

Crianças Terena na educação infantil: percepções, vivências e olhares de educadores

Niños Terena em la educación infantil: percepciones, experiencias y miradas de educadores

Carlos Magno Naglis Vieira

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Porto Velho/RO-Brasil

Lucia Guedes de Melo Salmazio

Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS

Campo Grande/MS-Brasil

Resumo

O artigo apresenta o movimento e as interações que as crianças Terena realizam em um Centro de Educação Infantil no município de Campo Grande/MS. O estudo com crianças indígenas em contexto urbano, ainda é tímido, apesar de nos últimos anos verificar um crescimento sobre a temática. O texto está amparado em autores que realizam reflexões a partir da Antropologia da Criança e dos conceitos de identidade e diferença. Circulando com quatro crianças indígenas, no CEINF, a metodologia tem como procedimento a observação participante e o diário de campo. As experiências mostram que as crianças indígenas possuem uma maneira de olhar o mundo a partir das suas cosmovisões e com isso, vão se constituindo nas ações interativas, nas relações estabelecidas e nas situações significativas vividas no espaço institucional.

Palavras-chave: Crianças Terena; Centro de educação infantil; Educadores.

Resumen

El artículo presenta el movimiento y las interacciones que los niños Terena realizan en el espacio de un Centro de Educação Infantil, en la ciudad de Campo Grande/MS. El estudio con niños indígenas en contexto urbano aún despierta poco interés, a pesar de verificar en los últimos años un crecimiento sobre el tema. El texto está amparado en autores que hacen reflexiones a partir de la Antropología del Niño y de los conceptos de identidad y diferencia. Circulando con cuatro niños indígenas en el CEINF, la metodología tiene como procedimiento la observación participante y el diario de campo. Las experiencias muestran que los niños indígenas tienen una forma de mirar al mundo a partir de sus cosmovisiones y con ello, van constituyéndose en las acciones interactivas, en las relaciones establecidas y, consecuentemente, en las situaciones significativas vividas en el espacio institucional.

Palabras Clave: Niños Terena; Centro de educación infantil; Educadores.

1. Introdução

As pesquisas com crianças indígenas é uma temática, ainda tímida, apesar da produção de estudos nos últimos anos no campo da Educação, principalmente na área de Antropologia Educacional. Os trabalhos “com crianças indígenas” e não mais “sobre crianças indígenas” têm desafiado os pesquisadores a realizarem novas leituras e reflexões, com possibilidade de ver com outros olhos, enxergar o que passou despercebido, desencadear novos estudos, problematizar a maneira de “ver” e o “fazer ver” e contribuir com novos caminhos (SALMAZIO, 2018; VIEIRA, 2015).

As novas leituras nos estudos “com crianças indígenas” têm sido realizadas devido ao diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, o que possibilita outras interlocuções e novas aprendizagens. Nos estudos de Motta e Frangella (2013, p. 188), isso fica presente no momento em que as autoras nos apresentam que “a pesquisa com crianças, [...] pode configurar-se num rompimento com a lógica que leva o intelectual a falar pelo subalterno, pois pode romper com a premissa de um sujeito coletivo constituído numa cultura singular [...]”.

Desenvolvido no Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq, o artigo que resulta de uma pesquisa realizada em um Programa de Pós-Graduação em Educação busca apresentar o movimento e as interações que as crianças Terena realizam no espaço de um Centro de Educação Infantil/CEINF, no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Para a realização dessa pesquisa foi necessário um exercício de aproximação do outro, e com isso, criar estratégias para “estar-junto” e perceber os momentos singulares. A pesquisa foi um exercício de “experiência”, de estar com outro, compreendido a partir de Larrosa (2002), como aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...]” (p. 21). Em outras palavras, Alves (2017, p. 93) escreve que:

[...] a experiência é um espaço intersticial onde ocorrem encontros, desencontros, onde nos desfazemos, refazemos, nos fazemos, onde somos sujeitos que produzem e somos produzidos nas relações que estabelecemos com o outro.

No diálogo com os autores que realizam reflexões teóricas a partir dos estudos Antropologia da Criança, da Antropologia Educacional e dos conceitos de identidade e diferença, o artigo descreve os caminhos percorridos na pesquisa e apresenta as leituras

“outras” que foram realizadas no convívio, no “estar-junto”, com as crianças indígenas que estão no ambiente do Centro de Educação Infantil/CEINF.

2. Os caminhos percorridos para a pesquisa com crianças Terena na Educação Infantil

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p.14).

A história de Galeano (2002) marca o início de uma reflexão e o pensar sobre as possibilidades de estabelecer diferentes olhares sobre os percursos percorridos, e a percorrer, na pesquisa. A princípio, parece uma ação muito simples: o olhar! No entanto, Diego percebeu a necessidade de ajuda para olhar o mar na tentativa de significá-lo.

Evidencia-se, assim, que olhar é uma ação muito complexa, tendo em vista que significa mais do que enxergar, porque implica refletir sobre o pensamento a partir do tempo e da intimidade com o que se propõem a estreitar o olhar. Esse exercício é fundamental no processo de pesquisa, pois os nossos olhares estão constituídos pelas nossas condições sociais, culturais e históricas (ZANELLA, 2012). Sendo assim, é importante outros olhares para ajudar o nosso!

