era e para o que servia. “São casas feitas pelas crianças! É assim que aprendem a fazer as coisas, fazendo e brincando! (Respondeu Catarina esposa de José de Souza) É importante mencionar que as crianças, enquanto conversávamos, permaneceram sempre perto, observando atentamente o que dizíamos e o que fazíamos.

Fiquei um tempo considerável, observando em silêncio o comportamento das crianças. Uma menina de uns quatro anos e um menino de um ano e meio brincavam dentro da pequena casa de taquara. O brinquedo consistia em colocar vários porongos empilhados dentro da casa. O menininho ficava empilhando enquanto a menina buscava os porongos. Fiquei encantada com a percepção de tamanho dele, pois colocava na ordem, para que se sustentassem sem cair. Ambos empilhavam, mas em ritmos e tempos diferentes. Um primeiro olhar levou-me a pensar que ele possuía maior habilidade que ela, mas continuei a observação e percebi que era uma maneira de ensinar o pequeno a percepção de tamanho, já que foi ela que organizou os demais porongos na parte externa da casa.

Outra situação que chamou minha atenção foi ver as crianças brincarem de cabana, com as roupas lavadas, que estavam penduradas nas cordas para

secar ao sol. Usaram conforme quiseram e depois devolveram para os locais de origem. A mãe em nenhum momento interviu repreendendo-as, nem sequer a irmã e os irmãos maiores o fizeram. As crianças tinham autonomia como se fossem pessoas adultas, conforme nossa concepção do que ser criança e adulto. Acontecem coisas bem semelhantes com as crianças do Pereira Benites *kuery*. Elas utilizam os objetos da casa, reproduzem todas as atividades e interagem com estes adultos numa mistura de brincadeiras e tarefas para a organização cotidiana.

José de Souza contou-nos também que apreciam muito a carne de quati. Então entendi que é uma iguaria apreciada em todas as aldeias que visitei, em especial na *Tekoá Kapiĩ Ovy* e na *Tekoá Guajavy Poty*. Observei que havia um filhote de quati amarrado bem à nossa frente. Observando meu olhar ele riu e disse: “Mas é preciso que fique maior e bem mais gordinho. Então o comemos”.

Levantei e fui até a mesa onde Catarina e sua filha mais velha mexiam com palhas de milho, panelas, raladores improvisados a partir de latas de produtos industrializados. A menina estava perfurando uma lata, deixando os furos para fora, para fazer um ralador. Com este ralador preparou o milho, para o *rorá* – prato parecido com polenta, só que mais seco - e *mbitá* – polenta feita com milho verde ralado, prensado dentro de uma panela. A massa do milho ficava coberta e também envolta por palhas verdes de milho – *avaxi* – e é assada no fogo de chão com brasa e cinza por baixo e por cima da panela. Perguntei se as crianças sabem fazer o processo. Sim, geralmente são elas que preparam esse pão – *mbojapé*.



Figura 9: Catarina preparando *mbojapé*
Fotografia de Helô da Rosa, 2015.

Silêncios!!! Ocorreu um longo tempo de silêncio, o que é comum ocorrer entre os *Mbyá-Guarani*. Para eles a palavra é sagrada, inspirada por *Ñunderu*, por isso não deve ser jogada fora. Em algumas oportunidades como esta, eles ficam um longo tempo refletindo para depois falarem. Isso para mim, muitas vezes foi motivo de constrangimento, que interpretei como sendo a hora de partir.

Orestes chamou um taxi e foi buscar gás para eles conforme a última vez em que estivemos ali. Semelhantemente àquilo que faço, enquanto estou em campo na *Guajavy Poty*, onde costumo partilhar com eles alimentos, agasalhos, bijuterias e também já ajudei na compra de gás. Estas são práticas de reciprocidade, pois eles nos recebem em suas vidas, para que façamos nossas pesquisas, e em troca colaboramos para suprir algumas de suas necessidades. E também costumam nos presentear com artesanatos que produzem. Na primeira vez que estivemos com eles/as ganhamos chocalho de porongo – *mbaracá*.

Por último, quando já nos preparávamos para partir, duas situações interessantes aconteceram: A primeira foi a narrativa de José sobre o atropelamento de um dos cachorros dele levando-o à morte. Ele narrou assim:

“Ele estava enfurecido e matou nosso ratão - *ýdja* - que iríamos engordar e comer e principalmente, por que este ratão

era seu amigo e eles viviam brincando. Ele foi atropelado e morto, pois ficou enfurecido - *ixe* – e esqueceu, traindo quem era seu amigo. Ter raiva não é bom para *mbyá*, por isso ele morreu!” Concluiu José de Souza.

O último fato interessante que ocorreu naquela visita foi a partir de um pedido que ele me fez, perguntando onde eu morava. Quando lhe disse que morava em Pelotas, muito sem jeito falou: “Ah vamos vez por outra vender artesanato lá, será que tu não se importa de acolher a gente quando perdermos o ônibus? De vez em quando, né, não sempre”. Respondi: “Preciso conversar com meu marido antes de dar uma resposta. “Você, por exemplo, tudo que vai decidir consulta tua esposa, não?”” Eles riram e concordaram. “Mas de vez em quando acho que tudo bem, respondi”. Meu estranhamento foi decorrente da não familiaridade entre nós, pois era a segunda vez que nos encontrávamos. Já a família de Lorencio demorou um tempo maior para querer frequentar minha casa. Acho este fato muito relevante para pensar sobre a dinâmica cultural deste povo. Têm características e modos de ser semelhantes, mas também características comportamentais diferentes.

Partimos então em direção ao museu, pois estava longe do horário do ônibus, o tempo estava se fechando e começava uma chuva fina. Na entrada do museu encontramos uma jovem parentela *mbyá* vendendo artesanato e paramos para conversar com eles. Escolhi um par de brincos. Eles não eram da mesma parentela elementar de José de Souza. Vieram da *tekoá* Araponga, localizada no Rio de Janeiro. Disseram que cantavam e dançavam, deixaram seus contatos com o colega Orestes, que posteriormente me repassou. Ao nos aproximar percebemos as crianças em nossa volta sorrindo e mostrando as cestas e às outras crianças que estavam por perto. Comentei com Orestes sobre a efetiva participação das crianças sempre em todos os *kuéry*, com os quais tivemos contato.

No próximo capítulo escrevo sobre a construção do “ser” Mbyá-Guarani a partir das crianças e das relações destas com o mundo adulto que as cerca dentro de sua aldeia e nas aldeias vizinhas, buscando entender, nessa noção de pessoa, os princípios constitutivos do ser *mbyá-guarani*.

2. A construção do Ser *Mbyá-Guarani*

O conceito de cosmologia apresenta-se como contraposição positiva às noções de sociedade e cultura e é também considerado adequado por abarcar temas como corporalidade, gênero, noção de pessoa entre outros. Sendo muitas vezes utilizado no sentido de dar conta de significações do mundo (PRATES, 2008, p.3).

Levando em consideração a definição de Prates acima e também a partir de outros/as autores/as, neste capítulo abordarei noções chaves do que se entende por cosmologia *mbyá-guarani* como: cultura - *tekó* -; *oguatá* - o caminhar; lugar das belas palavras - *ñe'ë porã* -; a construção da pessoa *mbyá* e a corporalidade para esta etnia. É importante mencionar que todos estes aspectos contribuem para a compreensão da noção de pessoa e de infância entre os *mbyá-guarani*, conforme eles mesmos me informaram durante as pesquisas de campo e de como percebi, observando suas ações no cotidiano, por isso detenho-me nelas neste texto.

Tornar-se *mbyá-guarani* é estar sempre em busca de uma vida perfeita, que leve a estar sempre alegre, ou seja, preencher esta condição do bem viver, ou conforme Elisabeth Pissolato (2007), é buscar tudo aquilo que faz a vida durar. Esse estar alegre, conforme esta autora, quando abre o primeiro capítulo de seu livro “A duração da pessoa”, é uma característica marcante da pessoa deste povo indígena, pois já observei isso no primeiro encontro com eles. Esta expressão de alegria estampada em seus rostos propiciou minha primeira aproximação com o *kuéry* Pereira Benites, enquanto vendiam artesanato no centro comercial do município de Pelotas, RS.

A terra, ou o mato, é fundamental para a realização do modo de ser *mbyá-guarani*, do ser e estar alegre. Existe um cuidado e uma valorização da terra, em todos os sentidos desta palavra. Terra para plantar, terra para morar, para compartilhar simbologias, terra para cuidar de todo ser vivo, que nela habita. Terra para criança brincar descalça, tomar banho nos rios, que correm em seu seio. A terra para o *Mbyá-Guarani* é uma continuidade de seu corpo ou

seu corpo é parte desta. A terra para eles produz por si só seus frutos e nela não existe a morte como algo finito, mas como o começo de outras vidas. O povo *mbyá*, caminha em busca da terra sem males, onde alcançará a condição de divindade, estando vivo conforme Hélène Clastres (1978, p. 30). Esta terra é entendida por eles como sendo sinônimo de mato. E segundo Sérgio Batista da Silva:

O mato, como se vê, é o local onde estão presentes inúmeras alteridades extra-humanas que possuem vontade, propriedades imateriais, e com os quais é possível relacionar-se. Estes “outros”, e as relações que os guarani com eles estabelecem, são imprescindíveis para a manutenção de seus corpos e pessoas, aproximando-os do modo de perfeição, da divindade. Nele, processam-se os ensinamentos feitos pelos mais velhos. Nele são socializadas as crianças e os jovens, e os saberes são transmitidos (2013, p.45).

Percebi esta relação deles de troca com a natureza quando acompanhei uma entrada no mato para colheita da taquara – *takuapi/takua* -. Desde o começo da caminhada já acontece uma preparação ritual para posteriormente adentrarmos para iniciar a coleta. Ele explicou, que é preciso uma conversa vespertina com os donos das plantas -, processo feito no dia anterior ao combinado. Cheguei bem cedo para encontrar com toda a família, que me esperava para essa jornada (no capítulo 3, retomarei falando sobre a participação das crianças em todo o processo desde a coleta de taquara até a confecção de cestas, - *ajaka* -).

Esse cuidado, essa atitude de zelo para com o mato, pode ser pensado como um ato de reciprocidade - *mborayu* - que pauta o sistema de trocas entre eles. Quando Pereira Benites *Kuéry* resolveu construir moradia nova, convidou parentes de outras *tekoá* para fazerem um mutirão – *potirõ* – em retribuição a sua participação com eles em mutirões anteriores.

Valéria Soares de Assis diz que as “relações baseadas na reciprocidade são acionadas especialmente pelo **jopói**/troca e pelo **potirõ**/mutirão. Essas duas modalidades de reciprocidade requerem uma sequência de procedimentos sociais [...]”. A autora menciona “situações privilegiadas de troca, na qual é possível evidenciar os valores sócio-cosmológicos que pautam

a sociabilidade Mbyá” (2006, p.146, 147). Foi isso que consegui observar no processo de coleta da taquara, que foi antecedido de atividade ritual.

2.1. Compreendendo o *tekó*

A palavra *tekó* pode definir muito sobre essa totalidade inter-relacional que é o modo de vida do povo indígena *Mbyá-Guarani*. Segundo Bartomeu Melià: “A palavra *teko* (...), continua sendo, entre os Guaraní, portadora de múltiplos significados: modos de ser, modos de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, hábito, condição, costume...” (MELIÀ, 2010, p.37). O fundamento da vida em sociedade para este povo indígena está representado pelo *tekó*, revelando na prática os conhecimentos que expressam o *ñande reko*, ou conforme tenho escutado dos parentes de Pereira Benites kuéry, *reko/tekó*, expressão mais reveladora e identitária dos *Mbyá-Guarani* significando “nosso modo de ser”. É pela palavra *tekó* que muitos *mbyá-guarani* definem sua cultura. Segundo alguns autores como Noelli (1993), Pissolato (2007) e Tempass (2012), para viver o *tekó* é indispensável estar relacionado e estar vivendo numa *tekoá*, que se caracteriza por ter uma casa de reza – *opy*.

Pissolato afirma que:

Junto ao *teko* o *tekoá* assume (...) um lugar preponderante nas abordagens das condições efetivas de reprodução social. Em geral aponta-se a necessidade de acharem espaços para pôr em prática o “modo de vida”: “espaços ideais espaços compatíveis com as prescrições agrícolas e ecológicas e as normas de vida dentro do sistema cultural guarani” (2007, apud MELLO, 2001, p.53).

Melià identifica “cultura” entre os Guaraní como *teko*, que segundo ele “é comum às três etnias guaranis, Mbyá, Avá Guaraní (Ñandeva, no Brasil) e Pãi Tavyterã (Kaiowá no Brasil), cujo território se estende por Paraguai, Brasil e Argentina (...)” (MELIÀ, 2010, p.37)²⁵. Os significados para a palavra *tekó* serão mais aprofundados conforme o tipo de estudo a que se propõe. Por exemplo

²⁵ O nome do autor Melià no texto citado está escrito de forma diferenciada: Melià.

Melià (1981, p.10-11; apud Pissolato, p.105) com base em Montoya, a noção de “solo intacto, não edificado” presente na noção de *Yvy Mara ã*, clareando para as questões econômicas e ecológicas constantes nas maneiras de ocupação vinculando o mito pela busca do paraíso “as noções e práticas econômicas que caracterizariam o “modo de ser”, *teko* guarani, marcado por uma visão cíclica da terra, concebida como “um lugar sempre ameaçado pelo desequilíbrio, entre a abundância e a carência” (Melià, 1990, p.34). Este autor percebe a espacialidade como aspecto principal, constitutivo do *tekó* guarani, que no tempo presente seria equivalente a uma busca por lugares espirituais e geograficamente definidos para efetivar o bem viver e o cuidado com as crianças. E na busca por lugares de terra boa para estabelecer uma *tekoá* e plantar comida de guarani.

Uma educadora *mbyá-guarani* Sandra Benites (em seu TCC) fala sobre o significado da palavra *tekó* citando outro *mbyá-guarani*: “Para manter o *nhadereko*, precisa de *tekó*, para produzir *tekó* é preciso que no *tekoá* as pessoas nasçam, cresçam e permaneçam vivas.” (Vera Mirim, Sapukai, RJ). A partir desta fala ela explica as condições necessárias para permanecer vivas. Entre suas colocações cabe salientar referências culturais dos antepassados e que segundo ela determinam o bem viver e constitui o *tekó*. O mais significativo é o “*Nheẽ*, que sentimos no *py’a* – *coração*”. Esse termo possui vários desdobramentos que ela explica sua importância e conforme cito abaixo:

“Existe *nhe’ẽ mirĩ*, *nhe’ẽ kangy*, *nhe’ẽ mbareate*, *nhe’ẽ potĩ*, *nhe’ẽ poxy*, *nhe’ẽ mby’a guaxu*, *nhe’ẽ vy’a*. Todos estão relacionados com os nomes Guarani, com o espírito-nome, mas também com o modo de ser de cada *kyrĩnguẽ* - *criança*, futuramente adulto. Esses *nhe’ẽ kuery* nos ajudam a lidar com as *mitã* – *crianças pequenas*, *kunumi*- *menino* e *kunhantã* *gue-menina*. Desse modo, seguimos nos costumes, o que nos ajuda a construir o ser guarani *ete’i* - *verdadeiro*, ou seja, preservar o modo de ser guarani e dar continuidade ao sistema guarani” (Sandra Benites, 2015, p.11).

A seguir continuo argumentando sobre esses conceitos que constituem o modo de ser *Mbyá-Guarani*.

2.2. O caminhar – *Oguatá*

Caminhar, andar, deslocar-se. Termo que designa viagens, caminhar ou caminhadas. Em um sentido mais amplo é utilizado como uma metáfora para a própria vida. O *mbyá-guarani* se faz e reconhece como tal enquanto se desloca de um local ao outro.

O *oguatá* ou mobilidade contemporânea, conforme denominou Ivori Garlet, “é resultado de uma combinação de eventos históricos e de características culturais”. Essa motivação para caminhar, segundo o autor, é explicável por dois fatores combinados. O primeiro constitui-se por fatores de ordem interna do próprio sistema cultural *mbyá-guarani*, no qual caminhando atenua-se as “tensões geradas no interior do sistema cultural Mbyá” (...). O segundo fator, entendido como de ordem externa, está relacionado às “situações de tensões advindas do contato com a sociedade envolvente” (1997, p.141). Os deslocamentos *mbyá-guarani*, segundo o autor acima, “são consequências da combinação de dois ou mais fatores” (...) que estão “sempre se inter cruzando, interpenetrando e variando entre causas e consequências” (1997, p.141).

O Pereira Benites *kuéry* com seus deslocamentos por várias *tekoá* até chegarem à *Tekoá Guajavy Poty*, onde passaram a viver recentemente, são um exemplo destes dois fatores descritos na citação acima. O cacique Lorencio Benites relatou que seu pai, Virgilio Benites, nasceu na Argentina e lá morou até doze anos, quando veio para o Brasil, onde mais tarde conheceu sua mãe Lídia Benites. Neste período seu pai e sua mãe moraram na *Tekoá Guarita*, terra indígena kaingang, em Tenente Portela, RS, onde ele nasceu. A seguir foi com sua família para a Argentina, retornou ao Brasil para o município de Osório e depois morou na TI Pacheca, em Camaquã no Rio Grande do Sul.

Lourenco Benites morou por algum tempo no estado de Santa Catarina, sul do Brasil, onde residiu por um período de quatro ou cinco anos, constituiu família e desta união nasceram suas filhas Aparecida – *Jachuka* e Natália – *Pará* - (mãe de Bruno adotado pelos avós). Permaneceu neste estado até a

idade de vinte anos e após esse período, segundo relato registrado em meu Diário de Campo (2013), começou a não ficar mais alegre vivendo junto aos parentes de sua esposa anterior. Em busca do bem viver, conforme o modo de ser *mbýá-Guarani*, decidiu partir, vindo morar no estado do Rio Grande do Sul, na Aldeia Cantagalo, *Tekoá Jataíty*, situada entre os municípios de Viamão e Porto Alegre, onde esteve por cerca de vinte anos. Foi neste local que conheceu Santa Pereira²⁶ e com ela constituiu a família, que mantém até este momento.

A Aldeia Cantagalo, *Tekoá Jataíty*, por situar-se próxima a estas duas cidades, possui intenso tráfego urbano sendo influenciada pelo convívio forçado com o *juruá* ou pelas saídas dos *mbýá* para a cidade, motivados por diversas razões. Segundo Lourencio, foi esta a razão de sua saída deste local. Não estando mais alegre com a vida que levava, elemento este constitutivo do ser *mbýá-guarani*, deslocou-se novamente, pois o estado de alegria deve ser perseguido constantemente.

Em 2006 Pereira Benites *Kuéry*, esteve acampado nas margens da BR 116, no km 512, em um local denominado Retiro, próximo ao bairro residencial Vila Princesa, município de Pelotas. Após estabelecer moradia na *Tekoá Kapií Ovy* na área rural do município de Pelotas, Pereira Benites *Kuéry*, continuou suas visitas periódicas para parentes e para batismos de suas crianças e outras atividades rituais e de troca, pelas *tekoá* Coxilha da Cruz no município de Barra do Ribeiro, Irapuã no município de Caçapava do Sul e Saltinho no município de Salto Grande do Jacuí. Estas últimas *tekoá* situam-se mais próximas da mencionada acima, onde moraram no período de 2005 até 2014. A partir de agosto de 2014 residem na *Tekoá Guajavy Poty*, no município de Canguçu, todos no Rio Grande do Sul.

Pissolato relaciona a busca do “estado de bem estar” como superando a própria relação de parentesco e como motivo central dos deslocamentos *mbýá-guarani*, afirmando que:

²⁶ Não consegui dados suficientes para descrever os deslocamentos de Santa Pereira, por isso não incluí neste texto.

Conquistar ou manter o próprio estado de bem estar é um objetivo tão primordial que mesmo a vivência do parentesco deve ser focalizada nestes termos. No limite se não se fica alegre, deve-se deixá-los para buscar parentes outros. (...) O parentesco envolve uma atividade para a qual o tempo de que se dispõe é a própria vida. Igualmente este é também o limite para a busca pessoal de alegria ... (2007, pp. 159-160).

