

Infância e educação Guarani: para não esquecer a palavra*

Guarani childhood and education: for not to forget the word

Ana Luisa Teixeira de Menezes**
Sandra Regina Simonis Richter***

Resumo: O encontro com a cosmologia Guarani, a partir das crianças, 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. A *Opy* como a “universidade” dos Guarani e a aldeia como lugar de educação coletiva na qual cada um pode encontrar o melhor de si mesmo apontam tanto para valores educacionais sustentados em uma poética e uma ética enraizadas no “estar sendo”, da filosofia ameríndia de Kusch, quanto para fontes de um pensamento que mescla a cotidianidade com o misterioso e o transcendente. Os desenhos das crianças e a convivência nas escolas de duas aldeias Guarani emergem como disparadores para um diálogo entre velhos, jovens e adultos Guarani e não Guarani, na vivência de aprendizados que pulsam intensamente entre a palavra do estar sendo ameríndio e do ser ocidental.

Palavras-chave: crianças Guarani; descolonialidade; escola indígena.

Abstract: The encounter with the Guarani cosmology, through their children, has revealed itself as an encounter with the antique word that the Guarani don't want to forget, for it is about the meaning of the house, the home of our knowledge. The *Opy* as a “university” of the Guarani and the village as a place for collective education in which each one can find the best of themselves point both to the educational values sustained in an ethic and poetic rooted to the “being” of the Amerindian philosophy of Kusch and to the sources of a thought that mix the everydayness with the mysterious and transcendent. The drawing of the children and the living together at the schools of two Guarani villages emerge as a starter for the dialogue between elders, youngsters and adults both Guarani and non-Guarani, in the experience of learning that pulses sorely between the word of the being of the Amerindian and the Western being.

Key words: Guarani children; decoloniality; indian school.

* Artigo produzido a partir do projeto de pesquisa “Infâncias e Educação Guarani”, coordenado pela Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC e financiado pela FAPERGS.

** Doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Psicologia e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC/RS, integrante do grupo de Pesquisa LinCE – Linguagens, Cultura e Educação da UNISC/CNPq. E-mail: luisa@unisc.br

*** Doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Educação e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC/RS, integrante do grupo de pesquisa Estudos Poéticos da UNISC/CNPq e líder do grupo de Pesquisa LinCE – Linguagens, Cultura e Educação da UNISC/CNPq. E-mail: srichter@unisc.br

Nos caminhos das crianças e dos Guarani, fomos aproximando nossas trajetórias de professoras e pesquisadoras interessadas em aprofundar, no campo da pesquisa educacional, abordagens teórico-metodológicas que permitam resistir à pretensão de hegemonia de uma racionalidade técnica na compreensão do mundo e das relações humanas, a qual sustenta o modelo contemporâneo de escolarização pragmática e uniformizadora voltado para resultados imediatos. O que nos mobiliza, ao propormos investigar a educação das crianças Guarani em duas aldeias no interior do Rio Grande do Sul – Estrela Velha e Salto do Jacuí – é promover a necessária abertura a outros modos de interrogar a educação das crianças. No que isso nos diz respeito, é a partir da interlocução entre princípio biocêntrico, pensamento ameríndio (MENEZES, 2006) e as fenomenologias da imaginação poética, do corpo operante no mundo e da ação narrativa (RICHTER, 2005), que enfrentamos o desafio de nos deter na problemática educacional posta pela educação das crianças pequenas em contextos coletivos.

Para negarmos o modelo dominante de escolarização das crianças e avançarmos no processo dialógico de formação das escolas diferenciadas Guarani, consideramos importante destacar a compreensão da educação do Guarani como “uma educação da palavra e pela palavra, [...] para escutar as palavras que receberá do alto, geralmente através dos sonhos, e poder dizê-las” (MELIÁ, 2010, p. 42). O interesse acadêmico é estudar tanto os começos, isto é, as gêneses, como as continuidades da experiência linguageira que advém da inseparabilidade entre corpo, linguagem e mundo nos processos graduais de aprender a coexistir de modo Guarani.

Nosso encontro com a cosmologia Guarani vem permitindo afirmar valores educacionais sustentados em uma poética e uma ética dos tempos lentos, do corpo no mundo, do imagético multissensório, da presença encarnada das palavras-alma (MELIÁ, 2010), do poder das narrativas míticas que revelam os diversos modos de ser ameríndio. Desde nossos estudos da dança Guarani (MENEZES, 2006; 2010) e da pintura na educação das crianças (RICHTER, 2004; 2005), a ludicidade da linguagem captura nosso interesse de pensar e compreender a educação das crianças como iniciação à palavra poética que nos situa no mundo¹ e que, na linguagem Guarani, torna-se *palavra sagrada* que os enraíza no mundo. Por isso, para Meliá (2010, p. 43), os xamãs são educadores privilegiados entre os Guarani “não porque tenham a palavra, mas porque abrem caminho para a palavra”.