Falar sobre a forma de olhar instiga a pensar também nas palavras de Manoel de Barros (2013), mais precisamente no poema “O guardador de águas”.

A água passa por uma frase e por mim.
Macerações de sílabas, inflexões, elipses, refegos,
A boca desarruma os vocábulos na hora de falar
E os deixa em lanhos na beira da voz.
[...]
Escrever nem uma coisa
Nem outra –
A fim de dizer todas –
Ou, pelo menos, nenhuma.
Assim, ao poeta faz bem
Desexplicar
Tanto quanto escurecer acende os vagalumes.
[...]
(BARROS, 2013, p.31; 41)

A escrita do poema de Manoel de Barros, mais precisamente no fragmento “escrever nem uma coisa, nem outra, a fim de dizer todas”, ajuda a pensar em uma reflexão sobre as possibilidades de descrever a pesquisa, perguntar quais escolhas serão feitas para apresentar

Crianças Terena na educação infantil: percepções, vivências e olhares de educadores

a metodologia utilizada, levando em consideração que as produções acadêmicas possuem características diferenciadas a partir de muitos fatores, dentre eles o estilo de escrita, o objetivo ou o tempo empreendido em cada pensamento e, conseqüentemente, em cada produção.

É importante salientar que, mesmo tendo nossas formações cartesianas, modernas e hegemônicas, a entrada na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, ocorreu sem elementos fixados, direcionados e nem um planejamento fechado acerca do que fazer em campo. Essa atitude foi fundamental para esperar o que o campo apresentaria, bem como, construir e direcionar a pesquisa juntamente com as crianças e produzir os dados conforme os acontecimentos diários de uma rotina pensada e planejada pelo adulto que cuida e “educa” as crianças.

Os estudos de Bergamaschi (2008) ajuda a compreender a importância de deixar registrado algumas escolhas, saberes, pensamentos desencadeados pela curiosidade, pela busca do conhecimento e a percepção de pequenas coisas, “os detalhes, os silêncios, os olhares, a intensidade da vida diária e seus pequenos nada” (p. 224-225). Sendo assim, os registros grafados, não podem deixar de reforçar a vontade de “pesquisar-poetizando”, embora Meyer e Paraíso (2014) nos mostra que não é uma tarefa tão fácil.

Pesquisar-poetizando é uma alegria, uma maravilha, mas também é uma dificuldade. É uma maravilha porque nos proporciona liberdade para inspirar, juntar, colar, ‘roubar’, articular, experimentar, somar, dividir, multiplicar. É uma dificuldade porque criar não é fácil. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 42).

No caminho realizado durante a pesquisa, muitas foram as observações, percepções e impressões diante de um olhar ávido em captar tudo, embora “consciente” de que a expressão “tudo” é sempre limitada e que a mesma paisagem se modificava a cada ângulo de observação e em cada momento da observação realizada. Na pesquisa, ou seja, no trabalho de campo, cada dia é um novo dia, um novo olhar que se modifica, dependendo das experiências pessoais, das leituras de mundo e das interpretações efetivadas. O tempo é um fator determinante, pois o que olhamos hoje, amanhã já não será igual, virou passado. Podemos dizer, então, que não existe o olhar, e sim os olhares. Olhares de quem vê, de quem lê, de quem pensa, de quem escreve, de quem aprende a cada novo dia, a cada percepção (FEITOSA, DORNELES, BERGAMASCHI, 2016; MAYER, PASAISO, 2014).

O aprender, acionado pela curiosidade, privilegia a observação, que configura um traço sobressalente e que busca no fazer, muito mais do que no dizer, possibilidades concretas para o aprender. A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza, da qual se sente parte, tendo-a como fonte inspiradora de vida e de educação, mas é, também, uma observadora do comportamento de outras pessoas. (BERGAMASCHI, 2008, p. 232).

Os distintos momentos com as crianças Terena proporcionaram algumas possibilidades para observar, interagir, além da oportunidade do conviver e fazer descobertas. Foi assim que procuramos escrever os processos participativos, as vivências das crianças nas atividades diárias, nas relações estabelecidas e na prática social, que envolveu os recém-chegados, como nós, e os veteranos, composto pelo grupo de crianças que estavam no Centro de Educação Infantil e que já possuíam laços de afetividade e carinho. Nesse processo, somos aprendizes a cada dia, pois estamos inseridos em situações cotidianas que foram possíveis mediante o campo e a coparticipação nas atividades, embora de forma limitada, devido ao curto período de tempo de 5 meses.

Fundado em 2014, o Centro de Educação Infantil/CEINF onde a pesquisa foi realizada possui um significativo número de matrículas de crianças indígenas e está situado no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, mais especificamente nas proximidades de uma aldeia indígena urbana, Água Bonita. Essa comunidade indígena, localizada na região norte de Campo Grande, foi fundada no ano de 2001, em decorrência de um processo de luta da população indígena em contexto urbano que habitava o local (VIEIRA, 2015). É importante registrar que nesse espaço indígena residem índios da etnia Terena, Guarani e Kaiowá.