Os *Mbyá-Guarani* deslocam-se sobre um território com limites definidos desde Argentina, Uruguai, Paraguai até chegar ao extremo sul do Brasil, no estado do Rio Grande do Sul. Segundo autoras como Graciela Chamorro (1999), Elisabeth Pissolato (2007), Maria Inês Ladeira (2007), Valeria de Assis (2006), a mobilidade²⁷, o andar em direção ao mar, o não ficar parado, constitui um dado muito importante para a formação da pessoa *mbyá-guarani*, estes deslocamentos, segundo as autoras, é elemento importante para definir a experiência de território que eles vivenciam na busca de seu *tekó*, seu modo de ser, com uma profunda orientação espiritual.

De acordo com Graciela Chamorro (1999), o que leva os Guarani a caminhar é a necessidade de ter um lugar onde lhes seja possível viver em segurança seu modo de ser, - *ñande reko* -. A busca da “Terra sem Males”, localizada do outro lado do Oceano Atlântico, de acordo com as narrativas dos *mbyá-guarani* inclusive, trata-se da busca por um território onde eles viveriam felizes transitando com seus parentes de uma *tekoá* a outra sem a interferência de qualquer cultura não indígena. Essa ideia de que o povo Guarani, principalmente a parcialidade *Mbyá-Guarani*, se deslocava ou caminhava constantemente foi percebido como centralidade cultural deste povo.

Estudos mais recentes sobre a cultura guarani (especialmente sobre os *mbyá*) trouxeram nova luz sobre o significado da “Busca pela Terra sem Mal”. A partir de narrativas dos próprios indígenas, estar na “terra sem males” significa não mais uma utopia, mas continuar vivendo conforme os preceitos do poder divino de *Ñanderu*, isto significa viver alegres e junto aos parentes guarani.

²⁷ “O termo mobilidade foi proposto por Ivori Garlet buscando ampliar a abordagem dos deslocamentos *Mbyá-Guarani* além das migrações propriamente ditas, geralmente vinculadas na literatura ao tema da busca do “Mito da Terra Sem Mal”, a exploração sazonal de recursos ambientais, a visitação de parentes, enfim uma infinidade de motivos implicados nos movimentos populacionais do grupo” (Garlet 1997, p.16; apud Pissolato, 2007, p.97).

2.3. O lugar das “Belas Palavras” - *ñe’ẽ porã*

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. Rigor de sua beleza na boca dos sacerdotes inspirados que as pronunciam; embriaguez de sua grandeza no coração dos homens e das mulheres que os escutam. Essas *ñe’ẽ porã*, essas Belas Palavras, ecoam ainda nos lugares mais secretos da floresta que, desde sempre, abrigam aqueles que, autonomeando-se, Ava, os Homens, se afirmam assim depositários absolutos do humano (CLASTRES, 1990, p.9).

A palavra *mbyá-guarani*, - *nhe’ẽ* -, traduzida como palavra, porção sagrada da alma ou alma-palavra, é aspecto central do sistema cosmológico/religioso Guarani, pois é através da palavra que o indígena se explica e explica sua existência. Para ele a palavra vem antes da formação de qualquer ser: “Antes de existir a terra, no meio das trevas primogênicas, antes de se ter conhecimento das coisas, criou o que seria o fundamento da linguagem humana” (CADOGAN, 1959, p. 19-20, apud CHAMORRO, 1999, p. 20), assim reza o mito de criação dos Guarani. Os humanos foram constituídos “por” e “na” palavra, “por” e “na” substância divina:

Criou nosso Pai o fundamento da linguagem humana e a tornou parte de sua própria divindade (...) tendo refletido, profundamente, da sabedoria contida na sua própria divindade e em virtude de sua sabedoria criadora criou aqueles que seriam companheiros e companheiras de sua divindade (CADOGAN, 1959, p.21; apud CHAMORRO, 1999, p. 20).

Denys Cuche, em seu livro “A noção da cultura nas Ciências Sociais”, afirma que: “As palavras têm história e, de certa maneira também, as palavras fazem a história”. Por esse, mas também por outros motivos, é comum encontrarmos divergências, quanto aos significados de certos conceitos. Trago aqui como exemplo, a expressão *nhe’ẽ em mbyá-Guarani*, traduzida por pesquisadores/as não indígenas como palavra-alma e que é problematizada

pela professora *mbyá-guarani* Sandra Benites²⁸. Ela afirma que esta expressão significa um “ser nome de âmbito divino”, que vem de *Nhanderu kuery*. Explica que:

Nhe’ẽ vem dos quatro *amba*: *Karai Kuery*, *Jakaira*, *Nhamandu* e *Tupã Kuery*. *Nhe’ẽ*, portanto, é **o fundamento da pessoa Guarani** e não *palavra-alma*, como traduziram León Cadogan (1945), Bartomeu Melià (1979), Elizabeth Pissolato (2007), entre outros. Talvez uma tradução possível na língua portuguesa, por exemplo, e mais próximo do significado na língua guarani, seja **espírito-nome**. Entendo que *alma* e *espírito* (ambas de origem latina, a primeira vem de *anima* e a segunda de *spiritus*) em português são sinônimos, conforme o dicionário de Ferreira (2010). Mas, na língua guarani, como vimos, são termos completamente diferentes e de significados distintos (2015, p.12).

A fala para os Guarani, especialmente para os *Mbyá-Guarani*, o subgrupo estudado neste trabalho, é sagrada. Ela é medida e ponderada de forma a não ser jogada ao vento sem sair do coração, como é costume dos não indígenas, segundo Lorencio Benites. Ele costuma dizer que “*juruá* primeiro fala depois pensa”.

Ainda sobre o poder da palavra e sua força como o centro na cultura Guarani, Chamorro traz a reza de um xamã, retirada dos escritos de Leon Cadogan, onde consta:

[...] Envia teus filhos que redimem o dizer frente à terra, faz que eles escutem seus clamores em nossas mentes, que em função disso se produza a redenção do dizer. Desta maneira concede-me grandeza de coração que nunca se bifurcará (CADOGAN, 1992, p.164-7, apud CHAMORRO, 1999, p. 20).

Chamorro argumenta que a morte da pessoa Guarani ocorre quando não é mais possível assentar a palavra, ou seja, quando o existir não faz sentido e a palavra que nomeia a pessoa se desarticula, não é mais coerente

²⁸ Sandra Benites: Graduada no curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na Universidade Federal de Santa Catarina em 2015, nascida em 07/02/1975, na Aldeia Porto Lindo, MS. Educadora Guarani. Lecionou na escola de Três Palmeiras durante 7 anos, até 2012. Em 2010, foi convidada pelo professor José Ribamar Bessa Freire para participar do Observatório de Educação Escolar Indígena (OEEI) que possibilitou conhecer várias discussões, professores/as, colegas indígenas de outros povos, participou de reuniões e seminários. Em 2012, passou a dar aulas para alunos de 4º e 5º ano.

com sua vida. Porém, antes de pensar em morrer os Guaraní buscam chegar à plenitude. Isso acontece pela prática da virtude que se enraíza na palavra, pois para os *Mbyá-Guarani* é isto que rege a sua organização social, isto é, a reciprocidade.

Certa vez lá nos idos de 2012, acompanhando meu amigo *mbyá* Lorencio Benites para a confecção de cartão do SUS (Sistema Único de Saúde) dele e das filhas menores, ao chegarmos à porta de segurança na entrada do prédio, o vigilante não permitiu a entrada de Lorencio. “Como assim? Perguntei a ele”. Respondeu: “Mendigos só perturbam e deixam o local com mau cheiro!” Explicou o segurança. Essa argumentação dele surtiu como o efeito de uma bomba em mim. Senti uma mistura de raiva, vergonha, impotência. Nisso Lorencio já se dirigia calmamente para fora do prédio. Sem saber direito o que fazer e certa de que meu amigo *mbyá* estaria muito mal e ofendido com o tratamento a ele dado pelo segurança, fui com ele sentar-me no banco, fora do prédio. Então olhei para seu rosto e comecei a me acalmar. Pedi desculpas para Lorencio pela atitude do *Juruá*, “estou envergonhada, meu amigo, com o tratamento que lhe deram”. Ele então, tranquilamente, tocou no meu ombro e disse:

“Acalma teu coração! Aquele lugar não é lugar de *Mbyá*, e também não é lugar do moço que impediu minha entrada. Sei meu lugar, o que e quem sou. Então amiga não adianta usar da minha palavra sagrada para quem nem sabe o seu lugar no mundo. Não fiquei triste, ofendido com aquele moço. A amiga não deve também ficar brava e triste e não deve gastar das tuas palavras em vão”²⁹ (Diário de Campo, 06/2012).

Fiquei aliviada com as palavras dele e com sua atitude digna, pois não se deixou alterar diante daquela atitude de preconceito e de desconsideração,

²⁹ Entrei sozinha e me dirigi diretamente a um dos atendentes e solicitei a presença do responsável por todo o setor. Fui encaminhada a sala da gerência. Era uma mulher. Apresentou-se como Maria Eunice e perguntou se poderia ajudar. Apresentei-me, contei o acontecido e pedi providências. Anotou parte de minha fala e garantiu que tomaria todas as providências cabíveis para que fato semelhante voltasse a acontecer. Perguntou onde estava o indígena que ela mesma o atenderia. Expliquei que ele já tinha saído do local e ali não viria mais porque não é seu lugar. Então disse a ela a razão de estarmos ali e soube que poderia resolver a questão dos cartões de saúde. Ela me informou que deveríamos nos dirigir ao Posto de Saúde Central na Rua Lobo da Costa atrás do IFSUL. Agradei e fui ter com meu amigo Lorencio e fomos onde ela indicou.

preferindo ficar calado, a gastar seus argumentos se contrapondo a palavra do segurança.

2.4. A construção da pessoa *mbýá*

O artigo “A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras”, escrito por Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1987, p.3) coloca que, para entendermos o pensamento das sociedades indígenas brasileiras, precisamos perceber e sermos sensíveis à elaboração, que comporta a noção de pessoa. Propõem ainda que atentemos especialmente para a linguagem corporal, pensando o corpo como um idioma que comunica elementos essenciais de uma cultura, como a organização social e a cosmologia das sociedades indígenas. Cito abaixo os autores:

(...) A originalidade das sociedades tribais brasileiras, (...) reside numa elaboração particularmente rica da noção de pessoa, com referência especial à corporalidade enquanto idioma simbólico focal. (...) a noção de pessoa e a consideração do lugar do corpo humano na visão que as sociedades indígenas fazem de si mesmas são caminhos básicos para uma compreensão adequada da organização social e da cosmologia destas sociedades. Tudo indica que, (...) a grande maioria das sociedades tribais do continente privilegia uma reflexão sobre a corporalidade na elaboração de suas cosmologias. (...) este privilégio da corporalidade se dá dentro de uma preocupação mais ampla: a definição e construção da pessoa pela sociedade (SEEGER; DA MATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1987, pp.12-13).

Os autores, citados acima, afirmam que a “produção física de indivíduos se insere em um contexto voltado para a produção social de pessoas” percebidas enquanto “membros de uma sociedade específica”. Já a tradição de Mauss, Dumont e Geertz, segundo os mesmos, considera “as noções de pessoa enquanto categorias de pensamentos nativas” (...) “enquanto, portanto, construções culturalmente variáveis”. (...) “Tomar a noção de pessoa como uma categoria é tomá-la como instrumento de organização da experiência social, como construção coletiva que dá significado ao vivido” (1987, pp.13-15). As sociedades do continente se estruturam em termos de idiomas simbólicos

que “(...) não dizem respeito à transmissão de bens, mas à construção de pessoas, à fabricação de corpos”. “O corpo é uma matriz de símbolos e um objeto de pensamento” (1987, p.20). “Mais importante que o grupo como entidade simbólica, aqui, é a pessoa; mais importante que o acesso à terra e às pastagens, é aqui a relação com o corpo e com os nomes” (1987, p. 24).

Considero significativo trazer essa sequência de citações dos autores Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro para a compreensão da construção social das pessoas e da fabricação dos corpos, como aspectos centrais para os povos indígenas no contexto das pesquisas etnográficas mais contemporâneas.

Uma importante relação com o corpo, para o *kuéry* Pereira Benites, está explícita no ato de cantar e dançar – *jerojy* - como fazendo parte dessa construção da pessoa, pois segundo falam os *mbyá*, eles cantam para saudar e celebrar com e para *Ñanderu*. As letras das músicas que cantam é sempre uma celebração ao criador de tudo, que consideram fundamental no seu modo de viver, ou *tekó*, conforme indicam os preceitos divinos. Sempre menciono em textos escritos sobre a cultura *mbyá* como sendo uma totalidade e onde tudo está inter-relacionado. Resolvi então perguntar para meus interlocutores o que é essa totalidade e onde a crianças se inserem nela. Olharam-se, então, Rosa³⁰, Vicente e, o cacique, Lorencio Benites e começaram a me explicar, falando alternadamente:

Tudo na nossa cultura é espiritual! As histórias, a língua materna, os cantos, as danças, o artesanato, nossos parentes, nossa comida como o milho, a batata doce... Tudo é sagrado e tudo está ligado e faz parte de nossa cultura. Esse todo inclui bastante terra boa, para andar, caçar, pescar. A história está trocada. Foi o Juruá quem tomou conta de tudo que era nosso, agora estamos começando a usar as coisas do Juruá como sendo parte desse todo que é nossa cultura guarani. A escola para nossas crianças, pensando assim, é boa, porque vai ajudar nisso. A gente tem cada vez menos espaços e para manter nossa cultura é bom que a gente, as crianças comecem a escrever sobre nossos antepassados. Essa terra sem mal mesmo, que os Juruá vivem nos perguntando, é uma terra que

³⁰ Rosa, anciã, tia de Lorencio, oriunda do município de Torres, RS, estava em visita na *Guajavy Poty*.

tem rios bons, muitas árvores, mato, pássaros, bichos para caçar (Lorencio, Vicente e tia Rosa; Diário de Campo, 2016).

De acordo com Menezes (2010, p.148), o entendimento da educação é fundamental para compreender o significado da dança para os Guaraní, pois, segundo esta autora, na dança acontece um processo dialógico entre mito e rito. Os *mbýá*, ao dançar e cantar, em especial através da letra da música, estão narrando para as crianças e os jovens sua trajetória histórica, contada pelos mais velhos. Isso, de fato, podemos observar e também ouvir a partir das narrativas de interlocutores. O canto é entendido como canal de comunicação e de reciprocidade com as divindades. Os *mbýá-guarani* cantam contemplando esses seres e, em contrapartida, eles os mantêm alegres e saudáveis seguindo os preceitos de “ser um verdadeiro *mbýá-guarani*”.

A gente vai aprendendo e depois qualquer pequenininho ‘tá cantando para Deus [...] e porque Deus ‘tá falando, aqui é o lugar da gente fazer *Opy*, tá cantando por Deus, fazendo a salvação, é porque agora não dá mais, tem que falar, cantando por Deus. (Dança) porque é cultura, é cultura (tom de obviedade e afirmação) tem que fazer assim (Seu Adolfo de 84 anos). (...) A dança do Guaraní veio primeiro, mas isso já vem passando a sabedoria do *Nhanderú*. *Nhanderú* é o Deus. Primeiro *Nhanderú* não tem pai nem mãe, *Nhanderú* princípio do mundo. A dança sempre habitava para nós *Mbyá*... (Seu Francisco, um velho guarani da Aldeia Pacheca, apud MENEZES, 2010, p.148).

Para exemplificar a noção do corpo, enquanto idioma revelador da cultura, do tornar-se pessoa, descrevo o rito de passagem ao qual foi submetido Vicente, filho mais velho do Pereira Benites *kuéry*. Numa visita minha a *Tekoá Kapiĩ Ovy* em abril de 2011, no período inicial de minha pesquisa etnográfica, percebi que o jovem Vicente, nesta época com 16 anos, estava com o lábio inferior furado e com um pedacinho de taquara - *tembetá* – enfiado neste orifício. Não estranhei o fato em si, pois, já havia lido a respeito e ouvido do *Karaí Ariel Ortega*, que falou sobre esse costume *mbýá-guarani*³¹. Achei muito importante o fato, por poder constatar a continuidade destes costumes, comentei com Lorencio Benites a respeito e ele me disse:

³¹ Ouvi a respeito deste ritual de iniciação para os meninos *mbýá-guarani*, por ocasião da viagem etnográfica que o NETA organizou para as turmas do Bacharelado em Antropologia no segundo semestre de 2010.

Desde que viemos para cá ele passou pelo ritual de iniciação para menino guarani. Ele não usa sempre isso por que as pessoas que não conhecem nossos costumes ficam olhando muito... E Vicente fica envergonhando e não gosta de ficar explicando para todos. Mas fala para eles Vicente, por que tu tá usando o *tembetá*. Ele é envergonhado e não fala e não quer ir para rua. Então achamos melhor não usar. (Diário de Campo, 2011).

A noção de pessoa, como é construído o corpo (conforme descrição acima por exemplo) é fundamental para entender os princípios constitutivos do ser *mbyá-guarani*. A dança e o canto de grupos musicais, existentes em quase todas as *tekoá*, são também sinal do valor determinante atribuído à esta expressão corporal por eles.

Este segundo capítulo apresentei noções chaves, que contribuem na compreensão do modo de ser e de viver dos *mbyá-guarani kuéry – tekó*, da dinâmica dos deslocamentos – *oguatá* -, do lugar da palavra ou do espírito-nome - *nhe'e* -, e conclui falando sobre a construção da pessoa. Todas estas noções são constitutivas do modo de ser guarani e fundamentais para a compreensão da infância, que será desenvolvida no capítulo a seguir.

3. O ser criança – *Kryngüé – Mbyá-Guarani*

A educação das crianças na casa e na escola, como a educação escolar e a educação indígena trabalham a importância da relação entre o mundo guarani e *Jurua* (não indígena). Conhecimento que vem com o espírito – *nhe'e*, já antes do nascimento da criança, e dos cuidados necessários durante a infância para a realização desse conhecimento na vida da pessoa. A infância é um momento muito importante, pois nela podem mudar ou se fortalecer os objetivos a serem agregados na sua vida adulta (Davi Timóteo Martins, 2015³²).

As brincadeiras e todas as outras atividades cotidianas das crianças na casa, na escola, em qualquer lugar, configuram-se em universo rico de

³² Indígena *mbyá-guarani*. Escreve na apresentação de seu TCC, na Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica, UFSC, em 2015 (p.10): “Sou da etnia guarani, meu primeiro nome é Werá (dono do relâmpago e trovão), pois quando nasce um *mbyá guarani* é dado um nome indígena que tem relação com a natureza”. Seu segundo nome, ou nome em Juruá (não indígena) é Davi Timóteo Martins. Natural da Terra Indígena de Chapecó/SC, hoje reside na Aldeia Guarani Itanhaém/SC.

expressão, transmissão de conhecimento e sabedoria nas diferentes sociedades. Com base nesta observação, o comportamento das crianças sempre foi alvo de estudos por parte da psicologia, sociologia e educação e da Antropologia, como formas ou maneiras de entender como, a partir destas, seria o futuro mundo adulto destas que são agora crianças.

O “ser criança *mbyá-guarani*” é central para este capítulo. Nele está colocada a discussão sobre a infância e o protagonismo infantil nas sociedades indígenas, mas mantendo a centralidade de dados etnográficos nas crianças *mbyá-guarani* do Pereira Benites *kuéry*. Inicia com uma abordagem antropológica da compreensão de infância, continua apresentando a educação *mbyá-guarani* e menciona, ao final, como a escola chegou e foi percebida nas *Tekoá Kapiĩ Ovy e Guajavy Poty*.

3.1 Compreensão de infância

Clarice Cohn (2005) afirma que devemos ter cuidado para não generalizar os comportamentos das crianças, pensando que tudo que poderíamos apreender sobre este universo já está dado e ponto final. A Antropologia produzida nos últimos anos, a partir da década de 80, contrariando esta colocação, tem se debruçado sobre estudos e pesquisas com e sobre crianças, focalizando em categorias de análises completamente novas, das que haviam sido utilizadas até então, para pensar as infâncias.

A definição que temos de infância é historicamente localizada, conforme argumentam a Historiadora Mary Del Priore e a Antropóloga Clarice Cohn em entrevista concedida ao canal de televisão da UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo (12/02/2016). Segundo Clarice Cohn (2013) a noção de infância tem se desenvolvido lado a lado com a educação escolar e quando colocamos que essa noção é historicamente localizada, estamos afirmando que nem sempre ela foi assim. E também em outros lugares, para outros povos, outras culturas e sociedades, também houve mudanças de paradigma.