¹ Para Meschonnic (2001, p. 295), as palavras não são destinadas a descrever as coisas, mas sim para nos situar entre as coisas. Se as concebemos como nomeação apenas mostramos a ideia mais pobre de linguagem. Por isso, para o autor, o poético emerge cada vez que “uma forma de vida transforma uma forma de linguagem e se reciprocamente uma forma de linguagem transforma uma forma de vida” (MESCHONNIC, 2001, p. 292).

O ponto de intersecção entre nossos estudos encontra-se em concebermos que o tema educacional dos processos iniciais da aprendizagem da linguagem e suas relações com modos de aprender a conviver “implica também estar disponível para lidar com os materiais do sonho” (COUTO, 2011, p. 24), em lidar, simultaneamente, com as ordens do visível e do invisível. A imprevisibilidade das mudanças nos modos de agir e interagir, ao emergir como resposta aos desafios do tempo e dos modos de conviver, supõe considerar que, nas palavras de Mía Couto (2011, p. 13), “o que fez a espécie humana sobreviver não foi apenas a inteligência, mas a nossa capacidade de produzir diversidade”, isto é, “a nossa condição comum e universal de criadores de histórias” capazes de sonhar um mundo diferente. A afirmação aponta para a relevância de tencionarmos os debates em torno da submissão das crianças à forma escolar² propondo outros caminhos, outras sensibilidades para com a experiência das infâncias que desafiem consensos e enfrentem as ambivalências constituintes da pluralidade na convivência (RICHTER; BARBOSA, 2013).

A educação das crianças pequenas em contextos de vida coletivos na cidade ou no campo e a educação das crianças indígenas em escolas diferenciadas nas aldeias Guarani configuram temas pouco debatidos na academia, apresentando discussões teórico-metodológicas ainda incipientes. Tanto a Educação Infantil quanto a Educação Indígena são pautas recentes na política educacional brasileira, surgindo como responsabilidade dos Sistemas Educacionais Públicos apenas na última década do século XX³. Por outro lado, a colonialidade⁴ dos saberes e o totalitarismo científico (MIGNOLO, 2006, p. 668), dados pela subordinação de saberes e conhecimentos, estabelecida pela modernidade ocidental, e conseqüente desconsideração acadêmica pela diversidade nos modos de aprender e conhecer que emergem da ação do corpo no mundo, da espiritualidade, da multidimensionalidade do tempo e da linguagem, vêm desafiando a possibilidade histórica de produção de outros modos de questionar e promover a educação das crianças em tempos e espaços coletivos.

Nossa convivência nas aldeias Guarani de Estrela Velha e de Salto do Jacuí e o encontro com suas escolas diferenciadas permitem afirmar que os valores educacionais dos Guarani podem ser compreendidos pelos não

² A discussão sobre a forma escolar pode ser realizada a partir das ideias de VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel no texto “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, publicado no Brasil em 2001.

³ O Decreto presidencial nº 26/1991 retirou a responsabilidade pela educação do âmbito da FUNAI ao passar para o MEC, e a LBN nº 9394/96 assume a Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) como primeira etapa da Educação Básica.

⁴ Cf. Streck, Adams e Moretti (2010, p. 21, nota 5), “enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade, em processo, atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo depois da independência política”.

indígenas e afirmados pelos indígenas, a fim de que essa concepção não seja desprezada ou pulverizada no mundo dominado pela educação escolar, na qual as crianças não são reconhecidas como protagonistas, interlocutoras e coconstrutoras de cultura nas várias interações sociais. A expansão da forma escolar no ocidente, ao produzir e reproduzir uma forma de ensinar a prática escriturística⁵ instituída na modernidade ocidental, captura a subjetividade das crianças para torná-las adaptadas ao mundo adulto.

Para Richter e Barbosa (2013, p. 45), se a forma escolar produziu a escolarização das massas ao promover a ampla chance de as crianças frequentarem a escola, também “as capturou de suas famílias, de suas culturas comunitárias, das narrativas de seus grupos familiares”. Conforme Barbosa (2006), o início da modernidade europeia ocidental foi marcado pelo encontro com as alteridades externa do novo mundo e interna das crianças.