O conviver e o compartilhar com as crianças Terena só foram possíveis mediante a pesquisa participante e a intimidade que dela se origina. Apoiado em Gil (1996), compreendemos que a importância da pesquisa participante “está no fato de os objetos estudados serem sujeitos e não ‘sujeitos de pesquisa’, no sentido passivo de fornecedores de dados, mas sujeitos de conhecimento” (p. 30). Esse pensamento nos faz refletir ainda mais na autoria das crianças, em especial das crianças indígenas, nos fazeres e nas relações estabelecidas com os pares.

Diante dessa situação, uma certa tranquilidade aconteceu com a leitura dos escritos de Meyer e Paraíso (2014, p. 17) quando menciona que a “metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas”. Outro aspecto, nesse processo, corresponde a

Crianças Terena na educação infantil: percepções, vivências e olhares de educadores

forma de fazer e “ver” a pesquisa como algo singular, pois ao realizar as abordagens pós-críticas, como apontam as autoras, uma metodologia de pesquisa será sempre pedagógica, “porque se refere a um como fazer [...] Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas, que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria” (PARAÍSO, 2014, p. 17).

A metodologia da pesquisa de caráter qualitativa teve como procedimento a observação participante e o diário de campo. Sobre a produção dos dados e a investigação compreendemos que existe:

[...] um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18).

Para Cohn (2005, p. 45), que também pesquisa crianças indígenas, mas em Terras Indígenas, a observação participante consiste em uma “interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si”, tendo assim um caráter dialógico e interativo.

Sobre a observação participante, Corsaro (2009) menciona que a maioria dos pesquisadores etnográficos a defende por ser:

Sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como membro do grupo. A aproximação mais efetiva ocorre quando o pesquisador toma a compreensão dos sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo. (CORSARO, 2009, p. 85).

Para o diário de campo foi necessário se aproximar da pesquisa etnográfica que disponibiliza ao pesquisador uma observação aguçada, um ouvido refinado e um olhar perspicaz, ou seja, todos os sentidos voltados para o cotidiano, sem desconsiderar ou descartar a sensibilidade emocional, percepção e interação. É importante destacar também que nas pesquisas etnográficas o pesquisador, ao mesmo tempo que observa, participa da vida cotidiana do grupo em foco (FEITOSA, DORNELES, BERGAMASCHI, 2016). Ainda sobre a pesquisa etnográfica, Corsaro (2009) ressalta que as interações estabelecidas são de suma importância, pois é possível perceber algumas particularidades da cultura no momento em que ocorrem as vivências.

Um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários. (CORSARO, 2009, p. 63).

Estar presente nos diferentes momentos possibilitou observar e descrever atividades e situações, construindo significados a partir das interações e das relações estabelecidas com as crianças indígenas. Com o desenvolvimento do trabalho e seguindo os procedimentos éticos de pesquisa, as identidades das crianças foram preservadas e aparecem no texto como elementos da natureza que compõem as poesias de Manoel de Barros, como: Raio de Sol, Brisa, Borboleta e Bem-te-vi.

3. Situando as crianças Terena na cidade de Campo Grande/MS

Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, possui um significativo número de índios residindo em contexto urbano. Dividida em aproximadamente 07 etnias e com uma população superior a dez mil indígenas, a presença dessas etnias está organizada em 09 aldeias indígenas urbanas e mais alguns assentamentos indígenas. As aldeias indígenas urbanas presentes no município de Campo Grande são loteamentos habitacionais, bairros, onde reside um número expressivo de famílias indígenas, que compõem uma rede de parentesco, regras e relações. Por esse motivo, os indígenas denominam essas áreas territoriais de aldeias indígenas urbanas, e o poder público as reconhece e aprova.

Os Terena estão presente em Campo Grande desde de 1920, mas é a partir da década de 80 e 90 que muitos Terena se deslocaram para Campo Grande/MS vindo de Terras indígenas de Nioaque (município de Nioaque) Limão Verde (município de Aquidauana) e Lagoinha (município de Miranda) (VIEIRA, 2015). Ainda encontramos na cidade, em pequena proporção, indígenas Terena que migraram dos municípios de Anastácio, Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia.

Com esse quantitativo de indígenas na cidade, o número de crianças de 0 a 12 anos é considerável, aproximadamente 1.200 crianças, de acordo com o IBGE/2018. Essas crianças, em grande parte, estudam nas escolas da Rede Municipal de Campo Grande. Nos últimos anos a Secretaria Municipal de Educação tem registrado um número superior de 900 crianças indígenas matriculadas nas escolas municipais e nos centros de educação infantil. Desse número registrado pela Secretaria Municipal de Educação as crianças estão cursando os Anos

Crianças Terena na educação infantil: percepções, vivências e olhares de educadores

iniciais do Ensino Fundamental e uma grande porcentual estão nas escolas próximas as aldeias indígenas urbanas.

Os estudos de Vieira (2015) realizado com indígenas em contexto urbano na Cidade de Campo Grande, nos apresenta que:

aos poucos os indígenas em contexto urbano, adultos e crianças, estão conseguindo ressignificar a ideia de uma identidade híbrida e entendendo que, mesmo saindo da aldeia, vindo para a cidade e circulando por diferentes espaços, ainda continuam sendo índios, ou seja, não deixam a identidade indígena. O que os indígenas em contexto urbano estão percebendo e reconhecendo é que podem viver nesse “entrelugar”, um espaço de encontro com o novo, que possibilita negociações identitárias e a revisão de princípios impostos, revendo também o modo como os sujeitos se posicionam diante das relações de poder. Trata-se de um espaço entre o nós e os outros, que não é meu e nem dos outros. É um território híbrido, dialógico e produtor de identidades líquidas e fluidas, por onde as culturas se movem (VIEIRA, 2015, p. 145).