Há no momento atual, a consciência de que existe, e sempre existiu, modos de ser criança e de aprender diferenciados deste nosso modelo ocidental³³.

O que delimitamos como infância, o que definimos ser criança hoje é algo muito específico, muito particular. A pluralidade de povos e culturas não permite dizer ou tentar definir de forma genérica a infância e a qual período de idade esta corresponde. Falando sobre as culturas indígenas poderíamos dizer que não há uma única noção de infância, como um conceito fechado, mas vários.

Philippe Ariés (1981), por exemplo, sugere (falando da França), que houve um momento em que o período da infância foi olhado separadamente dos demais períodos da vida. Nele passou-se a tratar as crianças de forma diferenciada em contraste com a fase adulta. Período específico em que são demarcados limites entre ser adulto e ser criança e, a partir de então, foram criados papéis específicos para cada fase vivida. A escola tem um papel fundamental neste processo, pois caminha paralelamente com o desenvolvimento das fases de vida das crianças até a fase adulta.

De acordo com Cohn a “nucleação da família, aquela composta por papai, mamãe e os filhinhos, ao contrário da anterior família extensa”, ou seja, a família nuclear conforme denominamos na Antropologia, também acompanhou o desenvolvimento do processo infância/escola (2010/2016)³⁴.

A noção ocidental não indígena e não oriental está muito voltada aos direitos universais e constitucionais relativos às crianças. Para elas existe uma legislação, espaços específicos, dentro da escola inclusive, que lhes condiciona viver um mundo “a parte” do mundo adulto. Essas legislações foram pensadas também para crianças específicas, não levando em conta a diversidade de modos de vidas, por exemplo, das crianças brasileiras, que têm formas diferenciadas de viver, dependendo do grupo sociocultural ao qual

³³ Tratamos o ocidente como se fosse um bloco monolítico. STRATHERN, 2006.

³⁴ Entrevista exibida no Programa na ÍNTEGRA, na rede de televisão da UNIVESP TV. Programa complementar ao curso de Pedagogia UNIVESP/UNESP <https://goo.gl/7sgHy2>. Gravada em 2010 e publicada no You Tube, em 03/02/2016, com Clarice Cohn (antropóloga) e Mary Del Priori (historiadora), disponível IN: www.youtube.com/watch?v=Xa8v6DFdTvo

pertencem, por isso não se pode determinar que possam apenas exercer apenas atividades lúdicas, educativas e recreativas. Neste modo generalizante de perceber as crianças, muitas coisas são vetadas a elas, trabalhar, por exemplo, é proibido às crianças em períodos que, segundo esta concepção, estas deveriam estar na escola. A atividade laboral na infância não é entendida como parte do processo educativo.

Essas maneiras de entender a educação e de perceber a infância, na qual as crianças são afastadas do seio familiar vão na contramão da tradição e dos costumes das comunidades tradicionais como agricultoras, indígenas, quilombolas por exemplo. Nestas, as crianças quando são apartadas por um período inteiro das atividades cotidianas da família, ficam privadas de aprender os costumes e modos de vida, desenvolvidas dentro do local onde vivem. Não aprendem os ensinamentos das pessoas mais velhas, a manutenção de sua cultura forçando o seu desligamento dos demais membros do grupo.

Falando especificamente sobre as crianças indígenas, sua forma de educação e como acontece essa fase da infância, adianto que é muito complicado falar de forma genérica, pelo fato de serem mais de duzentos povos indígenas com culturas diversas somente no Brasil. Constatou-se que na maioria desses povos indígenas não existe um conceito de infância, como nós temos, ou seja, com espaços e tarefas próprias, apenas para essa fase da vida. Essas crianças desenvolvem-se junto com as outras gerações convivendo cotidianamente com todas as pessoas adultas, participando ativamente das várias atividades desenvolvidas no contexto onde moram e por onde circulam. Elas inclusive cuidam de outras crianças menores, como se fosse uma brincadeira, também plantam, colhem e pegam uma canoa para pescar. As crianças não ficam segregadas a um local específico. A elas é permitida a livre circulação por todos os espaços. Participam das conversas e são consultadas sobre vários aspectos das atividades da família.

Antonella Tassinari (2007), afirma que não podemos generalizar as noções de infância para todos os contextos indígenas. Para compreender o que significa a infância é muito importante ouvir, dialogar, observar as crianças

dentro de seu contexto específico. Sobre os empreendimentos da Antropologia para a compreensão do universo infantil indígena, Cohn relata que:

(...) importante esforço foi também despendido em se desvendar o que é ser criança nestes lugares. Para isso, há duas respostas, nem sempre igualmente exploradas ou mesmo conectadas em cada trabalho: o que é ser criança para estas crianças com que se interage na pesquisa, e o que é ser criança neste lugar – ou, em meus termos, como se define a infância (ou as infâncias) nestes lugares. Estas perguntas têm boas razões de serem feitas nestes contextos etnográficos (2013, pp. 224)..

Lucília Dias menciona alguns estudos etnológicos como o de Mellati e Mellati em 1944, que aborda relações entre adultos e crianças do povo indígena *Marubo*. Egon Schaden em 1945, que escreve sobre educação e magia nos rituais de iniciação das crianças Guarani. Métraux e Dreyfus em 1958³⁵ que apresenta um estudo sobre nascimento e infância do povo indígena *Cayapó*. Florestan Fernandes em 1966, que discute a socialização das crianças Tupinambá. A autora acima, com base em Cohn, menciona que o processo de aprendizagem e a socialização das crianças são abordados por este autores, mas: “À criança era negada a condição de sujeito dotado de agência na consolidação e definição de seu lugar na sociedade” (2011, p.138).

Cohn menciona que os conceitos “personalidades padrão” desenvolvidos pela escola culturalista norteamericana, representada por Margareth Mead e Ruth Benedict, bem como o de socialização representada por Radcliffe-Brown, onde ela, “a criança dos estudos estrutural-funcionalistas se vê relegada a protagonizar um papel que não a define” (2005, p.15). A autora propõe o contrário, afirmando que devemos olhar para elas como agente em sociedade. Crianças não sabem menos nem mais que os adultos, possuem uma sabedoria diferente. Clarice Cohn afirma sobre isso:

Essas são revisões de conceitos-chaves da antropologia. E, por isso, permitem que se vejam as crianças de uma maneira inteiramente nova. Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e

³⁵ Mais informações in: Lucília Dias. “Reflexões em torno dos sentidos da Infância em Sociedades Indígenas: uma revisão da literatura (2011)”.

formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas (COHN, 2005a, p. 21).

Observando as crianças da parentela *mbýá-guarani* é possível perceber que estas criam seu universo simbólico de significados do mundo em que vivem e que as cerca. Por essa razão é muito importante desconstruir os estereótipos sobre um modelo único de infância e que toda a criança age como uma miniatura de adulto.

Ainda segundo Cohn, grande contribuição para esse debate vem do historiador Phillippe Áries (1981) quando escreveu uma historiografia da criança e da família na França e desconstruiu a naturalização da infância. Graças a seus estudos sabemos hoje que não há uma criança universal, mas uma pluralidade de formas de infância. E sendo a infância um fenômeno plural, construído social, cultural e historicamente, as análises devem levar em conta o contexto social que as crianças vivem, pois elas não são, não agem e nem significam o mundo ao redor de maneira igual, independente da cultura na qual vivem.

De acordo com Clarice Cohn (2005), a etnologia indígena começou realizar com mais profundidade os estudos sobre infância nas décadas de 1980–1990. Foi nestas décadas que as crianças indígenas passaram a ser observadas pela primeira vez, no sentido de serem consideradas em sua agência³⁶ e em sua influência na formação do mundo adulto no qual estão inseridas.

Desde a colonização do Brasil as informações registradas sobre as crianças são recorrentes, mas somente do final do século XX em diante que a Antropologia concentrou esforços nas pesquisas para entender as crianças, suas vidas por elas mesmas (SILVA; MACEDO e NUNES, 2002). Começou a ver a criança como importante interlocutora. A partir deste momento

³⁶ Agência conforme o dicionário Aurélio de língua portuguesa, sinônimo de capacidade de agir, ter diligência, atividade, trabalho e conforme Alfred Gell agência como sinônimo de relação e de acordo com o contexto. Texto resenhado e traduzido por Aristóteles Barcelos Neto na Cadernos de Campo, nº 11, 2003.

antropólogas e antropólogos passaram a desenvolver metodologias específicas para ouvir e dialogar com as crianças.

(...) a etnologia já vinha mostrando que a noção de pessoa, e a fabricação dos corpos, o idioma da corporalidade, são cruciais para entender os mundos indígenas e suas socialidades. Assim, se a noção de pessoa, e a fabricação da pessoa e dos seus corpos, são cruciais para os ameríndios, elas deveriam ser fundamentais também para se entender suas noções de infância, suas experiências de infância, as experiências corpóreas destas crianças, e as intervenções sobre estes corpos que se fazem (COHN, 2013, p. 225).

3.2. Educação *Mbyá-Guarani*

Para explicar o processo de educação guarani, escolhi falar sobre *nhe'ẽ* fundamento do ser/pessoa guarani, pois a nossa educação começa com o *xara'u*, com *omoexakã* do *nhe'ẽ*. Então, para falar da nossa educação temos que discutir o que significa para nós Guarani o *nhe'ẽ* e como as nossas tradições, nossa forma de ser e agir estão ligados ao *nhe'ẽ*. Abordarei a questão do *nhe'ẽ* destacando também a problemática das traduções dos jurua. Para isso, discutirei a palavra alma (em guarani *ã*) e também *angué*, que para nós Guarani tem significados e funções diferentes. (SANDRA BENITES, 2015, pp. 8-9)

Para os *Mbyá-Guarani* esta infância, o ser criança, é a fase mais importante para sua construção, enquanto pessoa de fato. É nesse período que seu espírito vai tomar assento e fazer com que permaneça na terra, e para isso é fundamental que siga os preceitos do modo de ser *mbyá-guarani*. Entre eles *nhe'ẽ*, sentido no *py'a* – coração é o principal nesta fase de desenvolvimento da criança. “Desse modo, seguimos nos costumes, o que nos ajuda a construir o ser guarani *ete'i* - verdadeiro”, conforme Sandra Benites, do povo *mbyá-guarani* (2015).

A educação “tradicional” entre os *mbyá-guarani*, pode ser compreendida como uma percepção própria de infância, na qual reconhecem e respeitam a autonomia das crianças. Conforme Sandra Benites e mencionado por Tassinari: “A criança é vista como um ser de fato portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra” (2007, p. 14). Esse cativar significa

propiciar condições para que essa criança viva com alegria e livremente e sua busca por conhecimento seja respeitada para que o espírito - *ñe'e* aprecie a vida e permaneça entre os *mbyá-guarani*.

Diante das especificidades próprias da cultura ou modo de ser *Mbyá-Guarani* precisamos desconstruir a forma como, na cultura ocidental, nos movemos em relação às crianças. Se a percepção ocidental era da criança como dependente, como um adulto em formação, a partir das observações etnográficas entre e com povos indígenas, passamos a compreender esta outra visão de infância, onde a criança é vista como participante na sua educação.

Minha abordagem neste texto terá como foco o universo infantil da família *mbyá-guarani* da Aldeia Capim Verde - *Tekoá Kapiĩ Ovy* -, da Aldeia Flor de Guajuvira - *Tekoá Guajavy Poty* -, e depois da Aldeia Ruína - *Tekoá Tavaí*. As crianças foram observadas dentro do contexto onde moram e nos deslocamentos que fazem com sua família para venda do artesanato, o que elas fazem, dizem e pensam e como sua visão de mundo é importante dentro do contexto social em que vivem. Foram às crianças que propiciaram minha aproximação inicial com sua mãe Santa Pereira e com seu pai Lorencio Benites. Elas, Márcia, Cátia, Isabel e a pequenina Bianca, conversavam bastante na sua língua materna, o *mbyá-guarani*, com sua mãe e esta me olhava e sorria, acenando para que eu me sentasse junto a elas em um pano colocado no chão. Posteriormente indo à Aldeia Capim Verde – *Tekoá Kapiĩ Ovy*, convivi com os meninos, na época Vicente e Denilson, e de vez em quando com o menino Luciano sobrinho de Santa Pereira.

Hoje após conviver por um período maior com o coletivo percebo que: “Ouvir as crianças é completar uma percepção de mundo que ficaria efetivamente incompleta se só ouvisse os adultos” (COHN, 2005b, p. 07). Por causa da diferença linguística muitas vezes a comunicação minha com elas não foi simples. Ainda hoje não consigo falar frases inteiras na língua *mbyá-guarani*, somente palavras soltas, mas as meninas falavam pausadamente para que ficasse mais fácil minha compreensão. Por outro lado, era visível o esforço delas em aprenderem a falar palavras em língua portuguesa e

exercitavam falando comigo. Mais do que tudo elas eram exímias em expressões faciais e corporais para se comunicarem, não sendo necessário, muitas vezes, falar para serem entendidas.

A educação *mbyá guarani* concebe o ensinar – *mbo'e* – e o aprender – *hanhembo'e* – como ações que se constituem mutuamente (BENITES, 2015) de modo que tanto aquele que ensina como aquele que aprende, são considerados sujeitos atuantes no processo de ensino/aprendizagem. Neste contexto, pensar a educação e a cosmologia *mbyá-guarani* com o olhar centrado nas crianças responde a várias questões observadas em campo e, como mencionado por Ana Luisa Teixeira de Menezes, “tem se revelado como encontro com a palavra antiga que os guarani não querem esquecer, pois diz respeito ao sentido da casa, da morada de nossos saberes (2014, p.101)”.

É essa construção da pessoa *mbyá-uarani*, uma reflexão acerca da importância do corpo e como se dá esse processo a partir das crianças, que entendo esse modo de ser *mbyá-guarani* ouvindo e observando estes pequenos. Pensando neste processo de construção da pessoa a partir da infância, ou mesmo antes do nascimento, a partir da palavra e como a palavra compõe esse ensinamento do costume tradicional, cito Maria Inês Ladeira que fala sobre o nascimento da criança Guarani:

Quando nasce uma criança, (após verificar se é menina ou menino), o cordão umbilical é cortado com uma lasca de taquara bem fininha, bem no alto, “na altura do coração” e é amarrado com uma tirinha feita de fibra de *pindó* (especialmente de jerivá), ou de bananeira. O umbigo cortado assim, mais longo, permite uma reserva de modo que, quando secar e cair, seja suficiente para se fazer com um pedacinho o *mboy pyaguaxu* (colar de fortalecimento, “coração grande”) e guardar o restante para “remédio” para a mesma ou para dar às outras crianças e pessoas, como “remédio”³⁷ (LADEIRA, 2007, p.3).

Ao falar sobre esse processo com Márcia, do Pereira Benites *kuéry*, ela muito tímida disse que o pedacinho da taquara com o qual foi cortado o cordão

³⁷ Maria Inês Ladeira. Notas etnográficas sobre o uso dos adornos corporais Guarani-Mbya na infância VII RAM - UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2007 - GT 45 Estéticas indígenas americanas. Coordenação: Sergio Baptista da Silva (UFRGS, Brasil) e Guillermo Wilde (UBA, Argentina)

umbilical de seu filho foi enterrado perto da casa junto com a água do primeiro banho e tudo que pertence ao parto. “Tudo vou levar e enterrar perto da nova casa”, disse ela. Fiquei lembrando que elas tinham me convidado para ir à aldeia, por ocasião do nascimento do filho de Márcia, dia primeiro de março de 2014. Não sei se poderia assistir ao parto, mas com certeza teria muitas coisas para aprender ainda que de longe. Perdi a oportunidade de participar desta “comunidade educadora” (MELIÀ, 2010, p.43), da qual escuto e leio tanto a respeito.

Ouvi de Lorencio, e também de Albino em outra ocasião, que a *tekoá* é uma espécie de comunidade de aprendizagem e que “o ensino superior”, fazendo comparação ao nosso método de ensino, “é a *Opy*”. É dentro dela, explica tia Rosa Maria, “que se aprende a ser guarani *mbyá* verdadeiro” (Diário de Campo, 2015). Esse comentário foi proferido com muito entusiasmo, pois na *Guajavy Poty* a casa de reza já está pronta. Numa das oportunidades em que estive nesta aldeia, em maio de 2016, a *Opy* foi-me apontada de longe, mas não consegui me aproximar, pois ficava em local de difícil acesso e percebi que ainda não era algo que o *Pereira Benites kuéry*, fizesse questão de me convidar para conhecer.

Bartomeu Melià quando fala em educação *mbyá-guarani*, faz referência a uma “comunidade educadora” ou comunidade de aprendizagem. Segundo ele, pode-se dizer que o *mbyá-guarani* (...) “se educa através da vida comunitária, que, por sua vez, é presença encarnada das palavras alma”. Nesse contexto comunitário ele se refere aos xamãs, como centrais no processo educativo: “Os xamãs, como pessoas especialmente inspiradas, são, por seu turno, os educadores privilegiados, não porque tenham a palavra, mas, porque abrem caminho para a palavra” (MELIÀ, 2010, p.43). E ao abrir este caminho estas palavras chegam a quem os escuta, e é transmitida entre e para as crianças.

Pesquisas etnográficas, especificamente sobre a etnia *mbyá guarani*, demonstram como a pedagogia e a cultura, – *tekó* – deste povo, perpassam todos os âmbitos da vida e de como a criança exerce um papel central no

processo de construção das mesmas. Elas aprendem, através das trocas entre as pessoas de seu *kuéry*, a se relacionar culturalmente com a natureza onde vivem e a usar os recursos naturais disponíveis em seu entorno. Observei esta interação entre adultos e crianças da parentela *Mbyá-Guarani* na Aldeia Capim Verde – *Tekoá Kapiĩ Ovy*, percebida no manejo dos recursos naturais do local.

Lévi Marques Pereira, falando de outro subgrupo guarani, escreve que: “Os *kaiowá* acham natural que a criança seja curiosa, inquieta e interessada por tudo o que representa novidade. Existe um provérbio que diz: “*Ñande mitãramo, opa rupi ñande jaiko*”, cujo significado é “quando somos crianças vivemos por toda parte” (2002, p.17)³⁸. Esta afirmação dos *kaiowá*, mencionada pelo autor, pode acertadamente ser aplicado à etnia *Mbyá*, onde as crianças estão por toda a parte, acompanhando as atividades das pessoas adultas, desde a confecção e venda do artesanato, até a ida à mata para caçar ou ao roçado onde aprendem o cultivo das plantas, enfim em todos os lugares. Este provérbio *Kaiowá* remeteu-me a um episódio ocorrido no Pereira Benites *kuéry*, *Mbyá-guarani*:

Em meados de julho de 2014 Lorencio ligou para mim solicitando ajuda para efetuar o registro de sua neta Raissa. A menina referida tinha 4 anos, filha de Natália sua filha do primeiro relacionamento em Santa Catarina. “Tu pode me ajudar indo no cartório comigo, Santa e as crianças.” Respondi: - Sim eu vou! Marcamos de nos encontrar no dia seguinte sete de julho pela manhã. Santa iria adotar a neta de Lorencio da união anterior, como sendo sua filha (Diário de Campo, 2014).

A filha de Lorencio, de um relacionamento anterior voltou para o estado de Santa Catarina e Raissa, filha dela, ficou com Santa e Lorencio com quem passou a viver e ser educada juntamente com as outras crianças. As razões para isso são muitas dentro da cosmologia *mbyá-guarani*, mas podemos refletir sobre esse processo, a partir de um texto de Claudia Fonseca sobre adoção e circulação de crianças:

³⁸ Provérbio *Kaiowá* retirado do texto: “No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os *Kaiowa*” (Pereira, 2002; In: Silva, Macedo e Nunes, 2002), já citado por mim anteriormente em artigo intitulado “As crianças na família *Mbyá Guarani*, que vive em Pelotas, RS”, apresentado no GT 2 “Territórios, Espiritualidades e Estéticas Ameríndias”, II Fórum Internacional da Temática Indígena ocorrido em Pelotas, RS, em 14 a 16 de maio de 2012.