O processo das navegações apontou para a descoberta do diferente e, juntamente com ele, constituiu-se a crença acelerada da superioridade dos iguais. Nesse processo de afirmação de sua identidade, os europeus investiram em desqualificar os diferentes. [...] Já o processo de construção da infância fez o caminho inverso, pois tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da ideia das crianças como miniaturas de adultos para a construção de um outro diferente do adulto. (BARBOSA, 2006, p. 51).

Portanto consideramos relevante não apenas projetar um futuro, mas enfrentar opções do passado a partir das discussões acerca dos processos de colonização e descolonização⁶ do sentido da alteridade de ser criança na dupla face do poder colonial de domar os “selvagens” e “educar as crianças”.

Colonialidade e resistência filosófica

Consideramos que perseguir o pensamento educacional Guarani, em nossa intenção de compreender a educação das infâncias a partir um modo de pensar ameríndio ignorado ou silenciado por uma história colonial de mais de quatro séculos, não implica esquecer-se de procurar elos que nos unem como latino-americanos que não apenas têm uma história semelhante, mas que podem compartilhar devires de um futuro capaz de “encontrar raízes

⁵ Para Certeau (1994), o “escriturística” é aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição. Da vida, portanto. Para o autor, “nos últimos três séculos, aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É a sua prática iniciática fundamental” (CERTEAU, 1994, p. 227).

⁶ Para Mignolo (2006), “uma das principais tarefas do futuro é continuar a trabalhar no desfazer do diferencial colonial e da colonialidade do poder; isto é, continuar a trabalhar na descolonização do conhecimento em diferentes esferas. A descolonização do conhecimento é uma tarefa crucial para a imaginação de um mundo diferente e melhor do que o mundo de hoje – o que foi construído sobre os princípios epistêmicos da Europa Renascentista e da Europa Iluminista”.

por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e esperanças” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 20). A metáfora da seiva aponta para modos ancestrais de conhecer – o “estar sendo” no enfoque fenomenológico de Rodolfo Kusch⁷ – que se aproximam das fontes de um pensamento no qual se mesclam os planos da cotidianidade com o misterioso e o transcendente, com o mito e o ritual.

O desafio educacional – sempre político – está em perseguir a ultrapassagem das desigualdades históricas⁸ também no que diz respeito à especificidade da educação das crianças em tempos e espaços coletivos. Tal ultrapassagem exige enfrentar a lógica da colonialidade que, para Streck, Adams e Moretti (2010, p. 22), é hegemônica e se expressa tanto pela distribuição desigual da riqueza quanto pelo controle geopolítico do conhecimento⁹ e da sensibilidade. Para os autores, enfrentar a colonialidade pedagógica supõe “aprender com o espírito que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente os frutos de culturas do norte. Compreende-se aqui o *sul* (países do sul, ótica do sul) como metáfora do sofrimento humano causado pelo colonialismo capitalista” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 23). Supõe, portanto, promover o encontro contraditório, mas indissociável, entre modos de conhecer europeu, indígena e africano. Apesar do foco de nossos estudos não contemplar a especificidade dos afrodescendentes, consideramos importante referi-los, pois contribuem para afirmar que, enquanto o modo de pensar e viver europeus são identificados com o projeto da modernidade ocidental, os outros dois carregam as consequências em termos de subalternidade e resistência: a colonialidade¹⁰.

Os projetos pedagógicos que surgiram nesse contexto histórico contribuíram para legitimar a crença epistêmica de inferioridade dos modos indígenas e africanos de viver e conhecer, ao transformarem diferença em valores (MIGNOLO, 2006). Streck, Adams e Moretti (2010, p. 22) destacam que não se trata de negar o legado da modernidade, “mas reconhecê-lo e contextualizá-lo

⁷ Para Rodolfo Kusch (1976, p. 156-157), “la vivencia filosófica del vivir en América, [...] lleva a la intuición de que esse vivir gira, por una parte, en torno al *utcata* del aymará, cuya traducción literal es la de ‘estar en casa’, domiciliado en el mundo y, por otra, un *Da-sein* occidental, con los cuales nuestro vivir no se identifica, sino que más bien se sitúa a mitad de distancia de ambos”.

⁸ A história tem mostrado que a educação das infâncias no continente latino-americano não tem escapado à lógica da produção e reprodução da pobreza através de políticas públicas: educação pobre para pobres.

⁹ Para Mignolo (2006, p. 694), “considerar a modernidade da perspectiva da colonialidade, em vez de analisar o colonialismo da perspectiva da modernidade, leva a algumas mudanças – sendo a mais importante delas a mudança da própria ideia de ciência”.