Diante disso, é possível observar que as crianças indígenas em contexto urbano, além do ambiente da aldeia e da família, circulam por diferentes espaços da cidade, frequentam inúmeros locais como escolas, creches, igrejas, *shoppings*, clubes, praticam atividades esportivas e realizam cursos profissionalizantes em diferentes instituições de ensino. Assim como na Terra Indígena, as crianças em contexto urbano “acabam repassando aos pais o que viram e ouviram, desempenhando o papel de facilitadores de comunicação” (PEREIRA, 2011, p. 97).

Apesar do controle exercido por alguns pais, as crianças indígenas ainda definem suas brincadeiras e o modo de brincar, bem como o momento de mudar de brincadeira, o que mostra o modo próprio de ser das crianças indígenas no espaço da cidade (SOBRINHO, 2009; VIEIRA, 2015; SALMAZIO, 2018). Assim como Sobrinho (2009), percebemos que “as crianças reproduzem uma série de situações que elas observam no entorno da comunidade e principalmente nas práticas a que são submetidas na escola, mas sempre as ressignificando” (p. 178).

3.1 Os movimentos e as interações das crianças Terena em um Centro de Educação Infantil na cidade: percepções, vivências e olhares de educadores/pesquisadores

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo nos como sujeitos éticos. (FREIRE, 1996, p. 19).

Como já comentado, toda escolha tem uma intencionalidade, por isso, partindo desse pensamento, apresentamos o excerto de Freire (1996), por mencionar a posição de sujeitos históricos que somos, mas, acima de tudo, comprometidos com a ética.

Assim, sendo, reforçamos que a escrita foi realizada com essa premissa, mesmo quando apresentamos expressões e pensamentos que foram constituídos a partir de minha subjetividade, dos locais que ocupamos ou dos momentos de (de)formação dos quais participamos, de forma submissa, argumentativa ou até mesmo ingênua, diante das situações apresentadas.

Os esforços cognitivos foram contínuos para a produção de significados e interlocuções entre teoria e vivências, que passaremos a relatar. Antes, porém, é necessário mencionar que concordamos com Bergamaschi e Souza (2016), quando apresentam que:

[...] os dados são produzidos, são elaborados e não apenas coletados como se estivessem prontos, à disposição do pesquisador” e que “a realidade que se pretende descrever e mostrar depende da posição do olhar, portanto, de uma perspectiva singular, cunhada pelo pesquisador, naquela situação de pesquisa. (BERGAMASCHI e SOUZA, 2016, p. 194).

Diante do exposto, recorreremos ao diário de campo que “traduz uma memória inscrita no papel e se constitui um acessório principal de registro e reflexão nesse longo período de ir e vir” (BERGAMASCHI; SOUZA, 2016, p. 205). Ao percorrê-lo, observamos muitas experiências vivenciadas e alguns diálogos singulares estabelecidos com as crianças Terena nos dias em que estivemos em campo, nos diferentes espaços e proposições feitas pelos adultos.

O “estar-junto” com as crianças indígenas, a forma como determinado acontecimento nos afeta, a seleção dos fatos que são apresentados, os registros realizados constituem, segundo Menezes e Bergamaschi (2015, p. 43), escrever sobre o método, que “é escrever sobre o caminho do caminhar, de onde partimos, por onde escolhemos percorrer e como fomos respondendo, escutando, buscando e encontrando as percepções que fundamentam os resultados do nosso trabalho”.

Estar no Centro de Educação Infantil nos proporcionou um caminho mais próximos com as crianças Terena, o que oportunizou a construção de algumas compreensões por meio dos estudos e de leituras etnográficas de outros momentos históricos, que auxiliaram em entendimentos do que observamos hoje, mas também o conhecimento do universo infantil, especificamente das crianças indígenas matriculadas no CEINF. A esse respeito, Redin (2009,

Crianças Terena na educação infantil: percepções, vivências e olhares de educadores

p. 118) menciona que “conhecer as crianças enquanto grupo que se relaciona e cria sentidos e significados para o mundo requer tempo, sensibilidade [...]”.

A sensibilidade é compreendida pelos autores como sendo a possibilidade de “enxergar a partir de ângulos e perspectivas não vistas e ainda não explicitadas o suficiente” (BENDIN, 2016, p. 72). No rastro dessa discussão, salientamos que o contato com as crianças Terena apresentou muitas surpresas e encantamentos e que fizeram com que a sensibilidade estivesse sempre presente neste trilhar. Entendemos que “essa forma de trilhar foi possível diante da pesquisa etnográfica, que permitiu privilegiar o que está sendo dito pelos interlocutores inseridos nos seus modos de vida a partir do estar-junto” (BERGAMASCHI e SOUZA, 2016, p.201).

Os primeiros dias no CEINF foi de aproximações, pois nossa presença, principalmente entre as crianças Terena, foi de distanciamento, troca de olhares desconfiados e de pouca interação. Mas, procurando “estar junto”, desenvolvendo estratégias e atividades para conhecê-las melhor, aos poucos, foi se transformando em cumplicidade e promoveu a escuta, a fala ou apenas o silêncio, permeado de comunhão e parceria que nos aproximou.