“Se, por um lado, às vezes se formam redes em função da sobrevivência da criança, por outro lado as crianças podem ser usadas como elemento de troca, para consolidar certas redes já existentes. (...) A circulação de crianças compensa várias tendências que poderiam, de outra forma, enfraquecer a solidariedade do grupo familiar como um todo (FONSECA, 1995, p. 32).

A experiência de circulação de crianças, também mencionada por Cláudia Fonseca como uma prática nos meios populares, entre os *Mbyá-Guarani* pode ser explicada dentro da dinâmica dos deslocamentos ou *oguatá*, onde as pessoas buscam a alegria em outros lugares em sua rede de parentesco. As crianças *Mbyá* estão sempre acompanhadas de seus pais e ou de outros adultos da comunidade, em sua *Tekoá* ou fora dela. Elas brincam enquanto aprendem a desenvolver as atividades que os adultos praticam. Onde quer que estejam.

Para compreender essas diferentes percepções do ser criança dentro da cosmologia indígena, mesmo que a etnia aqui estudada seja a *Mbyá-Guarani*, tomo por base os estudos sobre a infância (SILVA, 2002), que defendem que esta fase de vida, da mesma forma como outros comportamentos sociais, é uma construção social, produzida num contexto específico. Cada cultura tem sua concepção de infância e a criança, dentro desta compreensão, é também agente, pois participa ativamente da sua formação. Para o pensamento *Mbyá* as crianças são importantes e por isso devem zelar por elas, pois, estão “se fazendo”, se construindo enquanto pessoas *mbyá*. Esta construção acontece numa relação entre corpo, pessoa, sociabilidade, através de sua participação na ampla rede de relações que abrange, além dos elementos humanos, não humanos, ambientais e artefatuais, a identidade pessoal acontece via – exposta na relação com o outro – produção e cuidados com o corpo (ASSIS, 2006, p.86).

As crianças – *kringue* - exigem cuidados especiais, pois representam a continuidade da cultura Guarani. Enquanto pequenas sua alma palavra ainda não se assentou definitivamente no corpo e com isso elas estão frágeis podem adoecer e morrer se não forem observados alguns cuidados elementares. Conforme explicou Talzira uma *Kunhã Karaí* – mulher *xamã* da Aldeia Estiva,

Tekoá Nhuüindy, e parente de Lorencio, também repetido pela tia Rosa Maria, existem vários costumes que existem para ajudar na formação saudável da criança. Usar adornos – *tetỹ makuaa*³⁹ – feitos de cordão com sementes, nas pernas das crianças para elas ficarem com pernas fortes, saudáveis e bonitas, caminharem cedo e principalmente “andarem leve sobre a terra” (Diário de Campo, 2013).

Uma ação de preocupação especial com a criança pequena, que percebi em várias aldeias – *tekoá* – é a construção de dois cercadinhos paralelos de taquara, postos lado a lado para a criança aprender a caminhar. Segundo Valéria de Assis:

O incentivo para caminhar pode ser incrementado com o uso do **yambá**. Trata-se de uma sequência de seis a dez pequenos esteios com cerca de um metro de altura, fincados paralelamente no chão do pátio da aldeia. Estes esteios são dispostos numa distância de cinquenta centímetros entre si. A idéia é incentivar a criança a percorrer o espaço entre o primeiro e o último esteio segurando em cada um à medida que avança nos seus primeiros passos inseguros. Quando fica fácil para a criança realizar o exercício os esteios são re-alinhados, aumentando a distância entre eles, o que obriga a criança a dar mais passos sem apoio entre um esteio e outro. A ampliação do espaçamento entre os esteios prossegue até quando a criança conseguir caminhar sem precisar mais dos esteios para se apoiar (ASSIS, pp.101–102)

O *yambá* permite que a criança aprenda a caminhar ficando erguida, “preparando habilidades futuras de movimento corporal ligado ao caminhar e dançar”, segundo a etnomusicóloga e pesquisadora da música *mbyá guarani*, Marília Stein (2009, p.198). O canto e a dança tradicionalmente estão presentes nos rituais *mbyá-guarani*, realizados na casa de reza ou no pátio da *tekoá*. No entanto, grupos de canto e de dança atualmente se apresentam em atividades promovidas com *Juruá*, em diferentes comunidades e escolas.

³⁹ *Tetỹ makuaa* – segundo Assis (2006, p. 100), “é um fio que, enrolado e atado na região abaixo do joelho contribui para o fortalecimento das pernas. Para as crianças que ainda não começaram a andar ele é elaborado com contas de Yva-ũ (sementes) e ossos de perna de saracura”.

Este processo de aprender a caminhar é importante, não apenas para dançar e cantar, como foi mencionado acima, mas também para aprender a falar. Valéria de Assis afirma que:

Todo o interesse e preocupação para que a pessoa se erga e consiga caminhar estão associados à premissa de que a criança só poderá dizer as primeiras palavras a partir do momento que se colocar de pé. E é justamente no momento em que ela se torna capaz de falar que se confirma o êxito da primeira fase do processo de adaptação (e o mais crítico). Isso indica que o **ñe'e é porá** encontra-se ajustado (ASSIS, p. 103).

As crianças de uma boa parte dos povos indígenas não chegam a engatinhar, mas passam do colo da mãe para a posição ereta, intermediada pela posição sentada, que a coloca em condições de caminhar. É possível se relacionar o “não engatinhar” com esta preocupação de não reproduzir hábitos próprios de alguns animais que andam sobre quatro patas, relação esta passível de ser estabelecida.

As crianças não são meras reprodutoras das atividades das pessoas adultas, elas também são agentes de sua formação. Enquanto brincam com os artesanatos, elas acompanham todo o processo, o modo de fazer e atuam junto aos pais na socialização com os não indígenas do entorno. Defendo, com base em estudos antropológicos como os de Clarice Cohn (2005), que as crianças são atores sociais e não apenas meros/as reprodutores/as das ações das pessoas adultas.

Segundo Bartomeu Melià a língua materializada na palavra efetiva, na vivência do *tekó* é o centro da cultura, da educação *mbyá-guarani*, pois é através dela que é transmitida a cultura para as crianças e para os mais jovens. A língua, expressa na palavra, é a pedagogia propriamente dita desta parentela. “A pessoa é uma “palavra” única e irreduzível, uma história de palavras inspiradas, que não podem ser aprendidas nem memorizadas e, portanto, também não podem ser, a dizer a verdade, ensinadas”. Cada um é a sua palavra recebida e dita com propriedade (MELIÀ, 1999, p.12).

As crianças se inserem no processo de reciprocidade desde pequenas, pois são educadas na relação com todas as pessoas dentro da comunidade,

desenvolvendo atividades, partilhando serviços com todos os membros do *kuéry*, também com a *juruá* que consideram sua amiga, não por acaso, ganhei muitas cestinhas, colares e anéis das filhas de Lorencio, que lhes retribuía oportunamente.

O ciclo cósmico da existência humana é determinado pelos ciclos do *Avaty eté* (milho), central na cosmológica guarani. Sua produção e consumo ordena os ciclos de vida social. É um importante marcador de tempo, indicando o início do ano novo e fornecendo a matéria prima para bebidas rituais muito importantes: *kaguadji* e chicha. O ciclo do milho marca também a maior festividade anual, que está relacionada com o ritual de nominação, o *nhemongaraí*⁴⁰, que acontece na primeira lua cheia de janeiro. O *nhemongaraí* só pode acontecer nas aldeias que tenham o “*avaty eté*” (o milho verdadeiro). O *nimongaraí* - ritual de nominação - como processo de formação da pessoa *mbyá-guarani*, é fundamental na formação da criança enquanto um ser enviado por uma divindade. Cada criança que nasce já é enviada pelas divindades e precisa ser cuidada para que sua alma se assente.

No período da pesquisa do meu TCC, 2010, Bianca ainda não havia recebido a nominação, pois era início do inverno e esse cerimonial, segundo fala de Lorencio, só acontece em final de agosto, início de setembro com a chegada dos bons ventos da primavera.⁴¹ Quando Lorencio falou sobre o ritual de nominação denominado *nimongaraí*, ele estava bem próximo de acontecer na Coxilha da Cruz, município de Barra do Ribeiro, RS. Na época pensei que o batismo de Bianca deveria acontecer em outra aldeia, pois na *Tekoá Kapiĩ Ovy* ainda não havia *Opy*. Apenas depois, com a leitura de Assis dei-me conta de que: “O xamã realiza o ritual apenas com as crianças que sejam de fora do seu grupo local, mais uma vez reforçando as regras que impelem a reciprocidade entre comunidades” (ASSIS, p. 104). Pela sua importância registrei esse relato

⁴⁰ Para mais informações a respeito *nimongaraí* confira ASSIS (2006, p.104).

⁴¹ Sobre o período em que acontece o ritual de nominação das crianças encontrei divergências entre autores que pesquisam a cultura *mbyá-guarani*. Pissolato (2007, p.292) fala que normalmente acontece em janeiro que seria a época de maturação do “milho verdadeiro”. Assis (2006, pp.103-104) menciona o mês de setembro, no período da primavera – *ára pya’u* – considerado pelos *Mbyá-Guarani* como período de renovação. Encontrei outros relatos de nominação de crianças em períodos diferentes. Conversando com o Albino, *mbyá-guarani* parente de Lorencio, descobri que o milho tem mais de um período de colheita por ano.

em Diário de Campo, numa das vezes que visitei a *Tekoá* no mês de agosto de 2010. Perguntei a Lorencio sobre o significado deste ritual e ele explicou:

“É durante este período que recebemos os nomes verdadeiros vindos de *Ñanderu*. Na casa de reza o *Karaí* dá os nomes às crianças, conforme seu sonho, onde as divindades lhe dizem como deverá ser chamada aquela criança. Tem nome para menina e para menino diferente, tem espírito de homem e de mulher”. Antes de receber o nome verdadeiro a criança está fraca e o que não é do bem, pode atacá-la (Diário de Campo em 08/2010).

Comentei sobre a demora até que chegasse a primavera, enquanto reclamava do frio, ele disse: “A amiga reclama de tudo... O frio também é importante para a vida! Quando não chove muito dá para ficar fumando *petyngué* (cachimbo de taquara, feito por ele). Ensinando as crianças a fazer as peças de artesanato, falando de nossos antepassados...”. Perguntei se ele não tinha um cachimbo de cerâmica. Disse: “Tenho guardado para quando tiver construído a casa de reza aqui na *Tekoá* de Lorenzo” (08/2010). Quando retornei a visitá-los (as) em novembro deste mesmo ano a pequena Bianca já tinha seu nome *mbyá-guarani*. Santa falou emocionada que o nome *mbyá* de Bianca era *Iwá*. “Agora já tá protegida por *ñanderu*, agora é uma *Mbyá*!”

Fiquei feliz e celebrei com ela o fato. Comecei a partir deste episódio a pensar sobre o significado deste processo nominação - *nimongaraí*. De acordo com leituras que fiz e ouvindo deles mesmos sobre este processo, onde são atribuídos os nomes verdadeiros às crianças e onde toda a comunidade é envolvida. Neste ritual a comida, preparada pelas mulheres, é em grande maioria à base de milho verdadeiro/sagrado – *avaxi eté*.

A percepção de infância e trabalho se coloca completamente distinta nas sociedades indígenas em relação a ocidental. Para estes povos o desenvolvimento e a felicidade das crianças acontecem se elas estiverem junto a seus pais o tempo todo e em qualquer atividade ou local: trabalhando, brincando, vivendo,... Também na cosmovisão *Mbyá-Guarani*, todos estes âmbitos estão inter-relacionados, como num sistema. A educação é entendida como uma pedagogia, onde o objetivo principal é tornar-se uma pessoa feliz,

vivendo com todas as características comuns ao modo de ser *mbyá-guarani*. A construção social *mbyá-Guarani* referente à educação das crianças é complexa e muito díspar da sociedade “englobante”, sendo que é de interesse de toda a comunidade em qualquer tempo ou espaço.

De acordo com Bartomeu Melià (1979, p.19), “o indígena criança brinca de trabalhar, depois cresce e vai trabalhar brincando”. O brinquedo é o objeto de trabalho do pai ou da mãe conforme o sexo da criança. As crianças gozam de grande liberdade para movimentar-se fazendo o que bem querem sem causar aborrecimento e zanga ao seu pai e sua mãe e aos mais velhos membros da comunidade. Os adultos tratam as crianças com muita seriedade. O que não significa existir tensão nas relações entre eles e elas. Adulto brinca com criança e criança brinca com adulto.

Quando é necessária a correção da criança esta é feita por toda a comunidade, principalmente pelos mais velhos. O pai e a mãe da criança sofrem represália orais de toda a comunidade, que fala de boca em boca, provocando constrangimento naquele pai e naquela mãe. Mas é muito raro haver violência física. “Os Guarani acreditam que sairá sangue da mão do pai e da mãe que bate no filho” (MELIÀ, p.20).

Através do diálogo com as pessoas adultas, com as crianças e também pela observação das atividades cotidianas destas, verifiquei a centralidade destas crianças para a parentela citada acima. A partir deste entendimento, o processo de construção desta pessoa, desde a concepção do feto, seu nascimento e todo esse processo, pode ser considerado como educação que é passada e experimentada na convivência das crianças com as pessoas mais velhas.

A observação participante com crianças tem revelado dados, fatos que outros estudos não conseguem, por isso é de extrema importância compreender, ter clara a noção de infância e de pessoa, a corporalidade tão possuidora de significados nas culturas indígenas como um todo. Para conseguir esse feito de compreender, nos aproximar dos conceitos nativos de

infância, precisamos desconstruir afastar algumas ideias que condicionam nossa relação com as crianças.

Ao observar o cotidiano destas crianças no contexto *mbyá-guarani*, percebo que estas têm bastante liberdade e autonomia. Dou-me conta que essa percepção acontece porque estava sempre comparando o modo de ser destas crianças com as crianças não indígenas, através dos óculos de minha cultura, onde se considera a pessoa nesta etapa de vida como incompleta e dependente dos adultos e da Instituição Escolar. Lembrei neste momento de uma situação ocorrida no período em que fazia pesquisa de campo. Havia sido a primeira vez que vi uma menininha de aproximadamente cinco anos, manuseando uma panela de pressão no fogo. Fiquei boquiaberta com a cena! Ela lidava com a panela, segura do que estava fazendo, e fui percebendo que era um aprendizado já dado anteriormente, onde sempre o olhar atento e cuidadoso da mãe, ou de outra pessoa adulta, acompanha essas novas experiências. Percebi a existência de uma liberdade para explorar o mundo, mas acompanhada por uma atitude de cuidado e cautela para evitar acidentes.

A desconstrução destes dois pré-conceitos candura e dureza mencionados acima oriundos do modo ocidental de entender a infância, e dos estereótipos com que imaginamos os povos indígenas tratando de suas crianças sempre entre dois extremos, ou são relapsos com suas pequenas dando-lhes liberdade em demasia, ou são muito cruéis. Sair desta linha de pensamento é para mim ponto chave para começar a entender a infância na cultura *mby-guarani* especificamente. A criança indígena é detentora de autonomia e capacidade de decisão. As etnografias sobre infância indígena demonstram que à criança indígena tem uma liberdade de escolha que permite a elas decidir sobre assuntos relacionados e que afetam diretamente, não apenas a si mesmas, mas a seus parentes e a comunidade como um todo. Um exemplo deste poder de decisão das crianças acima de sua comunidade está ilustrado na narrativa abaixo onde Lévi-Strauss tenta uma negociação de um vaso com uma senhora *Kadivéu* citada no texto de Antonella Tassinari:

Querera aquela índia vender-me este vaso? Por certo que quer. Infelizmente, não lhe pertence. Então a quem pertence? –

Silêncio. Ao marido? - Não. - Ao irmão? Também não. - Ao filho? Nem a este tampouco. Pertence à neta. A neta é a proprietária inevitável de todos os objetos que queremos comprar. Olhamos para ela - tem três ou quatro anos, acocorada perto do lume, entretida com o anel que lhe enfiei no dedo há alguns instantes. E começam então com a menina longas negociações nas quais os pais não participam de maneira nenhuma. Um anel de 500 réis deixam-na indiferente. Um broche de 400 réis decide-a⁴². (TASSINARI, 2007,p.11)

A autora comenta o constrangimento de Lévi-Strauss, narrado acima em ter de negociar com uma menina de apenas quatro anos. Penso como seria se tivesse vivido uma experiência semelhante em meu contexto etnográfico. Dentro da *Tekoá Kapiĩ Ovy*, presenciei algo semelhante, mas que não ocorreu diretamente comigo. Um parente de outra *tekoá* se interessou por um violino sem cordas que pertencia a Bianca - *ivá* - uma das filhas de Lorencio e Santa. O parente de nome Albino tentou negociar com Santa o instrumento da menina. Ela, sorrindo muito, lhe respondeu que tinha que falar diretamente com sua filha e lhe propor uma troca. Ele diferentemente de Lévi-Strauss não ficou constrangido, pois, era da mesma cultura e já conhecia essa prática, mas não foi bem sucedido. A menina não quis se desfazer do objeto. Ele se conformou, voltando-se para mim, explicando que a vontade da criança deve ser respeitada.

As crianças - *Kryngüé* - são consultadas sobre muitos aspectos. E a elas é dado o poder de decisão em várias situações. Com relação a viagens a parentes, se elas não quiserem ir, eles mudam de ideia e resolvem ir noutro momento. Sobre este aspecto, aconteceu um fato muito interessante e que reforça a ideia exposta acima de que a opinião da *criança* é muito significativa:

⁴² Conforme nota de rodapé nº3 do texto de Antonella Tassinari. Concepções Indígenas de Infância no Brasil. Tellus, ano 7, n.13, p. 11-25, 2007. Este episódio encontra-se publicado em Tristes Trópicos, retomado por Lecznieski (2005) para pensar na infância entre os Kadiwéu. Recorri ao texto de Lévi-Strauss (1996, p.148) onde percebo diferenças na tradução: "Mas muitas vezes a história é outra. Essa índia quer me vender o seu pote? "Sem dúvida, quer. Infelizmente, não lhe pertence. A quem então?" Silêncio. "A seu marido?" Não. "A seu irmão?" Também não. "A seu filho?" Tampouco. É de sua neta. A neta possui inevitavelmente todos os objetos que queremos comprar. Olhamo-la - tem três ou quatro anos - de cócoras perto do fogo, absorta diante do anel que, ainda há pouco passei no seu dedo. E começam então, com a senhorita, demoradas negociações em que os pais não têm a menor participação. Um anel e quinhentos réis deixam-na indiferente. Um broche e quatrocentos réis a decidem".

Em dezembro de 2011 o coletivo Pereira Benites foi convidado para ir passar a virada de ano com parentes na Aldeia Coxilha da Cruz – *Tekoá Porã*, como costumavam fazer a cada final de ano. Segundo narrou-me Lorencio Benites neste ano sua filha de dois anos não queria ir. Chorava muito e teimava em ficar dentro da casa. Não queria sair. Após muitas conversas, argumentações no sentido de convencê-la a ir, concordaram e arrumaram tudo para viajar. O destino final da viagem seria São Miguel da Missões. Mas a viagem foi interrompida por um acidente. O ônibus caiu em uma ribanceira ferindo várias pessoas, crianças. Lorencio, Santa, e a pequena Bianca ficaram bem machucados. Foram levados para o hospital e trazidos por transporte da FUNAI, de volta a *Kapi'i Ovy* onde moravam na época. (DIÁRIO DE CAMPO)

A mudança de local de moradia também é conversada com as crianças, a elas são mostradas as novas possibilidades. A criança é vista como sujeito de fato e participa de todas as decisões correspondentes a sua parentela. A criança *mbyá-guarani* precisa ser agradada, estar sempre alegre, pois seu espírito, a alma ainda não está definitivamente assentada em seu corpo. O espírito precisa ser constantemente agradado para que permaneça neste ambiente que é o corpo da criança. A criança desde sua concepção traz o que os *mbyá* denominam de essência de vida – *angüe* - Que pode ser entendido como força vital, essência do ser. Esse *angüe* é transmitido pelo sangue da mãe e do pai e é portador de todas as características deles (TASSINARI, 2007; p.14).

Esse *angüe* também é definido como alma telúrica – ã -. Em guarani a alma é a palavra e esta é considerada completa quando as crianças começam a pronunciar as primeiras palavras, conforme Paulo Humberto Porto Borges (1997, p.4). Esta alma palavra, ou espírito – *ñe'e* -, transmitida pelas divindades à criança em formação no ventre materno e que a torna humana (TASSINARI, 2007, p.14). Cabe aos rezadores do ritual de nominação – *nimongarai*-reconhecer estes espíritos.