¹⁰ Para Mignolo (2006, p. 668), “se o ‘colonialismo’ pode ser tomado como uma relíquia do passado, a ‘colonialidade’ está bem viva. O totalitarismo científico é hoje, de facto, um aspecto da ‘colonialidade global’, isto é, das formas que o ‘colonialismo antigo e territorial’ está a assumir hoje”.

histórica e epistemologicamente questionando, contudo, a lógica da monocultura eurocêntrica, e abrir caminhos para outros paradigmas”. Para Mignolo (2006, p. 668), “hoje, a descolonização já não é um mero projeto de libertação das colônias, com vista à formação de Estados-nação independentes, mas sim o processo de descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento”. Assim, enfrentar as heranças da colonialidade pedagógica supõe enfrentar o lastro do pensamento hegemonicamente difundido pela lógica do projeto moderno ocidental em detrimento dos modos de pensar desde matrizes cosmológicas latino-americanas. Tal enfrentamento implica pensar a inserção que coube aos ameríndios, em grande parte através da educação, no processo de ocidentalização e modernização.

Não se trata de substituir um modo de conhecer europeu por outro latino-americano, pois o enfrentamento da lógica da colonialidade não supõe negar a herança da racionalidade moderna, mas acolher tanto as diferenças nos modos de conhecer quanto a coexistência de diferentes temporalidades na América Latina. O reconhecimento dessas diferenças ou, no sentido de Boaventura de Souza Santos (2006, p. 791), o respeito à ecologia das temporalidades, permite questionar o reducionismo da monocultura do tempo linear¹¹ perpetrado pela lógica escolar para promover abertura a outros modos de conceber a educação de crianças. Perseguir tal abertura no campo das ideias educacionais implica assumirmos que a ação de educar acontece não apenas no encontro entre diferentes modos de perceber e viver, mas também no cruzamento de temporalidades, de épocas que trazem consigo diferentes instrumentalidades, racionalidades e sentimentalidades. Significa compreender como Paulo Freire (1995, p. 26) que “minha terra é a coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico – atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade”. O centro nervoso dessa coexistência de tempos díspares no processo histórico latino-americano é dado pela alteridade da língua e da linguagem, pois diz respeito à diversidade nos modos de pensar e conhecer. Nas palavras de Mignolo (2006, p. 669),

A “ciência” [conhecimento e sabedoria] não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos “culturais” em que os povos encontram a sua “identidade”; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser.

¹¹ Para Boaventura de Souza Santos (2006, p. 791), “a lógica da monocultura do tempo linear deve ser confrontada com a ideia de que o tempo linear é uma entre muitas concepções do tempo e de que, se tomarmos o mundo como nossa unidade de análise, não é sequer a concepção mais praticada. O domínio do tempo linear não resulta da sua primazia enquanto concepção temporal, mas da primazia da modernidade ocidental que o adotou como seu”.

Em outras palavras, é o que reafirma Mia Couto (2011, p. 23) ao escrever:

Em todos os continentes, cada homem é uma nação feita de diversas nações. Uma dessas nações vive submersa e secundarizada pelo universo da escrita. Essa nação oculta chama-se oralidade. Uma vez mais, a oralidade não é apenas um facto tipicamente africano, nem é uma característica exclusiva daquilo que se chama erradamente de “povos indígenas”. A oralidade é um território universal, um tesouro rico de lógicas e sensibilidades que são resgatadas pela poesia.

Em ambos os autores, encontramos o desafio filosófico proposto por Kusch (1976, p. 9-14) ao nos convocar a vencer o medo¹² de sermos nós mesmos e assumirmos a coragem de recuperar sentidos educacionais que contemplem também a sensualidade do corpo linguageiro, o imprevisto, a memória, o tempo, enfim, a poeticidade inscrita na linguagem. Na América, diz Kusch (1976, p. 19), filosoficamente vivemos entre o saber enciclopédico e o não saber da vida cotidiana. O saber desse não saber é o “puro ‘estar’ que está dado sem mais, pois responde ao ‘não mais que viver’ e ao puro ‘aí’ preso a um solo que se dá como inalienável” (KUSCH, 1976, p. 157). Kusch convoca o pensamento educacional a entrar no filosofar mesmo, aquele que o pensamento ameríndio perdeu com a técnica ocidental de filosofar para encontrar o já previsto¹³. A questão em jogo é reverter o problema sobre nós mesmos, nossa debilidade frente à totalidade do poderíamos pensar ao “recuperar o abismal, a reação primária de não saber que fazer frente ao dado. Este último cria o símbolo, mas não a filosofia”. Este filosofar no qual o símbolo concilia poeticamente um ver e um não ver, para Kusch, talvez possa promover o reencontro com uma filosofia adiada. Ou seja, como reivindica Mia Couto (2011, p. 23), promover o encontro com uma língua e uma linguagem própria que nos revele como seres únicos e irrepetíveis.