A cada contato com as crianças Terena, fomos direcionando o olhar e percebendo as perspectivas teórico-metodológicas que orientam esta investigação, como nos faz pensar Meyer e Paraíso (2014).

[...] as investigações que compartilham dessa perspectiva teórica estão menos preocupadas em buscar respostas para o que as coisas de fato são, e se preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos. (MEYER; PARAISO, 2014, p.51).

Uma das primeiras oportunidades de acompanhar as crianças indígenas em sala de aula ocorreu durante uma atividade desenvolvida para observar a forma como eles se relacionavam com os elementos da natureza, como ocorriam as interações e com as demonstrações de afetos e do “com-viver” (MENEZES E BERGAMASCHI, 2015). Nesse dia da atividade apenas um dos pesquisadores estiveram presentes e registrou no diário de campo.

A professora com a ajuda da recreadora organizou o ambiente para a realização da atividade: desenho no papel pardo com giz de cera. Foram disponibilizados dois espaços para acomodar as crianças e elas são convidadas a se posicionarem ao redor do papel e recebem giz de cera colorido para realizar a atividade. A atividade apresentada pela professora não chamou a atenção de uma das crianças, que logo se afastou e foi observar outro grupo que estava no solário,

brincando. O interesse apresentado por Raio de Sol foi semelhante, mas ele permaneceu ao lado da professora olhando as crianças que estavam fora da sala. As crianças, inclusive Brisa, ao fazerem seus desenhos, estabelecem um diálogo entre si, mostrando o que estão fazendo. A partir das observações realizadas, percebi a interação das crianças. Nesse dia, a interação comigo só ocorreu no refeitório, quando ajudei as crianças a se sentarem e servi o meu alimento. (DIÁRIO DE CAMPO, 26 de Setembro de 2016).

Na descrição do desenvolvimento dessa atividade foi possível perceber que Raio de Sol, mesmo apresentando a vontade de realizar outra ação, permaneceu ao lado da professora e realizou a atividade proposta. O anseio de verificar o que se passava fora do ambiente da sala somente aconteceu quando a professora finalizou a atividade e a criança pode verificar por meio da janela outros colegas. Ficou evidenciado, especificamente nessa cena, que na ação de Raio de Sol prevaleceu a voz de comando da professora e não a sua vontade.

De acordo com Vieira (2015) “o respeito pela autoridade do professor representa a importância que os povos indígenas dão às pessoas com mais idade” (p. 197). Nessa situação vivenciada com a criança Terena foi possível perceber que desde de muita pequena elas trazem para os diferentes espaços que circulam escola, lojas e outros ambientes as características da educação tradicional: respeitar e ouvir os mais velhos. Além dessa particularidade, os povos indígenas também trazem consigo.

O respeito a cada pessoa na sua individualidade, na forma de expressão de si e na busca do conhecimento e dos seus limites, o que faz com que os adultos não repreendam as crianças, mas as observem e as acolham em suas características próprias, que vão, aos poucos, consolidando cada pessoa [...] (BERGAMASCHI, 2008, p. 233).

Durante uma atividade de Linguagem Oral e Escrita, mas com interligação com Conhecimento Social cada criança recebe a sua foto com a letra inicial do nome. Observamos que as crianças ao receberem a atividade foi uma grande alegria, pois se reconheceram e mostraram para os demais colegas a sua imagem. A socialização foi muito boa, pois todos queriam apresentar a sua foto.

No decorrer da pesquisa foi possível perceber que são ofertadas às crianças muitas atividades em diferentes espaços. Nesse contexto, a Educação Infantil torna-se parte do processo de conhecimento rico e intensivo vivido pelas crianças. Elas estão se apropriando de conhecimentos, e a apropriação é essencialmente coletiva, pois nesse espaço se reúnem

Crianças Terena na educação infantil: percepções, vivências e olhares de educadores

sujeitos diversos com informações, realidades e curiosidades diferentes, que interagem entre si e com os demais profissionais, que também trazem suas experiências e conhecimentos e se apropriam dos conhecimentos que se revelam pertinentes ao grupo.

A cada dia há a descoberta de algo novo, um certo mistério e uma forma diferente de observar o já vivido anteriormente, porém com mais intensidade no olhar, percebemos que até mesmo o silêncio tem muitos significados. Para ilustrar um compartilhamento de silêncio ocorrido com uma criança Terena, recordamos sobre um fato incidido com Raio de Sol quando estava brincando no parque e ouviu os colegas comentarem sobre as duas corujas que acabavam de pousar sobre o muro. A expressão de curiosidade fez se aproximar e ficar observando por um longo tempo de maneira intensa, sem realizar nenhum movimento ou imitar algum som.

Sobre o momento de observação das corujas, dialogamos com Menezes e Bergamaschi (2015, p. 135) quando escrevem que “a vivência é o ponto de partida da aprendizagem, de forma que a pessoa, enraizada na vivência, descobre que a fonte do conhecimento parte desse compartilhar a vida enquanto uma experiência sensível”.