A busca do conhecimento por parte das/os pequenas/os é muito 'livre', doce, para que a criança fique sempre feliz e assim seu *águe* não se separe do corpo físico e fique na criança junto aos adultos. Todos estes cuidados, esta liberdade concedida à criança *mbyá* justifica-se por esses fatos. Ela está num processo de formação da pessoa *mbyá-guarani*.

Há uma autonomia da criança *mbyá* sobre o que ela quer aprender, elas possuem grande sabedoria porque participam de tudo na *tekoá*. Seus olhos tudo veem. O processo de aprendizagem as inclui em todos os momentos nas atividades cotidianas e é isso que condiciona o aprendizado. A resistência ao espaço escolar dos *Juruá* é atribuída ao fato deste ser um ambiente muito limitador. Por isso justifica-se a resistência da parentela em colocar as/os filhas/os dentro deste padrão de ensino.

Clarice Cohn (2000) falando sobre o povo indígena Kayapó, diz que o processo de aprendizagem está muito além de somente transmitir saberes, fortalece os órgãos sensoriais contribuindo para a formação dos corpos, para a construção da pessoa. A autora comenta que entre este povo costuma-se dizer, que ao mesmo tempo em que as crianças tudo sabem, pois tudo vêem, nada sabem, pois são crianças. Essa visão de que tudo conduz a aprendizagem, mas que ao mesmo tempo as crianças não podem compreender tudo que enxergam, porque ainda estão desenvolvendo seus órgãos sensoriais, que lhes permitirá compreender tudo que seus olhos assistem. Assim as crianças são respeitadas porque vêem tudo e consequentemente falam tudo, mas também por serem crianças não sabem ainda as consequências de tudo o que dizem.

Camila Codonho escrevendo sobre as parteiras *Galibi-Marworno*, observa que as parturientes mantêm uma dieta restritiva com alimentos como chá de pimenta para fortalecer o feto. Ele possui papel importante no seu próprio nascimento. É o protagonista do ato de nascer. Esse fato me fez lembrar uma ida a campo na *Kapiĩ Ovy*. Atrás da casa de alvenaria havia um canteiro com mudas de várias espécies de pimenta. Perguntei se gostavam de comer como tempero da comida e nas carnes. Santa disse que era boa para fazer chá, para mulher que iria ter filho. Os colegas que estavam comigo ficaram brincando sobre comer muita pimenta para ficar valente. Todos riram muito e o assunto passou. Esta foi uma das gafes vividas por uma “noviça” em campo! Agora consigo relacionar a sua fala com a narrativa acima, pois neste período sua filha mais velha estava grávida.

A carne de tatu, conforme nos contou Lorencio Benites, é proibida para a mulher grávida. Explicou que isso ocorre, pois o tatu vive entocado bem fundo dentro de sua morada. Relacionando, por semelhança⁴³, com a criança dentro do útero da mulher, isso dificultaria o parto e o nascimento da criança. Sobre essa interdição, Antonella Tassinari traz um relato semelhante:

A mãe não come carne de animais ou peixes que moram em tocas, para que a criança não fique escondida no útero, dentre outros tabus alimentares que associam características dos animais à situação do parto. Ou seja, o bebê é reconhecido como sujeito e autor de seu próprio nascimento e aos pais cabe alimentá-lo, produzir seu corpo de forma adequada (2007, p.15).

O cuidado com a formação do corpo prossegue durante todo o desenvolvimento do bebê e no decorrer de seu desenvolvimento. As crianças ao exercerem a liberdade para circular e agir livremente entre as pessoas adultas são reconhecidas pelas mesmas como passíveis de confiança nas suas habilidades de aprendizagem. Essa liberdade, observada nas circulações, nas andanças, observadas sempre de perto pela mãe e/ou pelo pai, ou outra pessoa adulta é parte fundamental no processo de construção do ser *mbýá*, nessa pedagogia específica.

A experiência de circular, de exercitar os sentidos fará o pleno desenvolvimento aos órgãos sensoriais como o ouvido, os olhos e o coração que estão diretamente relacionados à aprendizagem. Para elucidar a capacidade cognitiva que essa liberdade propicia às crianças, trago um exemplo observado entre a parentela *mbýá-guarani* de Santa e Lorencio sobre o aprendizado de outras línguas. As crianças aprendem ouvindo e repetindo minha fala com as pessoas adultas. A seguir elas saem falando, reproduzindo e rindo da sua pronúncia desta língua estranha/estrangeira, nas suas primeiras tentativas. O meu nome elas repetiam sempre que me aproximava delas, de maneira tímida nas primeiras vezes, mas corretamente desde o início.

⁴³ Cf. Frazer (1982, p.34) um dos princípios lógicos nos quais se baseia a magia é “que o semelhante produz o semelhante ou que um efeito se assemelha a sua causa”. O autor chama esse princípio de “lei da similaridade” que pode também ser chamada de “magia homeopática ou imitativa”. O uso da teoria, deste autor, é específica para explicar a semelhança que gera semelhança, entendida como “magia homeopática”. Este é um autor do século XIX e possui uma abordagem evolucionista muito questionada na Antropologia.

Também é possível afirmar que o conhecimento que a pessoa adulta *mbyá* detém é observado, imitado e compartilhado entre as crianças, onde as maiores ensinam as menores. Segundo Camila Codonho (2007), ocorre uma “transmissão horizontal de saberes”, onde o aprendizado acontece entre crianças sem a participação de pessoas adultas ou ainda entre as próprias pessoas adultas. As crianças *mbyá-guarani* aprendem manuseando os materiais e observando a confecção de cestas e de bichinhos de madeira por exemplo.

Na primeira vez que visitei esta parentela na Aldeia Capim Verde – *Tekoá Kapiĩ Ovy*, já conhecia a família de outros encontros no caçadão de Pelotas. Sabia que tinha muitas crianças e a maioria eram meninas. Levei várias bonecas e brinquedos para meninas, conforme minha concepção não indígena, daquilo que é brinquedo de menina e de brinquedo de menino. Surpreendentemente aos meus olhos todas às crianças que me receberam foram diretamente pegar os bichinhos de pelúcia e plástico que levei. Os demais brinquedos ficaram dentro da sacola sem serem tocados e a mim devolvidos por elas. Voltei para casa refletindo sobre várias questões. Como não tiveram interesse ou curiosidade, em saber ou conhecer sobre os outros brinquedos? Anotei essa questão pra retomá-la em visita posterior.

Retornei para passar o dia. Na chegada percebi as pequenas brincando com os bichinhos que estavam entre os brinquedos que havia levado (objetos inanimados) e também com filhotes de animais verdadeiros. Brincavam com pintinhos – *uru mirim* - e com galinhas – *uru* - de coleiras, colocadas por elas. Vi ainda um coelho amarrado próximo a elas e periquitos dentro de uma grande cesta. Entendi então a familiaridade delas com os brinquedos em forma de imitação de pequenos animais. Tinham como hábito brincar com filhotes que seus parentes lhes davam. Brincavam tanto com os animais de pelúcia e de plástico, quanto com os de sangue, carne e ossos. Foi minha primeira descoberta a respeito das diferenças das brincadeiras entre as crianças *mbyá-guarani* e as de nossa sociedade.

A diferença entre as percepções indígenas e não indígenas de infância e do que é o aprendizado ou a brincadeira, ficou exemplificada num episódio ocorrido com a família Pereira Benites envolvendo o Conselho Tutelar de Pelotas. Diante da polêmica levantada por duas conselheiras, Lorencio Benites se posicionou, apresentando argumentos que apontavam para a autonomia e a agência das crianças *mbyá-guarani* e explicitando a relação das pessoas adultas indígenas com suas crianças. Elas nunca ficam sozinhas, mas estão sempre sendo olhadas pela visão protetora de uma pessoa mais velha, que cuida para que estes pequenos, estas pequenas permaneçam em segurança. Lorencio explicou este cuidado minuciosamente para as conselheiras tutelares, quando as mesmas abordaram sua família, encaminhando-a até a Casa dos Conselhos. Ameaçaram com a retirada do pátrio poder, por acreditarem que o pai e a mãe estavam explorando o trabalho infantil e colocando as crianças em situação de risco por estarem na rua vendendo artesanato. .

Este episódio rendeu uma audiência no Ministério Público no Foro de Pelotas, RS, em defesa dos direitos dos parentes *Mbyá-Guarani*. Professores/a da UFPel juntaram-se a eles e a mim para elaboração de um documento, redigido pelo etnólogo Prof. Dr. Martín César Tempass, onde consta a descrição de todas as especificidades desta etnia. Apresenta o quanto este cuidado com as crianças é fundamental para seu pleno desenvolvimento e que manter suas crianças junto da mãe, vendendo artesanato no calçadão do centro da cidade de Pelotas, corresponde aos preceitos cosmológicos *mbyá-guarani*, para que a criança esteja sempre alegre⁴⁴.

Para que as crianças acompanhem o processo de feitura do artesanato participam do manuseio das matérias primas utilizadas na sua produção, junto aos adultos, confeccionando pequenos objetos, para carregarem e fazerem em conjunto a colheita de alimentos, contribuindo assim para o preparo da alimentação de todos os parentes.

Em 2010 quando acompanhei a parentela durante todo o processo da feitura do artesanato em taquara, pude observar neste contexto a participação

⁴⁴ Ver mais detalhes no documento anexo nº1?

das crianças. Havia combinado com Lorencio anteriormente o dia em que faria o registro fílmico e fotográfico do processo completo da confecção do artesanato em taquara. Cheguei bem cedo e a família toda já estava me aguardando. Lorencio portava um facão afiado previamente. Dirigimo-nos para a parte mais baixa da aldeia, onde se localizavam as taquaras – *takuapi* – através de um caminho entre árvores, costeando um pequeno córrego. As taquaras ficam situadas em meio a outras árvores num espaço relativamente preservado. Eu ia atrás filmando enquanto mais a frente seguiam Lorencio, Santa com Bianca ao colo, Márcia ao lado, juntamente com Cátia e Isabel. Os rapazes iam um pouco à frente de Lorencio com ferramentas cortantes para auxiliar na extração do material. Levavam sacos de estopa para recolher os pequenos galhos com folhas, que eram retiradas na limpeza das taquaras destinadas para a confecção dos artesanatos. Estes pequenos galhos com folhas seriam utilizados para preencher buracos na cobertura das casas e para cobrir o galinheiro.

Lorencio conversava o tempo todo, explicando para os mais novos, como se portar na mata, para que as plantas nunca viessem a faltar. Esse cuidado, essa atitude de zelo para com o mato, pode ser pensado como um ato de reciprocidade - *mborayu* - que pauta o sistema de trocas entre eles. Ensinou que o corte deve ser transversal para que a taquara voltasse a crescer, assim não acumulando água, o que faria o broto apodrecer. Antes da entrada na mata Lorencio disse que havia falado com *Ñanderu* para pedir licença, e terminava cada sequência de sua palavra com a menção a sua divindade *Ñanderu*.

Durante todo o trajeto as crianças brincavam de uma forma tranquila com a água, limpando os pequenos galhos de taquara e colocando no saco de estopa. Tudo isso enquanto escutavam a fala do pai e da mãe. Santa falando na língua *mbyá-guarani* e Lorencio traduzindo aquele momento, para que eu pudesse compreender. Chegando ao local Santa sentou-se ao chão, acomodou Bianca ao seio para mamar e seguiu conversando.

No retorno os e as maiores carregavam as taquaras grandes junto com o pai, enquanto as crianças menores vinham arrastando sacos com folhas e

galhos mais leves. Santa carregava lateralmente a criança menor numa faixa de tecido. Num momento anterior, Santa havia me narrado que as crianças eram carregadas em cestas penduradas nas costas da mãe, quando iam para a roça ou para a mata, e que hoje foi substituído pela faixa de algodão. Retornando, fomos para a parte mais alta da *tekoá* à sombra de árvores onde nós mulheres nos sentamos em cima de um grande pano de algodão.

O corte da taquara é feito quase sempre pelos homens, sob o olhar das mulheres. Ao término do corte toda a parentela se ocupa em carregar o material até o centro da aldeia, onde será preparada para o fabrico da cestaria. Lorencio e os rapazes lascaram as taquaras em tiras preparando o material para a confecção das cestas. Santa enchia a boca de água e esborrifava nas tiras umedecendo-as para que se tornassem mais flexíveis e maleáveis para o manuseio. Quando a mãe sentou e começou a tecer as tiras de taquara para fazer uma cesta, as duas meninas, que estavam sentadas junto a ela, fizeram a mesma coisa, observando e imitando todos os gestos da mãe.

Adiante apresento prancha fotográfica com a demonstração de todo o processo descrito acima. Trago estas duas pranchas, com narrativas fotográficas, que foram retiradas de meu TCC e, a exemplo de Gurhan, pretendo complementar as narrativas escritas com as imagens, nelas expondo as atividades pedagógicas da Pereira Benites *kuéry*, vivenciadas e capturadas pelas fotografias. Todo o processo para a feitura do artesanato é desenvolvido conjuntamente entre crianças e adultos/as. Enquanto fotografava as atividades, aumentava minha proximidade com a família.

A polissemia das imagens permite à imaginação viajar através daqueles contextos, demonstrados nestas pranchas, indo além de um instrumento completar à narrativa escrita. A imagem, registrada pela fotografia, potencializa um aspecto da realidade que se encontra subentendida, envolta em um vasto campo de visão, explicitando a singularidade de um momento específico e se tornando um resumo expressivo da aparência do universo em estudo. “A fotografia, ao se enriquecer de elementos antropológicos, torna-se capaz de viabilizar uma reflexão objetiva de como indivíduos ou grupos sociais

representam, organizam suas experiências” (GURHAN, 2011, p.81). E foi essa intenção de promover uma reflexão sobre os fazeres das crianças e adultos/as *mbyá-guarani*, que me levou a trazer estas imagens para compor o texto escrito.



FIGURA 10: Prancha de demonstração do processo de colheita da takuapi/takuá. Fotografias de Helô da Rosa, 2012.



FIGURA 11: Prancha de demonstração do processo de confecção do artesanato. Fotografias de Helô da Rosa, 2012.

Fazeres das crianças:



Figura 9 e 10: menino de três anos na *Tekoá Tavaí* descascando batatas
Fotografias: Helô da Rosa, 2015.

Menino de 3 anos descascando batatas para contribuir no preparo do almoço na Aldeia Ruína – *Tekoá Tavaí*. Foto de meu acervo tirada em 2015 numa visita etnográfica.



Figura 14 e 15: menina lavando pratos e ao lado crianças preparando mesa para lanche.
Fotografias: Helô da Rosa, 2015.

Na foto 14 uma menina aparece lavando objetos para colocar na mesa para a refeição. Na foto 15 as crianças da *Tekoá Guajavy Poty* estão limpando a mesa, para o preparo do lanche. Abaixo menino manuseando taquara fazendo o corte e para o aprendizado da cestaria.



Figura 16 -17: sequência do menino cortando taquara
Fotografias: Helô da Rosa, 2015.

3.3 Como a escola chegou à comunidade

Quando se fala em educação formal, a primeira ideia que surge é de uma escola tal qual nós não indígenas a conhecemos. Aliás, tem-se a impressão de que toda a convivência familiar nuclear e extensa, com a comunidade, com outras crianças e com o lugar onde nascemos não foram determinantes ou não serviram como referencial educacional para formar o ser humano e suas relações com o mundo onde vive.

Essa é a ideia de valor que nos passam quando alguém diz que nunca foi à escola para “aprender”, como se o saber institucional fosse o único e a sabedoria experiencial, prática, não vale para nossa sociedade. Ou quando se a considera, é sempre com certo desdém. O conhecimento intelectual só tem valor se for: construído, medido e avaliado em uma instituição escolar. Em geral o saber da tradição oral não é considerado pelas escolas convencionais como válido na formação regular das crianças e adultos. A partir disso entendo a educação na linha proposta por Carlos Rodrigues Brandão (2013, pp.10-11): “como uma fração, uma parte do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura em sociedade”. Uma educação compartilhada concebida “a várias mãos”, efetivada por uma comunidade educadora, onde não existe somente uma definição, mas múltiplas educações e múltiplas culturas. Principalmente seja uma educação que:

Forme pessoas livres criativas o bastante para se reconhecerem corresponsáveis pelas suas próprias escolhas. Inclusive aquelas escolhas que, fruto do diálogo com educadores, sejam diversas ou mesmo opostas a eles. (BRANDÃO, 2003, p.22)

Desde a colonização até os dias atuais, a ideia de criar escolas para os indígenas teve e ainda tem como pano de fundo a imposição de uma forma homogeneizante, e que se considera universal, de transmitir conhecimento. Este modelo de escola não leva em consideração as formas de percepção e as pedagogias indígenas, pois estas são muito diferentes do seu modo de ser –

ñande reko. Maria Aparecida Bergamaschi (2008) diz que para entender esse jeito de ser e viver é preciso “estar-juntos”, perceber os pequenos detalhes, o não dito, mas observando, convivendo com eles, para ir compreendendo o universo *mbiyá-guarani*. A educação indígena, onde todos os sentidos estão envolvidos, emprega uma pedagogia inclusiva, na qual todas as crianças, de várias idades inclusive, aprendem interagindo com o meio que as cerca e com todas as outras, cada uma delas fortalecendo sua capacidade intelectual e sendo incentivadas por sua comunidade para isso.

O caminho percorrido pela educação escolar indígena está vinculado diretamente à história da colonização dos povos americanos, pelos povos europeus e seus descendentes. Aos ameríndios sempre se tentou impor uma educação pronta ancorada na cultura eurocêntrica. Ou seja, uma educação que entre outros contrastes, prioriza o individual, a formação pessoal, em detrimento de um saber voltado ao coletivo.

Autores indígenas como Bruno Ferreira, do povo indígena Kaingang (2008), historiador, mestre e doutorando em Educação (UFRGS), pesquisando a educação das crianças *Kaingang* e Gersem Luciano dos Santos, do povo indígena *Baniwa*, antropólogo e docente na UFAM (2012a; 2012b) falam sobre um projeto de educação, baseado em diferenças epistemológicas, que está relacionado a um projeto de nação brasileira, que não é pensado para a diversidade de culturas existentes no contexto Nacional.

Essa tentativa de impor uma cultura e uma educação a ferro e a fogo começou com a catequese missionária colonial, desde este período, a educação dos “índios” tem sido motivo de calorosos debates na sociedade abrangente. É importante salientar que os “povos indígenas ao longo de sua existência, sempre tiveram seus modos próprios de passar seus conhecimentos construídos em tempos imemoriais (...) neste contexto a educação escolar indígena tem uma longa história” (FERREIRA, 2012, p.12). A “educação tradicional”, destes povos é mais antiga, inclusive anterior, ao processo colonizador. De acordo com José Ribamar Bessa Freire:

As primeiras escolas *para* indígenas – e não de indígenas – centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo” (FREIRE, 2000, p.11).

Este debate se intensificou principalmente a partir da Constituição Federal de 1988 (CF 88), quando da aprovação de leis que obrigam o Estado brasileiro a assumir a proteção e a garantia dos direitos indígenas, aí incluído o direito a uma educação diferenciada. Esta nova conjuntura proporcionou a ampliação desses debates, envolvendo organizações não governamentais, o Estado, representado por órgãos indigenistas, desde os anos 1960.

Segundo Mariana K. L. Ferreira (apud Silva e Ferreira, 2001, p.72) a educação escolar indígena no Brasil está dividida em quatro etapas: a primeira datada do período da colonização em que a escolarização dos indígenas era de total responsabilidade de missionários católicos jesuítas; a segunda tem como marca a criação do SPI – Serviço de Proteção ao Índio criado em 1910 – e depois pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, articulada com o SIL (*Summer Institute of Linguistics*), que substitui o SPI em 1967 onde o surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 1960 e nos anos 1970 (período da ditadura militar), marcam o início da terceira etapa e a quarta e última etapa é a partir da década de 80 onde os próprios indígenas, começam a se auto gerir.