Encontros com a palavra Guarani

O percurso da pesquisa etnográfica e de pesquisa-ação com os índios Guarani das aldeias de Estrela Velha¹⁴ e de Salto do Jacuí¹⁵ tem acontecido

¹² Para Kusch o medo é dado pela necessidade de aplicar técnicas de filosofar. “Se reitera lo sabido antes que lo dado. [...] Por eso la técnica se aplica. Pero siempre se aplica a algo que se deja aplicar, en un universo blando, ya conquistado, que no coincide totalmente con todo el cosmos. Por eso en el planteo técnico no aparece nada nuevo. Se reitera, se redundo. Quizá por eso la técnica es preferida. Quizás conviene tener una técnica para no encontrarse con lo inesperado. ¿Es que detrás de la técnica hay miedo?” (KUSCH, 1976, p. 10).

¹³ “De ahí nuestra educación. Se educa a los jóvenes para pré-ver, ver antes, saber ya lo que se da, y así detener el tiempo, evitar el esgorro del sacrificio, [...] Elaborar técnicas es trabajar con lo visual. Con lo visual se reduce cualquier aspecto no visible” (KUSCH, 1976, p. 11).

¹⁴ Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Karaí Tata Endy Vera Claudio Acosta.

¹⁵ Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Guarani.

de maneira compartilhada e negociada através de muito diálogo e escuta. Os participantes da pesquisa são as crianças, os jovens Guarani, caciques e professores, bem como participam conosco as diretoras e professoras não indígenas das duas escolas diferenciadas no interior do estado do Rio Grande do Sul. Nossos encontros acontecem nas respectivas aldeias, onde almoçamos juntos, compartilhamos o alimento, conversamos e convivemos. A interação entre as escolas, pesquisadores, acadêmicos e docentes da rede pública tem favorecido o enfrentamento do desafio de construir uma escola diferenciada para as muitas infâncias brasileiras.

A partir da compreensão de Bergamaschi e Menezes (2009), na constituição da escola diferenciada Guarani, percebe-se que esse movimento representa um pensar mais reflexivo sobre o *estar sendo ameríndio* que, segundo a autora em suas leituras de Kusch, aponta para um modo de vida indígena que é parte da civilização americana e que, por sua vez, é pouco valorizada e compreendida. Ao pensar a escola diferenciada na infância, torna-se importante o resgate de outra escuta e outro olhar para o sentido educacional de saberes e modos de pensar ameríndios. Espiritualidade, silêncio, tempo, ludicidade, corporeidade são aspectos fundamentais a serem também respeitados e conhecidos no contexto da escola na infância. Supõe acolher as diferenças, pensar sua autonomia, seus símbolos, valorizar o diálogo intercultural para pensar currículos, aprendizagens, conteúdos e metodologias.

Desde o início do projeto, os Guarani colocaram-se como pesquisadores numa postura investigativa e curiosa. Perguntávamo-nos mutuamente: como a pesquisa vai acontecer? Não sabíamos ainda. A cada encontro fazíamos perguntas acerca do como proceder, do como desencadear um estudo no qual a participação e a autonomia da palavra de todos os envolvidos fossem garantidas pelo vínculo de coprotagonismo. O cacique de Estrela Velha, João Acosta, falou-nos: “a pesquisa vai assim, quando passeia na casa dos parentes, a gente já está pesquisando, do nosso jeito, bem natural”. Em comum acordo com as lideranças das duas aldeias, assim como relata Nascimento, Urquiza e Vieira (2011) em suas pesquisas, através dos quais os indígenas assumem-se como pesquisadores utilizando de desenhos, fotos e filmagens como estratégias de construção de significados e até como disparadores de diálogos entre indígenas e não indígenas.

As indagações dos jovens Guarani revelam um senso crítico frente à realidade não indígena que pressupõe um modo de vida que estimula o pensar. Caso contrário, os Guarani assumiriam a adaptação aos nossos modelos de ação e de pensamento e, até mesmo, nosso sistema capitalista ao qual os Guarani sempre resistiram. Existe uma educação coletiva voltada para a individuação, o *tekoá* que significa o lugar que cada um pode encontrar o melhor de si mesmo.