A frequência com que participávamos do cotidiano das crianças e das atividades que as profissionais realizavam, fez com que as crianças sentissem mais à vontade para compartilhar alguns acontecimentos, em especial as indígenas. A cada contato, novos olhares e uma escuta atenta, num movimento de percepção das relações estabelecidas entre as crianças, dos momentos de socialização e de diferentes situações participativas que despertariam mais a atenção e o interesse das crianças Terena.

Segundo Corsaro (2009, p. 31) ao vivenciar diferentes ações interpretativasⁱⁱ as “crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses”. O autor destaca que as crianças, por fazerem parte de um grupo social, não só internalizam a cultura, “mas contribuem ativamente para a reprodução e a mudança cultural”. Nessa perspectiva, apresentamos algumas experiências vividas que poderão apresentar a cultura de pares ocorrida na interação com o(s) outro(s). No que se refere à cultura de pares, Corsaro (2009, p. 88) define como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos e interesses que as crianças produzem e compartilham” no seu cotidiano.

Na aula de Educação Física, o professor utiliza o espaço próximo ao parque por oportunizar a organização de um circuito no qual contempla diferentes obstáculos que exige muitas habilidades motoras. Enquanto o professor fazia a organização do espaço ficamos com as crianças. Após a organização do circuito o professor apresentou a sequência das ações e estabeleceu as regras. Dentre as atividades do circuito a cama de gato chama muito atenção das crianças, mas quando o professor menciona que ao realizar o caminho terão que passar pela casa do lobo aguçou ainda mais o interesse das crianças. As primeiras crianças a passarem levaram um pequeno susto ao ouvir a voz do lobo, mas logo todos ficaram muito alegres e a casa do lobo foi uma grande alegria. (DIÁRIO DE CAMPO, 27 de Setembro de 2016).

Entre as ações estabelecidas pelas crianças está o brincar. Segundo Redin (2009) o “brincar é muito importante para a formação humana” e a “brincadeira é como um conjunto estável nas relações entre as crianças” (p. 123). Como um direito assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o brincar proporciona as crianças um aprendizado emocional, pois a convivência traz “os elementos necessários para lidar com os medos, a angústia, a surpresa, o abandono, o poder, que são emoções necessárias ao convívio coletivo ao convívio de pares” (REDIN, 2009, p. 123).

Nas interações com outras crianças, seja nas brincadeiras, jogos e outras ações, as crianças indígenas “acabam por constituir seus próprios papéis e identidades” (NASCIMENTO, URQUIZA; VIEIRA, 2011, p. 32). Portanto, não são passivas, são agentes de sua própria ação e discurso. De acordo com Lopes da Silva, Macedo e Nunes (2002, p. 79), as brincadeiras “são momentos fundamentais para compreendermos o universo infantil, pois as crianças sabem coisas que, muitas vezes, sequer nos passariam pela cabeça”.

Com o intuito de favorecer a interação e o desenvolvimento infantil, uma das atividades contemplada na programação semanal do CEINF é o “Dia do Brinquedo”. Nesse dia as famílias que querem deixar os filhos vivenciarem este momento autorizam e enviam os brinquedos pessoais das crianças para socialização e compartilhamento com os colegas da sala. Para as crianças que não trazem brinquedos de casa fica a opção de brincarem com o acervo da instituição ou dos professores. Nas situações presenciadas e vividas com as crianças Terena durante esse dia, tivemos a oportunidade de observar durante as atividades que as crianças demarcam a presença de seu protagonismo ao fazer as escolhas e apresentarem à vontade ou não de compartilharem os brinquedos.

Sobre essa experiência, recordamos um dia em que Bem-te-vi foi chamado para brincar de casinha com uma colega de sala e aceitou prontamente e, nas negociações feitas sobre os

Crianças Terena na educação infantil: percepções, vivências e olhares de educadores

papéis que desempenhariam, ficou sendo o pai que estaria preparando o lanche para os filhos. Realizando uma reflexão sobre a atitude da criança, podemos observar que “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2000, p. 55).

Dando continuidade a observação de Bem-te-vi percebemos que ele não permaneceu muito tempo na brincadeira, sendo logo atraído por outro brinquedo ofertado pelo professor, fazendo prevalecer seu interesse e sua vontade. Outro aspecto interessante a ser mencionado, é que na Educação Infantil, por meio da participação na brincadeira de faz-de-conta, as crianças têm a oportunidade de ampliar o processo imaginativo e criativo e desenvolver papéis pertinentes ao mundo adulto e, desta forma, realizar atividades que serão possíveis somente com mais idade.

Em um dia muito chuvoso, ao término das atividades, especificamente na saída, observamos Borboleta chegando no hall de entrada da instituição para aguardar seus pais juntamente com outras crianças. Quando Borboleta se aproximou e viu sua irmã menor sentada, abriu um grande sorriso e dirigiu-se apressadamente para ficar com ela. A relação estabelecida entre as irmãs, ou seja, a troca de olhares, sorrisos, o afago dado e recebido faz nos recordar os escritos de Menezes e Bergamaschi (2015, p. 132) quando mencionam que para as crianças indígenas a “presença do toque e dos abraços nos contatos cotidianos acontecem no ato de cuidar os irmãos mais novos”.