O indígena *Tuxá* e estudante de medicina da UFPel, Leonardo Christian da Silva Maia, falando sobre a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio de todo o país, situa que, nas últimas décadas, os movimentos sociais estão assumindo um importante papel na construção de uma identidade nacional plural, pautando as reivindicações por respeito às diferenças e conquista de direitos. Sendo importante desconstruir a ideia de uma *identidade genérica nacional*, única e

regional, que ainda exclui os processos históricos e violência sofrida, por exemplo, pelos povos indígenas (SILVA, 2012, apud MAIA, 2016;⁴⁵).

Tonico Benites, antropólogo do povo indígena *Kaiowá*, dentro deste contexto da lei mencionada acima, afirma:

(...) a minha posição e luta como indígena e antropólogo são para desconstruir e descolonizar esses “índios” idealizados e homogêneos nos livros didáticos e na mídia. Somente assim a nova geração do povo brasileiro terá outra educação e outros conhecimentos verídicos sobre as histórias e situações contemporâneas dos povos indígenas no Brasil (TONICO BENITES, 2015, p.247).

A citação de Tônico Benites fala de sua preocupação como educador indígena em desconstruir os estereótipos sobre o “índio” veiculados pela mídia e ainda presente nas escolas dos “brancos”. A Lei 11.645 é uma ferramenta fundamental para contribuir na superação dos preconceitos e na valorização dos saberes indígenas até então ausentes numa proposta de escola eurocentrada. Trago a seguir as inquietações de duas lideranças *mbyá-guarani* sobre esta escola para indígenas. A intenção, ao juntar estes diferentes posicionamentos indígenas, é pensar sobre uma escola que leve em consideração o modo de ser de cada povo indígena e respeite a sabedoria dos mais velhos, como sonham Lorencio Benites e José de Souza.

Dizem os *Mbyá* Lorencio Benites (Diário e Campo, 2013) e José de Souza (Diário de Campo 2016), que a criança *mbyá* sempre aprendeu tudo sobre a cosmologia de seu povo pela oralidade, pela fala das pessoas mais velhas e nunca foi necessário receber conhecimento de forma escrita, ensinada por não indígena – *juruá*. Mas, ao mesmo tempo, ambos concordam que a escola, se tiver professor guarani e que compreenda o modo de viver das crianças *mbyá-guarani*, pode ser interessante para aprender a conviver com outros conhecimentos, outras formas de aprendizagem e as maneiras de viver. A convivência com os *Juruá* faz parte da vida cotidiana dos parentes *mbyá-guarani* conforme relatam essas lideranças mencionadas acima. Então esta

⁴⁵ SILVA, 2012, apud MAIA, Leonardo Christian da Silva e ALTMANN, Lori. **A lei 11.645 e os povos indígenas**. Trabalho apresentado na 2ª Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão, UFPel, 2016, p.1.

interação entre culturas diferentes dentro do ambiente da aldeia, mais especificamente numa estrutura construída para a escola, pode ser interessante. Segundo Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes:

Uma prática que vem se afirmando a cada dia nas sociedades é educação escolar (...). No entanto, a escola também foi apropriada por cada grupo de acordo com suas possibilidades e conveniências, ressignificada mais intensamente a partir da Constituição Federal de 1988 e regulamentada por leis posteriores que, progressivamente, criam a Escola Indígena Específica e Diferenciada. Essa Escola Indígena que funciona no seio das sociedades ameríndias interage com modos de vida próprios e com a educação da tradição de cada povo. Mas também estão implementados em seu currículo estudos que visam compreender os modos de vida, línguas e ciências não-indígenas e assim, apropriados destes conhecimentos, estabeleceram um diálogo mais equitativo com estas sociedades. Nos parece que este é um exemplo bastante concreto de educação intercultural e de relações interculturais, que prevê também aprender na interação com culturas diferentes (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p.54-55).

Quando pensamos em educação indígena, logo nos reportamos à educação escolar, à aquilo que se aprende na escola. A sociedade indígena *mbyá-guarani* pensa numa forma de ensinar crianças e adolescentes a viver e uma vida feliz como *mbyá-guarani*. Davi Timóteo Martins escreve sobre educação dizendo não estar: “...pensando em ter no futuro muito dinheiro ou algo assim, mas sim em ter uma vida de respeito e dignidade com o próximo, com a natureza e tudo que existe nela” (2015, p.35). Para pensar numa educação escolar indígena, devemos lembrar os desafios que estes povos enfrentaram desde os tempos da escola projetada para “civilizar” os indígenas, até as novas conquistas a partir da CF de 1988, que foi um marco para as organizações e reivindicações dos direitos destes povos, até os dias atuais.

A Lei 9.394, LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, definiu a responsabilidade do Estado por assegurar aos povos indígenas uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, que leve em consideração às práticas pedagógicas das realidades cotidianas da comunidade indígena, no local onde será criada. Da mesma forma o projeto curricular desta escola deve considerar a realidade do coletivo em questão.

A principal razão da inclusão na escola convencional é justificada pela parentela *mbiyá-guarani* a partir da sua necessidade de fazer uso dos recursos oriundos de Programas Sociais oferecidos pelo Governo Federal, como Luz Para Todos e Bolsa Família, que têm como condicionalidades para o acesso ao sistema de Cadastro Único, a matrícula de todos os filhos e as filhas em idade escolar, em escola regular e o controle de peso para crianças até a idade escolar. Essa exigência de estarem matriculadas/os em escola deve considerar a Lei nº 9.394 de 29 de dezembro de 1996 conforme o artigo:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (Fonte: LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

Isso levou a pensar uma proposta de escola diferente da educação escolar convencional, que é compartimentada, realizada dentro de uma instituição e longe do ambiente familiar. Esta proposta deve dialogar com a pedagogia indígena, que acontece continuamente, nos diversos âmbitos da vida e nas atividades cotidianas, nas quais as crianças interagem com as pessoas adultas, o que poderia ser entendido a partir da noção de “fato social total”, conforme Marcel Mauss (2003).

A parentela de Lorencio Benites acolhe a ideia da educação escolar formal, desde que não seja necessária a saída das crianças do convívio dos parentes, para frequentar uma escola em espaço externo à aldeia. De acordo com Lorencio, aprender a falar a língua do branco é importante, pois convivem diariamente com os *Juruá*, por diversas razões, e também porque vão aprender seus direitos, dialogar e estabelecer relações de reciprocidade. Diz ele: “Conhecendo a língua do Juruá aprendemos a nos defender” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/2012).

A *Tekoá Kapiĩ Ovy* teve por um curto período de tempo uma escola onde o professor era o filho mais velho do Pereira Benites *Kuéry*. Foi estabelecida pela intermediação da Profa. Marielda Barcellos de Medeiros, então Coordenadora do Setor da Diversidade na 5ª Coordenadoria Regional de Educação, da rede estadual de ensino, em Pelotas, RS, em acordo com a família. Fui chamada a atuar como facilitadora no diálogo entre esta comunidade indígena e a 5ª CRE. As aulas estavam sendo ministradas dentro da casa principal de alvenaria, construída com apoio da FUNAI e da EMATER, através da articulação da comunidade católica. A escola foi nomeada "*Tukan'ju Mirim*" – Pássaro Amarelo Pequeno, pelo Pereira Benites *kuery*.

Contribuí pessoalmente na composição desta escola levando cadeiras, armários, lousa e mesas de pré-escola doadas por uma escola infantil, que havia fechado neste período em Pelotas. Alguns destes móveis e utensílios foram levados por mim e Marielda Medeiros em transporte da 5ª coordenadoria. Outra vez, neste mesmo período, acompanhei o Profa. Marielda e o Prof. Rodrigo Venzon, Assessor do Núcleo de Educação Indígena da SEDUC/RS, para levar mais material escolar e conversar com Vicente sobre o andamento das aulas com suas parentas alunas.

Em visita à *Tekoá Tavaí*, comentei, que a *Tekoá Kapiĩ Ovy* teve por um curto período de tempo uma escola, sob a responsabilidade do professor Vicente, filho mais velho do Pereira Benites *Kuéry*. José de Souza informa que nesta aldeia existe escola funcionando, mas de imediato complementou: "Não gosto nadinha de meus filhos terem que ir para a escola. Mas não temos saída! Se não tem escola não vem recursos para nos ajudar a sobreviver" (Diário de Campo, 2016). Falava especificamente sobre o Programa Bolsa Família do Governo Federal. Outras parentelas guarani pensam de maneira similar sobre suas crianças terem que se submeter a um sistema de ensino exógeno à sua cultura. Confirmando isso, docente, mestre e doutora na UCDB, Adir Casaro Nascimento, traz a fala de uma avó *Kaiowá*, que ao ser questionada a esse respeito, disse estar interessada em enviar seus netos e suas netas no próximo ano para que comecem a aprender "as coisas de branco que são importantes", e também devido aos recursos do Programa Bolsa Família (2009, p.14).

A partir destas observações em campo entendo por que os *Mbyá*, apesar de aceitarem a implantação da instituição escolar em seu meio, não a consideram primordial no processo de formação das crianças. Estão se referindo a um modelo de escolarização institucional que os aprisiona, “entendida aqui como um modelo estabelecido de escola, que impõe tempos, espaços e comportamentos determinados e deslocados das vontades individuais das pessoas” (BERGAMASCHI, 2005, p.213). Lorencio Benites diz que prefere ver as crianças livres pela *tekoá* a vê-las presas na escola.

Trago abaixo narrativa de Albino da *Tekoá Porã*, um *Mbyá-Guarani* parente do Pereira Benites *Kuéry*, falando sobre a educação tradicional:

A educação tradicional para nós é livre. Para nós é uma maneira da criança alcançar seu próprio pensar. A comunidade já traz a escola, pois são os familiares quem educam. Os nossos mais velhos é que são nossos professores. Os avós educam. Aos 30, 40 anos mulheres e homens já veem, já podem transmitir tudo que lhes foi ensinado. Todos somos *Karaí* neste sentido, pois somos espiritualizados desde pequenos. A educação tem esse caminho. No ensino médio ele já vai cantar na casa de reza. A faculdade é quando ele põe em prática toda essa sabedoria que ele aprendeu na casa de reza. A palavra é sagrada! Não se traduz! (DIÁRIO DE CAMPO, 2012)⁴⁶.

Durante muito tempo os povos indígenas tentaram viver longe das “escolas de branco”, por perceberem que estas nada tinham a ver com sua visão e percepção de mundo. Esta parentela *mbyá-guarani* continua a pensar desta forma, mas, por outro lado a escola pode ser vista como algo a ser incorporado no universo de significados, servindo como suporte a subsistência, pois propicia o acesso à recursos e a programas sociais. Assim sendo, estas crianças tendo uma escola dentro da *tekoá* e sendo gerida por indígena seus parentes, podem vir a ressignificar este ambiente de acordo com Tassinari e Codonho (2007) penso que estas crianças são agentes desta educação, ensinando a outras crianças e decidindo o que querem aprender. Neste caso referi-me às crianças *Mbyá-guarani*

⁴⁶ Fala de Albino, cunhado de Lorencio Benites, em visita ao Instituto de Artes e, IAD, da UFPel em 2012. Transcrição a partir de meu acervo de materiais áudio visuais.

Certa ocasião (2012) quando estava em campo, observando Vicente⁴⁷, filho mais velho de Santa e Lorencio, na escola ensinando suas irmãs e percebi que ele não seguia a metodologia determinada pelas cartilhas que lhe foram entregues por representantes da 5ª CRE. Ele contava histórias sobre seu povo em sua língua e posteriormente na lousa transcrevia em português, e após repetir algumas vezes suas alunas (irmãs dele) já estavam repetindo junto. Observando vi a facilidade das crianças para aprenderem a falar, a ler e a escrever em outra língua. Percebi também que a liberdade vivenciada por elas de exercerem sua curiosidade, vendo e ouvindo tudo que as cerca, poderia estar sendo agora um elemento facilitador no processo de aprendizagem.

A relação com a escola gera sempre divergência de opiniões entre os povos indígenas. Existem sempre posições contrárias a estabelecer escola (principalmente com professores não indígenas lecionando), mas também existem algumas posições favoráveis, que propõem ressignificar esta instituição. O professor Kaingang, Bruno Ferreira argumenta sobre isso:

Além dos espaços tradicionais e formas próprias de construção do conhecimento no dia a dia da comunidade, a escola aparece como mais um lugar que, gradativamente, está sendo ressignificado pelas crianças e professores indígenas como espaço de diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas (FERREIRA, 2014, p.7).

Um exemplo disso é a escola estabelecida dentro da casa da família Pereira Benites. As classes escolares estavam lá, mas, a rotina da casa não era alterada por conta disso. A cadeira escolar servia para fazer refeições, trocar bebê e seguia com a aula com o prof. Vicente com suas irmãs. O aprendizado acontecia também nas trocas entre pessoas, na relação com a natureza, animais, plantas e terra e na forma de usar os recursos disponíveis.

⁴⁷ Neste período Vicente tinha 18 anos e a ele foi atribuído, pela representante da 5ª CRE, a tarefa de ensinar as irmãs menores a lerem e escreverem em sua língua *mbyá-guarani*.



Figura 15: Bruno, neto de Lorencio Benites.
Fotografia: Helô da Rosa, Canguçu, RS, agosto 2014.

Na foto o menino Bruno, neto de Lorencio Benites, ao lado da classe escolar fornecida pela secretaria de educação do município de Pelotas, em meio ao pátio onde as crianças brincam, são socializadas com outras crianças maiores, com os/as adulto /as aprendem tudo que lhes é ensinado, criando imitando ou repetindo os comportamentos das pessoas adultas. Esse material foi colocado no lugar onde julgavam necessário. Local principal da aldeia, o pátio, onde se reúne toda a comunidade educadora e onde acontece à força da pedagogia indígena pela palavra.

Considero muito significativa esta passagem de Maria Aparecida Bergamaschi onde diz:

(...) Há nos preceitos educacionais da cosmologia Guarani um admirável mundo a ser desvendado, em que os significados de cada gesto, de cada ação mostram a integridade de um povo que sobrevive e se recria e a escola na aldeia poderá se inserir nesse universo e dialogar com todos os princípios que compõe a educação tradicional e a cosmologia Guarani (BERGAMASCHI, 2005, p.7).

Analisando os modos de viver desta parentela, como as crianças aprendem até se tornarem adultas e a maneira como lidam com o meio ambiente respeitosamente e numa atitude de contemplação, passo a entender a educação indígena e a educação escolar indígena. Entendo também por que eles/as possuem restrições à educação escolar formal não indígena para as

crianças de sua parentela. Atualmente os *Mbyá* têm dúvidas sobre a necessidade de estabelecer uma escola dentro da aldeia – *tekoá* –. Lorencio disse-me repetidas vezes que encerrar as crianças dentro de uma sala por um longo período de tempo, as faria prisioneiras e sufocadas por um modo de ensinar e aprender que não é deles.

Daniel *Munduruku* no capítulo seis do livro intitulado “O Banquete dos Deuses”, falando sobre a “educação da criança indígena como sinônimo de deixando que o outro seja”, afirma que: “Na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes rir do mistério da vida” (2009, p. 55). Caso ocorra à implantação da educação escolar na aldeia, como conviveriam essas duas pedagogias, tendo sido elas geradas dentro de universos semânticos tão díspares?

Ainda é muito incipiente a ideia de construir uma escola a partir da nova realidade, na nova morada na *Guajavy Poty*, em Canguçu. Caso passe a existir a escola, conforme me informaram o Pereira Benites *Kuéry*, será no sentido de fazer com que os Juruá, que sempre estão ensinando nestas escolas, entendam a importância de levar para dentro da sala de aula, nosso modo de ser – *ñande reko* – da maneira como é vivido dentro do processo da nossa educação tradicional. Sabemos que já existem escolas funcionando em aldeias *Mbyá Guarani* como a de Estiva, a de Viamão e outras, onde professores indígenas e não indígenas lecionam conjuntamente. Então disse Paulo um parente de Torres que estava visitando o Pereira Benites *Kuéry*, “ter uma escola pode ser visto como uma realidade produtiva e como partilha entre as crianças *mbyá-guarani*”. Será que esta família, da *Tekoá Guajavy Poty*, está convicta e interessada em ressignificar este espaço a partir dos preceitos constitutivos do ser *mbyá-guarani*?

Seria necessário compreender, a partir de narrativas *mbyá-guarani*, como seria desenvolver uma metodologia, um Projeto Pedagógico “*mbyanizado*”, onde a escola considerasse as crianças como produtoras de conhecimento. Sandra Benites fala a esse respeito dizendo que: “As escolas guarani nos Tekoa precisam ser “guaranizadas”, para serem mais um espaço

político de fortalecimento do *nhandereko* e transmissão dos mbyá arandu” (2015, p.33). Tomo, também como exemplo, a proposta de Rogério Reus Gonçalves da Rosa e Rojane Brum Nunes, na qual eles propõem “kainganguizar’ a escola, propondo desta forma uma transformação tanto curricular, quanto estrutural da escola, a fim de efetivar uma educação kaingang através dessa instituição” (2013, p. 88). Ou seja, de acordo com este autor e esta autora, não são os “índios” que tem que apreender a visão de mundo ocidental inculcada na instituição escola, mas em oposição a isto, eles propõem que a escola seja “indianizada”. “Trata-se de uma mudança que conectaria a casa, a comunidade, a escola, os rituais, as narrativas mitológicas” (2013, p. 119).

A melhor conquista para esse *kuéry*, sem sombra de dúvidas, é transformar, “*mbyanizar*” a escola, a ser construída dentro da *tekoá*, caso isso seja de seu interesse. Uma escola deste jeito, segundo caracterização deles próprios, seria organizada ao ar livre, com toda a comunidade participando e trocando experiências de vida com os mais jovens. A escola tem que ser pensada dentro deste modo de transmissão de conhecimento onde todos tem papel importante sem imposição de ideias. Um saber partilhado ou uma forma de “transmissão horizontal de conhecimentos” dentro de uma mesma geração de pessoas, conforme proposta de Camila Guedes Codonho, de horizontalizar os saberes, para que caminhem lado a lado (2007, p.14).

A educação indígena é indiscutivelmente voltada para a vida na comunidade, pois forma indivíduos para viverem dentro das especificidades deste povo e em conformidade com a sua cultura própria. Ela possui uma longa história e é completamente diferenciada da educação em outras culturas. Ela é sempre uma educação plural, coletiva e comunitária. As relações cotidianas são determinantes para formar a pessoa adulta. Quando passou a existir a educação escolar indígena no início da colonização, pensada desde o nascedouro “equivocadamente”, foi baseada na assimilação das sociedades indígenas à vida colonial e depois à comunhão nacional. A partir da década de 1960-70, movimentos indígenas começaram mobilizações no intuito de modificar esse panorama. Essas mobilizações contribuíram para o surgimento

de um forte movimento por educação indígena própria, segundo culturas e tradições indígenas, fato que ecoou na Constituição Federal de 1988, de tal forma que ficasse assentada legislação específica neste sentido, mudando a maneira de ensinar e aprender nas escolas indígenas.

A partir destes movimentos, os indígenas como todos os cidadãos, passaram a ter direitos a uma educação escolar. Os próprios indígenas começaram a participar ativamente na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas indígenas ou para indígenas. Segundo Bruno Ferreira, “Neste sentido, cria-se o que chamamos de educação específica e diferenciada, conquistando-se a garantia do direito ao respeito da sua cultura, língua e processos próprios de aprendizado” (FERREIRA, 2008, P.174).

A participação dos futuros educadores indígenas em formação continuada específica é fundamental para que esta educação diferenciada, na qual os povos indígenas têm o direito de utilizar sua língua materna nas escolas e introduzir no ambiente escolar seus conhecimentos, práticas e saberes, seja desenvolvida por comunidades e professores indígenas. Para o professor indígena Bruno Ferreira: “A educação indígena no Brasil em termos legais é bastante avançada; o que falta é sair do plano teórico e ser de fato praticada” (2012, p. 40). Um exemplo desse hiato entre a teoria e o que de fato é vivenciado na prática, diz respeito à questão do calendário “escolar tradicional”. Em grande parte, ele continua sendo elaborado a partir das sociedades não indígenas, destoando do ritmo e das práticas cotidianas das comunidades indígenas, seus processos rituais ou agrícolas, que envolvem todos os membros da parentela – em especial as crianças. Esse modelo exógeno de escola sedentária, com controle de frequência como pré-requisito para “passar de ano”, não leva em consideração o *oguatá*, esta dinâmica *mbyá-guarani* de deslocamentos.