Diante da interrogação do “como” vamos pesquisar, o pensamento complexo (MORIN, 2011) tem orientado nosso modo de dialogar, através do qual a palavra vai sendo exercitada na perspectiva Guarani abordada por Meliá (2010) quando afirma que

[...] o núcleo inicial da pessoa é a “palavra” *ayvu* (ou *ñe’ë*), porção divina por participação; palavra-alma que, por sua própria origem, está destinada a voltar a um dos Pais de quem procede; é boa e indestrutível. Outras “almas” serão a “sombra” (*ã*); a “paixão” (*asyguá*), que tem algo de gênio animal encarnado; ou o “modo de ser imperfeito”: (*teko achý*), com suas manifestações de mau caráter, agressividade ou simples condição telúrica ou corporal. (MELIÁ, 2010, p. 40).

Partindo dessa compreensão, educar, para os Guarani, significa garantir o crescimento da palavra-alma, principalmente no primeiro ano de vida e que vai sendo cultivado ao longo da vida, a partir da compreensão do *ñande reko* - modo de ser. A palavra é um elemento norteador para compreensão do pensamento Guarani no contexto da educação e da formação das escolas indígenas e de trocas interculturais na qual a noção de identidade ameríndia (GEERTZ, 1989) é percebida não como um valor a ser afirmado, mas uma troca a ser vivida. Aos poucos fomos compreendendo que os contratos de trabalho eram “aprendizagens das *palavras*” que nos faziam construir significados de nossa existência e educação, como a fala de João relata:

Eu falo tanto e estou deixando de falar palavras importantes no Guarani. Essa pesquisa é importante para eu falar da minha vida mesmo. A palavra *i* é muito sagrada, dos antigos. Ninguém fala no cotidiano. Nesse livro é importante colocar palavra antiga. A Nicole (oito anos), um dia, falou palavra antiga e todos se surpreenderam. Com quem tu aprendeu? Com a minha avó, ela respondeu. (Diário de campo, João, 2013).

O fato de estarmos pesquisando com as crianças na aldeia suscitou, entre os Guarani, a reflexão do quanto elas estão atentas à palavra antiga que escutam dos mais velhos; do quanto elas os fazem lembrar da palavra antiga, como a dança *Tangará* que é realizada com as crianças para que *não esqueçam* os antigos. Temos percebido que estudar as crianças Guarani é também estudar os velhos. Segundo relato de João, “todas as manhãs as crianças vão tomar café com dona Catarina” compartilhando sonhos e memórias, confirmando as palavras de Adolfo, um velho de Itapuã¹⁶, que afirmou que a “aprendizagem vem da memória dos que escutam e vivem. Tem que sentir que sabe, ter vivência [...] faz sentido no pensamento, no coração, lá no centro do céu” (MENEZES, 2006). Fomos nos aproximando do sentido da educação das crianças, não como a “infância” descrita pela cultura ocidental, mas como um modo de estar afirmada pelos Guarani, como modo de viver: “Infância é

¹⁶ Aldeia localizada em Porto Alegre, RS.

Nhanderekó” responde Márcio, professor Guarani da escola de Salto do Jacuí, quando indagado pelo sentido Guarani de infância.

A infância como *Nhanderekó* pode ser observada nos desenhos das crianças e jovens da aldeia de Estrela Velha, realizados em nossa ausência e nos quais observamos o quanto as crianças expressam o *tekoá* como um ambiente repleto de árvores, rio, sol, *opy*. Esses desenhos se repetem, como uma memória de um passado não vivido, mas imaginado e escutado. Observamos que a imagem do desenho se faz visível pela escuta, pela palavra. São momentos que representam também espaços reflexivos da criança. Segundo o cacique João Acosta, contextualizando o momento do desenho, afirma: “deixei eles sozinho para eles sentirem e depois perguntava o sentido. Cada um pegava o seu canto e não olhava o do outro, mas o engraçado é que cada um tem o sentimento igual”. Os desenhos das crianças expressam sutilezas não vividas, nem pelos jovens, conforme referiu Eduardo, professor indígena da Escola Guarani de Estrela Velha: “eu nunca vi aldeia mesmo com casa de barro e taquara”.

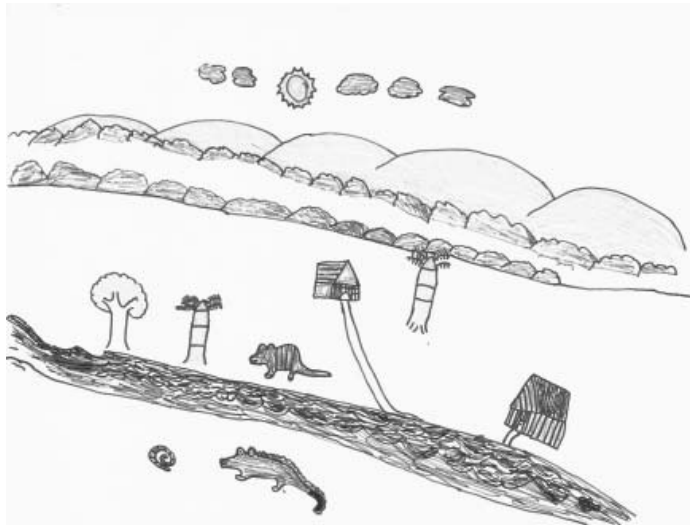


Figura 1 - Dagoberto, 9 anos.