No que se refere aos cuidados das crianças indígenas, é de responsabilidade dos adultos, em especial das mães, porém, quando as crianças vão crescendo, os irmãos maiores vão assumindo essa tarefa. Este é um aspecto apresentado nas produções de Clarice Cohn (2005); Adir Casaro Nascimento, Antônio Hilário Aguilera Urquiza e Carlos Magno Naglis Vieira (2011), que mencionam que essa prática de cuidar dos irmãos é algo comum na educação indígena. Ainda com relação ao assunto, Landa (2011, p. 65) menciona que pode observar na pesquisa realizada com crianças Guarani em Terra Indígena, que as maiores cuidam das menores, ou seja, “os irmãos mais velhos é que detêm essa responsabilidade, mas um vai substituindo o outro nas tarefas de segurar o bebê, brincar, dar água, alimentar, ficar observando para não se machucarem”.

Muitos que desconhecem a cultura dos povos indígenas podem analisar e reconhecer que essa situação é uma prática vivenciada na cultura ocidental, mas o grande diferencial é

que na sociedade não indígena o contexto econômico e social das famílias contribuiu para essa nova organização, muito diferente da organização das famílias indígenas. Além do cuidado dos irmãos mais novos, os filhos mais velhos ainda precisam ajudar nas atividades domésticas. Na cultura indígena, essa prática é uma forma de preparar a criança para a vida adulta, ensinando-lhe a maneira de cuidar e de zelar por seus irmãos (COHN, 2005; NASCIMENTO, URQUIZA, VIEIRA, 2011; VIEIRA, 2015).

Entre as experiências com as crianças Terena que tivemos a oportunidade de registrar no CEINF foi a prática pedagógica da contação de História. Contando com a presença de Brisa e Raio de Luz na sala de aula, observamos que as duas crianças estavam envolvidas com as imagens e a história lida pelo professor. Percebemos que Raio de Luz estava com os olhares fixos em algumas imagens do livro que muito apresentava um cotidiano de uma aldeia em Terra Indígena. No livro havia apenas poucas informações sobre a cultura indígena, mas a profissional que estava no ambiente explorou muito as imagens das águas, dos animais, dos alimentos e das brincadeiras das crianças.

Depois do final da história fomos compreender o interesse e a atenção demonstrada por Raio de Luz. Durante uma verbalização com a professora da sala ele mencionou que gostava de viajar de carro com a mãe, o pai e os irmãos para fazenda do avô e que lá ele nadava no rio e via cavalo, vaca e bezerrinho. Conversando com a mãe da criança, ela relatou que a família a cada quinze dias visita os familiares na aldeia em Aquidauana/MS e lá os filhos ficam livres e em contato com a natureza.

Diante da informação da mãe compreendemos o porquê de gostar tanto de brincar com os animais e apresentar o interesse pelo ambiente natural, pois Raio de Luz vive, circula e transita em dois ambientes diferenciados, o da cidade com os seus pais e o da aldeia com os seus avós e demais familiares. A partir dessa situação mencionada fica evidente que as crianças indígenas que estão na cidade, mais precisamente de Campo Grande, mantêm um vínculo constante com a Terra indígena o que reforça uma presença mais intensa da sua cultura.

Neste espaço de convivência do Centro de Educação Infantil as crianças indígenas vão se apropriando de saberes outros e apresentando formas diferenciadas de estar no mundo, formando uma cultura hibridizada. Segundo Machado (2016), pesquisadora indígena da etnia Kaiowá, que desenvolveu a pesquisa de Mestrado em Educação com o tema “Educação

Crianças Terena na educação infantil: percepções, vivências e olhares de educadores

infantil, criança guarani e kaiowá da reserva indígena de Dourados”, descreve que hibridismo é:

[...] um fenômeno atual que as sociedades indígenas experimentam, não significa perda da identidade, mas pode propiciar o seu fortalecimento, gerando abertura para novos proveitos e possibilidades políticas que as situações híbridas sugerem. (MACHADO, 2016, p.29).

A reflexão estabelecida no campo de pesquisa, sobre as crianças Terena, evidencia a importância que os espaços nos quais elas transitam, pode ser compreendido como um “entre-lugares” (BHABHA, 1998). Dialogando com Candau e Oliveira (2010) é possível ver esses espaços como de conhecimento e aprendizagem, mas também de negociações, pois as relações de respeito estabelecidas com os diferentes pares, no espaço educacional, podem favorecer “condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (p. 14), construindo outros saberes entre todas as pessoas e, acima de tudo, a equidade social.

4. Algumas considerações

A relação constituída com as crianças indígenas e a aproximação com os conhecimentos e saberes indígenas possibilitaram novos olhares e, conseqüentemente, percepções antes ignoradas pelos autores. Desta maneira, podemos mencionar que o convívio foi nos constituindo como profissionais e pessoas. As ações com as crianças oportunizaram em nós pesquisadores, as desconstruções de conceitos colonizadores e homogeneizadores, sendo possível fomentar nos espaços em que transitamos a provocação sobre a construção de uma sociedade em que as diferenças e a diversidade entre os grupos étnicos oportunizem a construção subjetiva de cada criança e, principalmente, a importância dessa atitude para a formação humana.

A circulação com as crianças indígenas nos apresenta que elas verbalizam suas vontades, realizam as disputas e, conseqüentemente, as negociações, porém o que mais direcionou os nossos olhares foi o fato de exercerem a liberdade em diferentes cenas vivenciadas e que a decisão do fazer nada, e ficar como expectadoras, são respeitadas pelos adultos.