Este capítulo tratou sobre o ser criança – *kringüé* – *Mbyá-Guarani* iniciando pela compreensão de infância a partir de estudos antropológicos e de outras áreas do conhecimento. A seguir abordou a educação *mbyá-guarani*

tradicional e depois descreveu a educação escolar e como esta chegou à Pereira Benites *Kuéry*. Para Bartomeu Melià o valor da educação guarani é:

O sentido da educação guarani é formar um bom guarani – em um sentido moral e espiritual - e, portanto conservando e aperfeiçoando o *ñande reko*. A educação está orientada a saber para que viver e viver perfeitamente, alcançando a perfeição por meio da reza, da não violência e da visão teológica do mundo. Essas metas podem ser alcançadas através da comunidade e também pela inspiração e comunicação com os deuses (MELIÀ, 2010, p.39).

Concluo este capítulo com uma citação deste clássico pesquisador da cultura guarani e, como ele, eu entendo que a educação *mbyá-Guarani* objetiva formar um bem viver, de acordo com seu modo de ser, sua cosmologia.

Considerações finais

A escrita deste texto, composta por três capítulos, é resultado de uma pesquisa etnográfica desenvolvida em períodos alternados durante seis anos nas seguintes terras indígenas *mbyá-guarani*: *Tekoá Kapiĩ Ovy*, *Tekoá Guajavy Potã* e *Tekoá Tavaí*. Neste período, o convívio predominante foi com o Pereira Benites *Kuéry*, do povo indígena *Mbyá-Guarani*, meus/minhas interlocutores/as, convivendo em vários espaços, principalmente no espaço da aldeia - *tekoá* – onde convivi por um tempo maior com eles e pude assim observar diversas ações, formas de aprendizado e como percebem a infância. Acompanhei-os também no espaço urbano onde expunham seu artesanato, encaminhavam documentos, participavam de reuniões, faziam interlocuções com as escolas e a universidade.

Convivi com as mulheres e as crianças em vários momentos, acompanhando-as, como aconteceu em um caso de doença, que me aproximou de Santa Pereira e da pequenina Bianca. A situação de fragilidade trouxe uma confiança mútua e uma maior cumplicidade. Durante o período em que esta menina esteve enferma, pude estar bem presente junto a ela e sua mãe e percebi que se sentiram acolhidas e falavam mais sobre suas vidas. Demonstraram um modo de ser, que antes não conhecia e que, talvez de outra forma, jamais conseguisse estabelecer um clima de tal intimidade com elas.

Cabe retomar as principais questões que me motivaram a escrever essa Dissertação, sendo uma delas sobre a inter-relação entre gerações diferentes e de como se constrói corpos de *mbyá* verdadeiros. O ponto central foi apreender as relações crianças/adultas/os, no processo de construção do conhecimento e a educação das crianças – *Kryngüé* – em sua comunidade, onde esse aprendizado ocorre de forma compartilhada junto a crianças maiores e as pessoas adultas de um coletivo ou – *kuéry* – na língua *mbyá* - para demonstrar esse processo, que é compartilhado e ocorre de forma horizontal.

A infância é um momento muito importante na vida *mbyá-guarani*. É nesta fase que a criança fica exposta a mudanças, positivas ou negativas e,

por essa razão, a educação a ser direcionada e compartilhada com as crianças é muito importante, pois é através dela que o modo de ser “tradicional” será fortalecido e continuado. Na educação das crianças – *kringüé* -, destaco a atuação destas, como produtoras de conhecimento e desenvolvimento como essa pedagogia é experimentada de forma compartilhada com respeito e autonomia em todas as circunstâncias vivenciadas na *tekoá*. As atividades dentro da *tekoá* tornam-se em tempo e espaço privilegiado de brincadeiras e de aprendizado, pois enquanto brincam, observam e fabricam peças pequenas de artesanato à semelhança das pessoas adultas, que estão junto a elas partilhando essa alegre forma de viver.

A observação da infância e da educação tradicional da cultura *mbyá-Guarani*, levou-me a perceber que as crianças andam por todos os espaços dentro da *tekoá* e participam das decisões sobre a vida de seus parentes e isso é parte constitutiva da pedagogia *mbyá-guarani*. As crianças circulam por todos os lugares, por isso tudo ouvem e tudo veem, mas nem tudo sabem, por serem crianças e também por não terem todos os órgãos dos sentidos desenvolvidos. As pessoas adultas, no entanto, demonstram reconhecer essa sua capacidade de aprendizagem.

Discorri sobre conceitos que compõem a construção da pessoa observando os comportamentos das crianças e como vivem nos espaços onde moram – *tekoá* - e por onde caminham – *oguatá* -. Nos deslocamentos, que fazem parte do modo de ser *mbyá-guarani*, onde buscam o “estado de bem estar”, convivem com outros parentes e com os *Juruá*, desenvolvendo relações de reciprocidade – *mborayu* - através da troca de parentes, favores e presentes. Muitas vezes se deslocam para outras *tekoá*, para a realização do ritual de nomeação – *ñemongarai* - que não pode ser realizado por xamã ou *karaí* da mesma aldeia, o que faz também com que se fortaleçam as relações recíprocas.

Destes conceitos importantes para a construção da pessoa, ou conforme eles costumam dizer, de um “*mbyá-guarani* verdadeiro”, destaco a importância e sacralidade das belas palavras – *ñe ñe porá*. A palavra *mbyá-guarani*, - *nhe ñe*, traduzida como palavra, porção sagrada da alma ou alma-palavra, é aspecto

central do sistema cosmológico/religioso guarani, pois é através da palavra que o indígena se explica e explica sua existência. Para ele a palavra vem antes da formação de qualquer ser e por isso devem ser propiciadas condições para que a criança viva com alegria e livremente e, em sua busca por conhecimento seja respeitada, para que o espírito - *ñe'e* - aprecie a vida e permaneça entre os *mbyá-guarani*. Tornar-se *mbyá* é estar sempre em busca de uma vida perfeita, que leve a estar sempre alegre, ou seja, preencher esta condição do bem viver.

Existe uma preocupação em dar continuidade aos aspectos principais de sua cultura, diante de tantas condições adversas vivenciadas historicamente pelos *Mbyá-Guarani*. Neste sentido, para manter o *nhadereko*, é necessário *tekó*, para produzir *tekó* é preciso que as pessoas nasçam, cresçam e permaneçam vivas na *tekoá*. O *tekó* como o modo de ser *mbyá-guarani*, sua organização social, seus saberes, suas noções de tempo e de espaço e sua corporalidade, são todos esses elementos significativos para a produção de conhecimento, que contribui para o desenvolvimento infantil conforme esta cultura.

A atenção que os *Mbyá-Guarani* e os povos indígenas de uma forma mais geral, dedicam às crianças – *Kryngüé* – apresenta-se como um dos importantes aspectos de sua alteridade “o direito de serem eles mesmos” (cf. MELIÀ) ao longo de sua existência. Colocar as crianças como centrais desde a sua concepção e como agentes da ação pedagógica, desse modo de ser e estar no mundo, faz com que essas sociedades não só permaneçam sendo elas mesmas, mas enfrentem com considerável sucesso situações novas.

Apreendi, com as crianças, e lendo outros/as etnógrafos/as, que elas não são meras reprodutoras das atividades das pessoas adultas, mas são também agentes ativos de sua formação. Enquanto brincam com os artesanatos, acompanham todo o processo a respeito dos modos de fazer e atuam junto com suas mães na socialização com os não-indígenas do entorno, durante a comercialização do artesanato e em outras oportunidades. Por outro lado, estudos antropológicos apontam que existe mais de uma forma de viver a infância e cada sociedade tem a sua, sendo todas díspares entre si.

A decisão sobre a importância e a pertinência da educação escolar nas três *tekoá mbyá-guarani* observadas por mim, ainda não está dada, senti uma relutância que me foi manifestada através de suas palavras. Esta é uma decisão que deve ser deles e está vinculada a suas experiências de relação com a sociedade nacional envolvente. Por fim a educação escolar de crianças *mbyá-guarani*, quando vier a existir na *Tekoá Guajavy Poty*, segundo almejam, deveria ser construída com base nas suas concepções de mundo, respeitando as percepções dos mesmos, de que todas as pessoas inclusive as crianças, tem saberes que devem ser respeitados e incluídos nos projetos pedagógicos.

A escola surge como uma possibilidade de relação com diferentes saberes, levando estes saberes para compor um Projeto Pedagógico, que considere a interculturalidade, onde aconteça de fato um diálogo que, mesmo cheio de contratempos e dificuldades, deveríamos aprender. Este diálogo intercultural de saberes deve nos levar a aprender como caminhar com os povos indígenas, valorizando suas culturas e sua forma de educar suas crianças e seus jovens.

Pensar nas crianças indígenas como mediadoras das relações do mundo das divindades com o mundo humano habitado por seus parentes é algo imprescindível, mas que não alcancei realizar neste texto. Esta temática dá abertura para uma continuidade da pesquisa e para o entendimento do valor que ela tem para a cosmologia *mbyá-Guarani*. Considero importante prosseguir a pesquisa etnográfica com e entre crianças *Mbyá-Guarani*, não apenas por acreditar estar contribuindo para aumentar dados de campo e reflexões teóricas, mas por perceber uma produção bibliográfica limitada nesta temática.

Ao chegar ao final deste texto, sinto uma forte sensação de incompletude, percebo que muito ainda poderia dizer sobre os temas propostos no mesmo. Claro que isso é algo recorrente nas pesquisas etnográficas, quando se busca falar sobre um povo detentor de sabedoria milenar, como o povo indígena Guarani. Seria muito arrogante pensar que nestas poucas laudas, esgotaria o tema da educação, da pedagogia indígena, que é dinâmico dentro da cosmologia deste povo indígena. Muitas coisas ficaram para ser ditas

e discutidas, pois o universo infantil dentro da cultura – *Tekó – Mbyá-Guarani* conduz a muitos outros fatores, que exigiriam um tempo muito maior de inserção direta junto a elas. Ao mesmo tempo acredito ter alcançado meu objetivo principal sobre a importância de observar as crianças, o que fazem e o que pensam, para desta forma completar o entendimento do mundo por parte do grupo familiar como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Lori. **Madija: um povo entre a floresta e o rio**. Dissertação de Mestrado, defendida no PPGCR, na Universidade Metodista de São Paulo, UESP, São Bernardo do Campo, SP, 1994.

_____. Imaginário, narrativa e gênero: uma interpretação do mito kulina de Tamaco e Quira. In: SILVA, Marcia Alves (org). **Gênero, sexualidade, educação e conhecimento**. Pelotas: Ed. UFPel, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC editora; 1981, pp 9 -156.

ASSIS, Valéria Soares de. **Dádiva, mercadoria e pessoa**: As trocas na constituição do Mundo Social Mbyá-Guarani. Tese de doutoramento, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2006.

BANIWA, Gersem. **Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil**: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. ROSA, Helena Alpini. BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **Etnohistória, História Indígena e Educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012a (69-88).

BANIWA, Gersem. **Territórios etnoeducacionais**: um novo paradigma na política educacional brasileira. In: PIMENTA, José, SMILJANIC, Maria Inês. **Etnologia Indígena e Indigenismo**. Brasília: Positiva, 2012b, pp. 101–116.

BENITES, Tonico. Os Antropólogos Indígenas – desafios e perspectivas. **Novos Debates**, vol.2, n.1, janeiro 2015.

BENITES, Sandra (ARA RETE). **Nhe'ë, reko porá rã: nhemboea oexakarë.** Fundamentos da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, UFSC, Florianópolis, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nheembo'e iEnquanto o encanto permanece!** Processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e GOMES, Luana Barth. A temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Com-viver com *kyringüe*: o “estar aí” das crianças nas aldeias. **Contexto e educação**. Editora Unijuí. 2008. Ano 23, nº 79, p. 223 - 247.

BORGES, Paulo Humberto Porto. Sonhos e nomes: as crianças Guarani. **Cadernos Cedes**, ano XXII, no 56, Abril/2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003 (série saber com o outro, v.1).

_____, Carlos Rodrigues. **O que é EDUCAÇÃO.** São Paulo: Brasiliense, 2013.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a Pós-Modernidade em Antropologia. **Novos Estudos**. São Paulo; CEBRAP, 1988. Nº21.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade.** Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: editora UNESP; Brasília: Paralelo 15, 2006a.

_____.2. Ed. **O trabalho de antropólogo.** Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006b.

_____. **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo: Pioneira, 1976.

CHAMORRO, Graciela. **Aspectos Fundamentais da religião Guarani.** In Religiões e Religiosidades núcleo Rio Grande do Sul. Volume 3. Manifestações da Religiosidade Indígena. Org.: Eliane Cristina Deckmann Fleck. São Paulo: ANPUH, 2014, pp.25-46.

_____. **Os Guarani: sua trajetória e seu modo de ser.** São Leopoldo: COMIN, 1999 (Cadernos COMIN, nº 8).

CICCARONE, Celeste. **Drama e sensibilidade, migração, xamanismo e mulheres mbya guarani.** São Paulo; PUC/SP. 2001, pp. 196- 252.

CLASTRES, Hélène. **Terra Sem Mal;** o profetismo tupi-guarani. São Paulo; Editora Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência;** pesquisas de antropologia política. São Paulo; Cosac & Naify, 2004.

_____. **A fala sagrada;** mitos e cantos sagrados dos índios guarani. São Paulo: Papirus, 1990.

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

_____. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v.13, n. 2, pp. 221-224, maio-agosto, 2013.

COHN, Clarice e DEL PRIORI, Mary. Entrevista exibida no **Programa na Íntegra**, UNVESP TV. Programa complementar ao curso de Pedagogia UNVESP/UNESP <https://goo.gl/7sgghy2> Gravada em 2010 e publicada no You Tube, 03/02/2016, disponível IN: www.youtube.com/watch?v=Xa8v6DFdTvo

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

FEIJÓ, Cristiane Tavares. **Entre humanos, deuses e plantas:** Uma etnografia sobre as perspectivas Mbyá Guarani na manutenção das **kokue**

contemporâneas. Dissertação de Mestrado Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas, 2015.

FERREIRA, Bruno. Educação Escolar ou Educação Indígena? In: TEDESCHI, Losandro A. et al. (Orgs.). **Abordagens Interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2008.

_____, **Educação Kaingang**: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2014.

FERREIRA, Luciane Ouriques; MORINICO, José Cirilo Pires. O poraró Mbyá e a indigenização do centro de Porto Alegre, RS. In: **Povos Indígenas a Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil**. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

FONSECA Claudia. **Caminhos da Adoção**. São Paulo: Cortez editora. 1995.

FRAZER, Sir James George. **O Ramo de Ouro**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982. Tradução autorizada da primeira edição inglesa em 1978.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetórias de muitas Perdas e Poucos Ganhos. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

GOBBI, Flávio Schardong. **Entre parentes, lugares e outros**: Traços na Sociocosmologia Guarani do Sul. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Pelotas – UFRGS. Porto Alegre, RS, 2008.

GURHAN, Milton. Entrevista com Milton Gurhan. In: **Horizontes Antropológicos**, n. 2, - Antropologia Visual – PPGAS – UFRGS, Porto Alegre, 1995.

_____, Considerações sobre a constituição e a utilização de um corpus fotográfico na pesquisa antropológica. **Discursos fotográficos, Londrina, v.7, n.10, p.77-106, jan./jun. 2011.**

JÓFEJ, Lucia Fernanda (povo indígena kaingang). A proteção legal do patrimônio cultural dos povos indígenas do Brasil. In: ARAÚJO. Ana Valéria de et all (orgs). **Povos Indígenas e a Lei dos “Brancos”** - o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz: Território mbya à beira do oceano.** São Paulo: FAPESP, 2007. LADEIRA, Maria Inês. **Notas etnográficas sobre o uso dos adornos corporais Guarani-Mbya na infância** VII RAM - UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2007 - GT 45 Estéticas indígenas americanas. Coordenação: Sergio Baptista da Silva (UFRGS, Brasil) e Guillermo Wilde (UBA, Argentina)

LUCÍLIA Dias. Reflexões em Torno dos Sentidos da Infância em Sociedades Indígenas: uma revisão da literatura. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais;** ano. 5 ed. 12 abril/jul (2011).

MAIA, Leonardo Christian da Silva e ALTMANN, Lori. **A Lei 11.645 e os povos indígenas.** Trabalho apresentado na 2ª Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão, UFPel, 2016.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1984 – 3. ed.

MARTINS, Davi Timóteo. **Kyringueí’Kuery:** noções nativas de infância, aprendizagem e desenvolvimento da pessoa. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis, 2015.

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

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. A educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/99, pp. 11 – 17.

MELIÀ, Bartomeu. Educação Guarani segundo os Guarani. In: Streck, Danilo R. (Org.) **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MELLO, Flávia Cristina. **Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã: Entre deuses e animais**: Xamanismo, Parentesco e Transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani. Tese defendida no Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, UFSC, 2006.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Educação mito-dança-rito: As razões dialógicas do conhecer Guarani. Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC/Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.147-159, Jan/Jun 2010.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; RICHTER. Sandra Regina Simonis. Infância e Educação Guarani: para não esquecer a palavra. In: **Tellus**, ano 14, n. 26, p. 101-118, 2014. Campo Grande, MS.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF,1998.

NOELLI, Francisco Silva. **Sem tekoha não há tekó. Sem terra não há cultura**, 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993, pp. 238-277.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. (Org.) **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/Editora Marco Zero, 1987.

PEREIRA, Levi Marcos. No mundo dos parentes a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (orgs.). **Crianças Indígenas Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global, 2002 (Col. Antropologia e Educação).

PETONNET, Colette. A observação flutuante: o exemplo de um cemitério parisiense. **Antropolítica**, Niterói, n. 25, p. 99 - 111, 2008.

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da pessoa:** Mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Editora UNESP/ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

PISSOLATO, Elizabeth. **Gênero, casamento e trocas com brancos.** In: SACCHI, Ângela e GRAMKOW, Márcia Maria (Orgs.). **Gênero e Povos Indígenas.** Rio de Janeiro/Brasília: Museu do Índio/Giz/FUNAI, 2012.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara.** São Paulo: Global editora, 2004.

PRATES, Maria Paula. **Corporalidade e gênero:** reflexões possíveis sobre mulheres e crianças *Mbyá-Guarani*. PPGAS/UFRGS. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia – RBA- Porto Seguro Bahia, Brasil, 06/2008.

_____, **Da instabilidade e dos afetos:** pacificando relações, amansando Outros. Tese de doutoramento Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo.** 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.

ROSA, Maria Heloisa Martins da. **Tekoá kapi'i Ovy: Jeé Haemá Jeray kue Ry Re Amanda va' é:** Aldeia Capim Verde: um pequeno grupo, uma grande cultura. Etnografia com os Mbyá-Guarani em Pelotas/RS, Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharel em Antropologia na Universidade Federal de Pelotas, UFPel, 2012.

_____. As crianças na família mbya-guarani, que vive em pelotas, RS. II **Fórum Internacional da Temática Indígena.** Pelotas, 14, 15 e 16 de Maio de 2012. Grupo de Trabalho Territórios, Espiritualidades e Estéticas Ameríndias. Coordenadores Martín César Tempass (UFPel) e Eduardo Ramon Palermo Lopez (Estudios Historicos)

_____, **A educação e as relações sociais em uma família Mbyá-Guarani**. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Educação, Diversidade e Cultura Indígena do programa de Pós-Graduação e Especialização – Lato Senso da Faculdades EST, São Leopoldo, RS, 2013.

ROSA, Rogério Réus Gonçalves e NUNES, Rojane Brum. Educação Escolar Indígena e/ou Educação Indígena: questões e possibilidades para “kainganguizar” a escola. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v.3 nº 1, p. 88-119, jan./jun. 2013.

SAMANIEGO, Raine Benites. **Quem sou eu?** Juventude Guarani: confronto de gerações. Trabalho de conclusão de Curso, TCC. Literatura Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2015.

SCHADEN, Egon. **Leituras de Etnologia Brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1974.

SEEGER, Anthony, DA MATTA, Roberto, VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org). **Sociedades indígenas & Indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1987.