Os desenhos das crianças nos apresentaram uma dimensão do seu significado do território, do lugar, do *tekoá*, que, segundo Meliá (2010, p. 37), “é uma pedagogia em um processo orientado para a consecução de um modo de ser e de um projeto de identidade: o Guarani”. O processo de educação é formar um “bom Guarani”, buscando a perfeição de seu ser na perfeição de seu dizer (MELIÁ, 2010), através da reza, da dança e do canto. Segundo Roberto, vice-cacique do Salto do Jacuí, “antigamente, nós escolhíamos o lugar, hoje o governo é que delimita. Se pudéssemos escolher estaria nesse lugar

bonito” (Figura 1). No desenho de Rony – 12 anos, na fala de João, “a criança mostra esse desejo, o sentimento da criança revela um lugar onde tem tudo isso: a vida. Isso tudo, tem que ter. O tamanduá (Hy Aky) existe, já foi visto. O pensamento da criança não é só o tamanduá, tem que ter todo o espaço”.

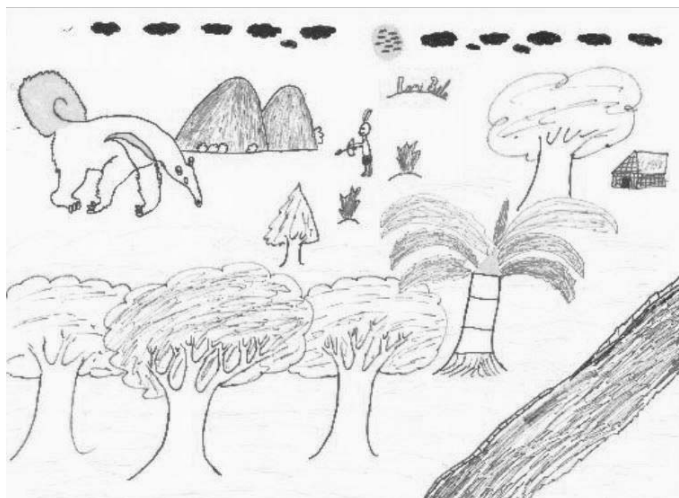


Figura 2 – Rony, 12 anos.

Os relatos e os desenhos Guarani nos remetem à morada das divindades descritas por Chamorro:

Caminhando horas e horas ao som da palavra, os indígenas são transportados psiquicamente até a morada das divindades. Eles ativam o inconsciente coletivo e misturam suas histórias com a memória recitada em versos... como para os indígenas a salvação e a cura somente podem ser efetivadas numa terra restaurada, as celebrações da palavra visam a fortalecer as imagens que recriam a terra do tempo-espaço perfeito e a “terra sem males”. Nesses lugares, eles rememoram a experiência de abundância e reciprocidade vivida no passado e animam a esperança de poderem viver em condições econômicas e ecológicas coerentes com seu modo de ser.

No desenho de Michele, corroborado pelo de Mila abaixo, João explica da seguinte forma:

Casa de reza todo dia, como vai à escola todo dia, acorda. Através da casa de reza temos força, ilumina nosso caminho. Ficou bonito porque esse caminho é a nossa proteção. Se não tiver caminho, não tem graça. Vamos supor que de manhã, o sol clareando, alegra o nosso coração, é vida (Diário de campo, Marcelo, 2013).

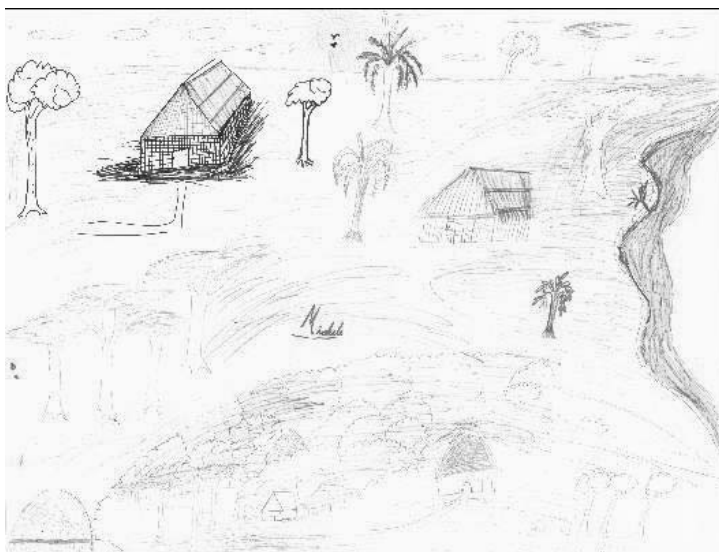


Figura 3 – Michele, 13 anos.