A criança indígena já vem sofrendo deslocamentos por estabelecer a convivência com pessoas de outras culturas – dentro e fora da instituição escolar – e em razão de algumas famílias desconhecerem a etnia a que pertencem e, por conseqüência, os conhecimentos tradicionais que compõem o seu povo. No CEINF, as crianças indígenas estão em contato com

diferentes profissionais, o que favorece a constante construção da identidade. Tendo em vista que no espaço coletivo, as crianças se relacionam com o outro, que possui uma cultura diferente, e apresentam sua própria cultura e singularidade, produzem, a partir dessas relações, um conhecimento hibridizado.

A permanência na instituição proporcionou ver detalhes, olhares, gestos, silêncios e também perceber que as relações das crianças indígenas ocorriam de diferentes maneiras e com diferentes atores nos diversos momentos do cotidiano. Nesse processo investigativo, buscamos escutar e olhar as crianças como oportunidade para expressar os pensamentos, desejos e necessidades, e percebemos a importância de possibilitar momentos de verbalização. Tivemos a oportunidade de perceber que em grande parte do tempo as crianças indígenas possuíam uma postura de grande escuta, mas que, ao serem indagadas, comunicavam-se com muito entusiasmo, participando das discussões e das decisões, emitindo suas opiniões e vontades. É importante destacar que as crianças indígenas sempre apresentavam suas descobertas, diversidades e singularidades no cotidiano institucional, e convidavam a partilhar com elas momentos mágicos de alegria, prazer e desejos.

A convivência com as crianças nos despertou um novo desafio, o de provocar, em quem a lê, a vontade de fazer novas leituras e reflexões, com possibilidade de ver com outros olhos os apontamentos que este escrito traz, enxergar o que passou despercebido, desencadear novos estudos e questionamentos com crianças indígenas em contexto urbano e contribuir com novos caminhos e pensares sobre a temática abordada.

Referências

ALVES, Rozane Alonso. **Ya Ka na ãra Wanã, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande/MS, 2017.

ARANTES, Ester Maria de Magalhães. Escutar. In: FONSECA, Tania MARA Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 93-96.

BARROS, Manoel de. **Biblioteca Manoel de Barros**. O Guardador de águas. São Paulo: Leya, 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

Crianças Terena na educação infantil: percepções, vivências e olhares de educadores

BEDIN, Silvio Antônio. Por uma razão aberta e sensível na pesquisa em educação: aportes e reflexões. In: FEITOSA, Débora A.; DORNELES, Malvina do A.; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Infância nas aldeias Guarani**: um modo próprio de estar dos Kyringüê; Contexto & Educação. Editora Unijuí, ano 23, n. 79, jan.- jun. 2008.

_____; SOUZA, João Vicente Silva. Pesquisa Etnográfica e Educação: espaços para o sensível e a sensibilidade. In: FEITOSA, Débora Alves Feitosa et al. (Orgs.). **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2016.

CANDAUI, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera da Silva; NUNES, Ângela. **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002, 2005.

CORSARO, William Arnold. Métodos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Almeida Carvalho. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

FEITOSA, Débora Alves Feitosa et al. (Orgs.). **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2016

FEIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LANDA, Beatriz dos Santos. Crianças Guarani: atividades, uso do espaço a formação do registro arqueológico. In: MASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Naglis (Org.). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livros, 2011. p. 45-74.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V.; NUNES, A. **Crianças indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: MARI/FAPESP/Global, 2002.

MACHADO, Michele Alves. **Educação infantil, criança Guarani e Kaiowá da Reserva indígena de Dourados**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, Dourados, 2016.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação biocêntrica: um olhar sobre a educação guarani. In: **Educação Ameríndia: A dança e a escola guarani**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Descolonizando a pesquisa com a criança? Uma leitura pós-colonial de pesquisa. **Revista FAEBA**, v. 22, p. 187-197, 2013.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A cosmovisão e a representação das crianças indígenas Kaiowá e Guarani: o antes e depois da escolarização In: **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber, 2011. p. 21-44.

PEREIRA, Levi Marques. Socialização da criança kaiowá e guarani: formas de socialidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Org.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber, 2011.75-112.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

SALMAZIO, Lucia Guedes de Melo. **Crianças indígenas na educação infantil: percepções e olhares outros de uma educadora**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2018.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. **Vozes infantis: as culturas das crianças SateréMawé como elementos de (dês) encontros com as culturas da escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2015.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZANELLA, Andréa Vieira. Olhar. In: FONSECA, Tania MARA Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012 (p. 169-171).

Notas

ⁱ O Mato Grosso do Sul é o segundo estado do país com maior número de populações indígenas, aproximadamente 77 mil índios. Campo Grande, capital do estado, registra um significativo contingente populacional de indígenas em espaço urbano.

ⁱⁱ Corsaro apresenta o termo “Ações interpretativas” como abordagem à socialização na infância (CORSARO, 2009, p. 31).

Sobre os autores

Carlos Magno Naglis Vieira

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4004-4836> E-mail: cmhist@hotmail.com

Lucia Guedes de Melo Salmazio

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e Membro do Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq e Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5620-9565> E-mail: luciasalmazio@hotmail.com

Recebido em: 22/08/2022

Aceito para publicação em: 16/09/2022