SILVA, Sergio Baptista da. Cosmo-ontológica mbyá-guarani: discutindo o estatuto de “objetos” e “recursos naturais”. **Revista de Arqueologia**. Vol. 26 - n.1: 42 – 54, 2013

SILVA, Aracy Lopes da. et. al. **Crianças indígenas**. Ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

_____. **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da, MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva e NUNES, Angela. (Orgs.) **Crianças indígenas**. Ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Edson. POVOS INDÍGENAS: HISTÓRIA, CULTURAS E O ENSINO A PARTIR DA LEI 11.645. **Revista Historien** UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012. Publicado em www.revistahistorien.com

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira. Educação Escolar Indígena – **Cadernos do LEME**, Campina Grande, vol. 3, nº 2, p. 67 – 87. Jul./dez. 2011.

SOARES, Mariana de Andrade. **Caminhos para viver o Mbya Reko**: Estudo Antropológico do Contato Interétnico e de Políticas Públicas de Etnodesenvolvimento a partir de pesquisa etnográfica junto a coletivos Guarani no Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado Programa de Pós – Graduação em Antropologia Social; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. **Kringüé mborí** – os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Porto Alegre, 2009.

STOFEL, Natália Sevilha. **O que está destinado a reunir**: cuidado infantil entre os Guarani Mbya. Dissertação de Mestrado Faculdade de Saúde Pública; Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2006.

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

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

VICTORA, Ceres Gomes. Método Etnográfico de Pesquisa. In: **Pesquisa Qualitativa em Saúde**: uma introdução ao tema, Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. In: RICARDO, Beto, RICARDO, Fany. **Povos Indígenas no Brasil 2001/2005**. São Paulo: ISA, 2006, p. 41-49.

WITT, Francisco Aureliano Dorneles (Indigenista). **Relatório sobre os indígenas *Mbyá-Guarani* do Acampamento do Retiro/BR 116 e sobre a Aldeia Guarani da Colônia Maciel, Pelotas/RS**. Ministério da Justiça, Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Administração Executiva Regional de Passo Fundo/RS. Posto Indígena Barra do Ouro, FUNAI/RS. Osório/RS, 12 de maio de 2008.

Anexos



Pelotas, maio de 2011.

Ao Promotor de Justiça

Vara da infância e Juventude



Dr. José Olavo Bueno dos Passos

Ministério Público Estadual

Pelotas/RS

Em outubro de 2011 uma família de indígenas Mbyá-Guarani que habita na região colonial do município de Pelotas (Colônia Maciel) vendia seu artesanato no centro da cidade, mais precisamente na Rua Sete de Setembro em frente a galeria Sate Alam, quando foi abordada por representantes do Conselho Tutelar. A abordagem ocorreu porque junto dos Mbyá-Guarani adultos haviam quatro crianças que, segundo os conselheiros tutelares, deveriam estar, naquele momento, na escola. Na ocasião os Mbyá-Guarani se sentiram intimidados com a situação, principalmente porque os conselheiros tutelares ameaçaram que, caso voltassem a levar as crianças para o centro da cidade, eles fariam valer o Estatuto da Criança e do Adolescente e “tirariam” os filhos dos Mbyá-Guarani.

Julgamos que tal ocorrido revela, no mínimo, um despreparo dos representantes do Conselho Tutelar, posto que a legislação brasileira prevê um tratamento diferenciado aos grupos indígenas em respeito a diversidade cultural. Constituição Federal de 1988 ao assegurar o respeito as organizações sociais, aos costumes, às línguas, às crenças e às tradições indígenas, reconhecendo aos índios o direito fundamental à diferença, reconhece o direito destes indivíduos serem índios e permanecerem como tal indefinidamente. A Constituição também incumbe a União, os Estados e os Municípios de promover políticas públicas que atendam os legítimos interesses dos grupos indígenas. Também a Convenção 169 da OIT, do qual o Brasil é signatário, garante aos povos indígenas o direito de se desenvolverem de forma diferenciada, segundo os seus costumes.

Gozando os indígenas dos direitos acima expostos, pesquisas científicas recentes vêm provando que os deslocamentos dos grupos Mbyá-Guarani, inclusive para os grandes centros urbanos, são constituintes e constitutivos do seu sistema cultural. Em outras palavras, o Mbyá-Guarani não vivencia a sua cultura apenas estando no interior de sua “aldeia”, mas também se deslocando sobre um amplo território original, onde atualmente se encontram as cidades da sociedade nacional. E os filhos devem acompanhar os pais nesses deslocamentos. Isso é parte fundamental da visão de mundo dos Mbyá-Guarani, pois para estes indígenas o correto desenvolvimento corporal e espiritual das crianças depende delas estarem sempre próximas aos seus pais. Acreditam

os Mbyá-Guarani que a sobrevivência das suas crianças, principalmente nos primeiros anos de vida, está condicionada ao sentimento de felicidade. Se a criança não estiver feliz neste mundo a sua alma (condição vital) poderá “abandonar este mundo”, voltando para o domínio sobrenatural de onde se originou. Então, cabe aos pais proporcionar esse sentimento de felicidade, o que só podem cumprir estando próximos aos seus filhos.

Em função desta concepção, os Mbyá-Guarani sempre buscam alegrar os seus filhos, não os expondo, de acordo com a sua cultura, de nenhuma maneira, a possíveis riscos ou aborrecimentos. A Antropologia Social parte do princípio de que não existe uma única forma de infância, ou uma forma correta de viver a infância. Ao contrário, sabe-se por meio de inúmeros estudos, que a socialização das crianças ocorre em conformidade com os esquemas culturais de cada sociedade. Ou seja: cada cultura tem a sua própria concepção de infância, do que é bom e do que é ruim para as crianças. No caso dos Mbyá-Guarani, o bom para as crianças é ficarem próximas dos pais.

Felizmente prefeituras e outros órgãos governamentais vêm aos poucos reconhecendo as especificidades dos grupos indígenas e desenvolvendo políticas que se adequam as necessidades culturais deles. Algumas dessas políticas foram demandadas após ação do Ministério Público Federal, baseado em pesquisas desenvolvidas para o Inquérito Civil Público nº 85/2002-22. O ICP originou-se a partir de ofício oriundo da Promotoria da Infância e da Juventude do Ministério Público Estadual/RS, em fevereiro de 2002. Esse é o caso do município de Porto Alegre que, atendendo a demanda do MPF, formulou políticas para propiciar que os Mbyá-Guarani com suas crianças permaneçam no centro da cidade (vide os documentos em anexo).

Diante dos argumentos acima, solicitamos que a Promotoria de Justiça da Vara da infância e Juventude tomem as providências necessárias para que situações como a relatada no primeiro parágrafo não voltem a acontecer no município de Pelotas. Para que os direitos indígenas sejam respeitados, nós do Núcleo de Etnologia Ameríndia - NETA, vinculado ao Curso de Antropologia, da Universidade Federal de Pelotas, nos dispomos a contribuir através da realização de oficinas sobre o modo de vida Mbyá-Guarani destinadas aos conselheiros tutelares e demais agentes públicos e políticos que desenvolvem trabalhos relacionados com as questões indígenas.

A fim de esclarecer as especificidades da cultura indígena *Mbyá-Guarani*, contamos também com a colaboração da professora Marielda Medeiros, membro do departamento pedagógico da 5ª CRE, que ao ser informada do fato ocorrido acompanhou-nos à casa dos conselhos.

ASSINATURAS

Dr. Rogério Reus Gonçalves da Rosa

Coordenador do Núcleo de Etnologia Ameríndia – NETA

Chefe do Departamento de Antropologia e Arqueologia

Instituto de Ciências Humanas – UFPEL

Prof. Dr. Martín Cesar Tempass

Departamento de Antropologia e Arqueologia

Instituto de Ciências Humanas – UFPEL

Integrante do NETA

Profa. Dra. Lori Altmann

Departamento de Antropologia e Arqueologia

Instituto de Ciências Humanas – UFPEL

Integrante do NETA

Maria Heloisa Martins da Rosa

Acadêmica do Bacharelado em Antropologia e Arqueologia - UFPel

Aluna na Especialização: Educação Diversidade e Cultura Indígena –
Faculdades EST

Integrante do NETA.

TEXTOS COMPLEMENTARES:

SEMINÁRIO PRESENÇA MBYÁ-GUARANI EM PORTO ALEGRE: CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Realização

- *Procuradoria da República no Rio Grande do Sul do Ministério Público Federal*
- *Centro de Apoio Operacional de Direitos Humanos e Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude do Ministério Público Estadual*
- *Fundação Nacional do Índio/Coordenação Regional do Litoral Sul*
- *Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana e Secretaria Municipal de Coordenação Política e Governança Local da Prefeitura Municipal de Porto Alegre*

No centro de Porto Alegre, quase que diariamente, nos deparamos com a presença de mulheres e crianças mbyá-guarani sentadas em panos no chão das calçadas recebendo doações de não-indígenas. Além dessa prática, há uma outra, menos frequente, porém que torna visíveis os índios no centro da cidade: aproximadamente quatro a oito jovens e crianças, acompanhados de um ou dois homens adultos, realizam apresentações musicais.

Estas situações, eventualmente, são geradoras de polêmica acirrada na cidade, pois parte dos porto-alegrenses consideram que as mulheres indígenas e suas crianças estão em “situação de mendicância”, e os homens mbyá que se apresentam nos grupos musicais estão explorando suas crianças através da “situação de trabalho infantil”.

A controvérsia institucionalizou-se no âmbito da Procuradoria da República no Rio Grande do Sul (PR/RS/MPF), onde tramita o Inquérito Civil Público nº 85/2002-22. O ICP originou-se a partir de ofício oriundo da Promotoria da Infância e da Juventude do Ministério Público Estadual/RS, em fevereiro de 2002, dando conta de que nas ruas do centro da cidade havia significativa quantidade de mulheres indígenas acompanhadas de seus filhos “à espera de esmolas”. Em 2009, este ICP ganhou nova representação e atualmente versa sobre o que a sociedade envolvente chama de “mendicância” de indígenas e as apresentações que estão sendo realizadas pelos corais indígenas e suas crianças no centro de Porto Alegre. Sinteticamente, as questões que acirram o debate e que são pertinentes ao ICP, se referem à indignidade das condições que estão submetidos os indígenas e a exploração de crianças pelos seus pais.

Com o propósito de instrução do referido ICP na PR/RS/MPF foram elaborados parecer⁴⁸ e relatório⁴⁹ antropológicos acerca dos fatos. Estes documentos trazem uma série de reflexões pertinentes para que se possa entender o fenômeno que, para parte da sociedade, parece indigno. Apesar de os não indígenas considerarem uma das práticas como mendicância, os Mbyá-Guarani, por sua vez, a interpretam de forma diferente: o que as mulheres mbyá fazem é o *poraró*, – traduzido como “estender a mão” ou “esperar troquinho” –, uma experiência considerada digna. Para os indígenas as mulheres estão ocupando um lugar que lhes pertence e estão “caminhando conforme o seu próprio sistema tradicional”, uma vez que o que mudou não são eles, mas sim o lugar em que vivem, já que não existem mais as matas onde possam buscar os alimentos para suas famílias extensas ou ampliadas. No que se refere ao acompanhamento aos pais e aos maus-tratos sofridos pelas crianças indígenas, os Mbyá consideram que o problema a ser evitado é o abandono. As mães e os pais mbyá, idealmente, jamais devem privar seus filhos de sua presença. No que diz respeito aos aspectos culturais envolvidos nas práticas do *poraró* e das apresentações musicais no centro da cidade, é similar o entendimento dos Mbyá, pois são consideradas como movimentos e momentos indispensáveis na continuidade das formas de sociabilidade e troca cultural intra e interétnica, de fundamental importância na formação dos pequenos enquanto ideal de pessoa mbyá-guarani. Estes momentos são propícios para a construção de corpos fortes (a saber, preparação para as relações interétnicas) e o pleno exercício de controle sobre a capacidade social mais importante neste coletivo, o exercício das boas palavras (a saber, as relações intra-étnicas): falar comedidamente, saber aconselhar e entoar seus cantos é o modo apropriado de viver entre os parentes.

Conforme os diagnósticos antropológicos, a PR/RS/MPF solicitou a Prefeitura Municipal de Porto Alegre formulação de política pública que garanta aos indígenas o direito de praticarem o *poraró* no centro de Porto Alegre, assim como as apresentações dos grupos musicais mbyá-guarani. Em face disto, a PMPA apresentou a PR/RS/MPF, no dia 07 de julho de 2011, as seguintes propostas: a) aquisição, em 2012, de área para os Mbyá-Guarani nos mesmos termos das regularizações fundiárias executadas anteriormente pela Municipalidade, sendo que, para tanto, já foram tomadas as providências administrativas e orçamentárias; e b) criação de ato normativo para os fins de regulamentar a atuação dos diversos órgãos municipais para que sejam garantidas as práticas indígenas no centro de Porto Alegre.

⁴⁸ CHAGAS, Miriam de Fátima O. *Parecer nº 12/2009, Referência: Inquérito Civil Público nº 6458/2009*. Porto Alegre, RS. Porto Alegre, MPF-PR, 2009.

⁴⁹ FERREIRA, Luciane O. *Relatório Final do Diagnóstico Antropológico: O “esperar troquinho” no Centro enquanto uma prática das mulheres Mbyá-Guarani no Meio Urbano em Porto Alegre*, RS. Porto Alegre, MPF-PR, 2005.

Com a finalidade de atender a segunda proposição, agendou-se para o dia 08 de novembro de 2011, o Seminário *Presença Mbyá-Guarani em Porto Alegre: Construção de uma Política Pública*, cujo objetivo será debater e consensuar diretrizes que subsidiem a PMPA na formulação de Decreto do Executivo. A fim de orientar o debate formulamos proposta preliminar aberta à contribuição de todos.

PROPOSTA DA PREFEITURA DE PORTO ALEGRE PARA O DEBATE

Considerando que a Constituição Federal de 1988 assegurou o respeito à organização social, aos costumes, às línguas, às crenças e às tradições indígenas, reconhecendo aos índios o direito fundamental à diferença.

Considerando que o texto constitucional consagrou a diversidade cultural e a valorização da cultura indígena como cânones da ordem social brasileira, impondo aos entes da Federação a tarefa de proteção ao pleno exercício dos direitos e das manifestações culturais indígenas.

Considerando que a Carta Magna tornou explícita a pluriétnica e multiculturalidade brasileiras, inovando ao abandonar uma política de perspectiva assimilacionista e transitória que praticava com os índios, reconhecendo o direito de serem índios e de permanecerem como tal indefinidamente.

Considerando que a partir dos princípios constitucionais infere-se que a União, Estados e Municípios devem adotar medidas que promovam o exercício dos direitos indígenas, entre os quais garantirem às comunidades indígenas meios adequados ao desenvolvimento dos seus legítimos interesses.

Considerando que a nova disciplina referente aos índios no Brasil transmutou a ótica da tutela de pessoas para a da proteção de direitos.

Considerando que os dispositivos do Estatuto do Índio permanecem vigentes naquilo que não confrontem a Constituição.

Considerando que o Estado brasileiro é signatário dos principais instrumentos normativos internacionais de direitos humanos, dentre os quais a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, que garante os direitos dos povos indígenas ao uso de seus territórios, a não discriminação e a viverem e a se desenvolverem de maneira diferenciada, segundo seus costumes.

Considerando que o Brasil reconhece os princípios humanitários e compromete-se a implementar e proteger o rol de direitos fundamentais dispostos nos tratados internacionais que ratificou, o Estado tem o dever de desencadear medidas especiais para salvaguardar as pessoas, instituições, bens, o trabalho, as culturas e o meio ambiente destes povos.

Considerando que a Lei Orgânica do Município de Porto Alegre afirma a competência do Poder Público Municipal na promoção de projetos especiais com vistas à valorização e proteção da cultura indígena, de suas tradições, dos usos, dos costumes e da religiosidade, assegurando-lhes o direito a sua autonomia e organização social.

Considerando que a Lei Orgânica do Município de Porto Alegre determina ao Poder Público e à coletividade apoiar as sociedades indígenas na garantia e propriedade do seu patrimônio cultural.

Considerando que a Lei Orgânica do Município de Porto Alegre assegura às comunidades indígenas, proteção e assistência social, sócio-econômica e de saúde prestadas pelo Poder Público Municipal, através de políticas públicas adequadas às suas especificidades culturais.

Considerando que a Lei que criou a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana (nº 9.056/2002) atribui a SMDHSU a articulação com os diversos órgãos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre na aplicação das políticas de direitos humanos e a formulação de políticas transversais que garantam os direitos dos povos indígenas.

Considerando que os pareceres e notas técnicas do órgão indigenista federal têm apontado que embora o Estatuto da Criança e do Adolescente tenha como princípio o respeito à diversidade cultural das crianças e adolescentes brasileiros, as práticas das instituições responsáveis por sua aplicação, em contextos indígenas, têm sido pautadas por conflitos e preconceitos ao invés de garantir a proteção a que se propõe, especialmente no que se refere ao respeito aos direitos diferenciados das crianças e adolescentes indígenas nas situações em que costuma ser exigida a intervenção de conselheiros tutelares e outros operadores do direito.

Considerando que as pesquisas acadêmicas sobre o tema da infância evidenciam a existência de várias infâncias em oposição ao pressuposto de uma infância única e indiferenciada, comum a todos os povos, que o comportamento infantil não é apenas determinado biologicamente, mas está diretamente vinculado ao sistema cultural, de modo que o desenvolvimento do indivíduo é concretizado através de um processo educativo próprio da sua cultura e do alargamento progressivo das relações sociais que estabelece desde o seu nascimento.

Considerando que os estudos acadêmicos tornam manifesto que a participação das crianças em atividades cotidianas junto dos adultos ou de crianças mais velhas constitui processos de ensino-aprendizagem próprios aos povos indígenas e que as crianças indígenas estão adquirindo habilidades, técnicas e saberes, conhecendo aquilo que é necessário ao seu pleno desenvolvimento enquanto membros destas sociedades.

Considerando que a produção de conhecimento sobre sociedades indígenas revela que as noções de família-extensa e parentesco são essenciais para compreender a organização social dos povos indígenas e, conseqüentemente, as práticas relacionadas à formação e aos cuidados com as crianças.

Considerando que a incorporação de crianças às atividades produtivas do grupo doméstico indígena é conceitualmente diferente da noção de trabalho infantil, pois a primeira é condição para a transmissão de um patrimônio de saberes e a construção de sucessores na atividade praticada pelos adultos e o grupo doméstico, e se vincula com as

expectativas de reciprocidade entre os parentes, enquanto que o segundo implica na venda da força de trabalho e a consequente extração de excedente por parte do adulto, situações de falta de cuidado e escassas ou nulas oportunidades de aprendizagem de habilidades.

Considerando a necessidade de regular a matéria no âmbito do Município com relação às atribuições dos diversos órgãos municipais.

A Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana e a Secretaria Municipal de Coordenação Política e Governança Local propõem a seguinte regulamentação:

Art. 1º O Município de Porto Alegre reconhece as práticas do *poraró* e as apresentações dos grupos musicais mbyá-guarani realizadas em espaços públicos da capital como expressões legítimas da cultura indígena, conforme seus usos, costumes, organização social, línguas, religiosidade e tradições.

§ 1º Entende-se por *poraró* a presença de mulheres mbyá-guarani sentadas em panos no chão nos espaços públicos, acompanhadas ou não de suas crianças, onde comercializam bens de seu patrimônio material e imaterial e recebem doações de não-indígenas.

§ 2º Entende-se por apresentação de grupos musicais mbyá-guarani em espaços públicos, a presença de grupo familiar extenso ou ampliado no qual homens e mulheres adultos são acompanhados de crianças e jovens entoando seus cantos de repertório tradicional.

§ 3º Consideram-se bens do patrimônio material:

- I – cestas;
- II – esculturas;
- III – arcos, flechas e lanças;
- IV – colares, anéis e adereços em geral;
- V – instrumentos musicais;
- VI – cerâmicas;
- VII – outros objetos representativos da cultura.

§ 4º Consideram-se bens do patrimônio imaterial toda forma de fixação de expressões da cultura mbyá-guarani como cantos, danças, rituais e outras, seja na forma escrita, de áudio e audiovisual.

Art. 2º Os órgãos municipais tratarão as práticas referidas no artigo anterior como expressões culturais indígenas e não como mendicância e exploração do trabalho infantil.

Art. 3º O Município promoverá sistematicamente a informação e capacitação dos servidores municipais acerca das culturas, etnias e direitos indígenas,

proporcionando uma visão ampla destes povos e uma reflexão em torno do princípio constitucional da diversidade cultural.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.