Figura 4 – Mila, 10 anos.

Pesquisar com os Guarani tem nos proporcionado encontros com a existência de saberes outros, não hegemônicos. A compreensão de que a *Opy* é uma “universidade”, local onde dançam, cantam, rezam, entram em contato com o *pethenguá*, com *Nhanderú*, aprender a ser mais, a realizar o melhor de

si mesmos, no contato com o fogo, a fumaça, o som, a escuridão, a terra, as pessoas, Deus. Aprendem a ser *karaií*, a ser Guarani que planta, que cuida da vida, que dança para que a vida seja preservada segundo Montardo (2002), que aprendem a palavra que os fazem criadores de suas culturas perpetuadas há séculos de existência em meio às tecnologias, outras culturas.

Nos desenhos das crianças aparece repetidamente a íntima relação entre imagem, palavra e natureza. Ao desenvolver o perspectivismo ameríndio, Castro (2002) nos amplia o campo de percepção da dualidade entre natureza e cultura. Segundo o autor, para os não indígenas, nada é humano senão nós mesmos, e para os índios, o universo inteiro é humano, os animais por exemplo, podem estar vestidos de humanos, e isso gera uma amplitude de diálogo, de intimidade com os não humanos em nossa classificação. Pensamos que essa perspectiva é inspiradora para o entendimento das linguagens do corpo, quando temos que dialogar com os elementos da natureza, água e bichos, por exemplo, numa interpretação ao nível do sujeito, que vai além das reminiscências pessoais.

Percebemos que o processo de singularização Guarani passa por uma compreensão de que os seres vivos são “humanos”, ou seja, ocorre aqui uma relação dialógica de significação simbólica. No entanto isso não quer dizer que uma pessoa é uma árvore ou vice-versa, ou ainda que todas as árvores são iguais. Percebemos que para os Guarani todos os seres vivos são pessoas, sujeitos, podem individualizar-se, viver o si-mesmo numa relação de dependência, na perspectiva de Chamorro (2008, p. 27), na qual “ao serem chamados com nomes de animais, plantas, astros, fenômenos da natureza ou divindades, os indígenas expressam a profunda identificação, a participação mística dos seres humanos com outros seres da natureza”.

Na pesquisa de Menezes (2006), a autora descreve que, enquanto passeava pela mata em Riozinho, numa aldeia indígena no Rio Grande do Sul, com o senhor José Verá, liderança indígena, este passou por uma árvore de Cedro e contou:

Nhamandú que fez. A última planta que ele fez antes de ir embora. *Nhamandú Mirim* (sol pequeno) subiu no Cedro para ver o *Nhanderú*. O diabo queria matar o gurizinho. O sol subiu pelo Cedro para fugir do diabo. O solzinho (*Nhamandú Mirim*) pegou uma fruta e transformou no Quati. É muito importante para salvar gente. Se alguma pessoa é muito braba, o cedro cura. Bota na bacia grande, a água fica bem avermelhada e dá o banho. Lava a casa também. Às vezes, acontece uma coisa que a alma da pessoa não quer ficar aqui na Terra. A alma é do ar. Fica triste, porque a alma ‘tá longe dele [depressão], o Cedro cura. Dá para colocar no chimarrão. Eu tomo sempre e aí conecta com o sol (*Nhamandú*). E aí que ninguém pode derrubar Cedro. Se cortar, perde um filho, fica triste. (MENEZES, 2006, p. 150).

Nesse depoimento de seu José Verá, evidenciamos a presentificação dos diversos sujeitos:

Nhamandú fez.

Nhamandú Mirim (sol pequeno) subiu no Cedro para ver o *Nhanderú*.

O diabo queria matar o gurizinho.

O sol subiu pelo Cedro para fugir do diabo.

O solzinho (*Nhamandú Mirim*) pegou uma fruta e transformou no Quati.

A alma da pessoa não quer ficar aqui na Terra. A alma é do ar.

O Cedro cura. Dá para colocar no chimarrão.

Eu tomo sempre e aí conecta com o sol (*Nhamandú*).

E aí que ninguém pode derrubar Cedro.

Podemos pensar num processo de singularização da pessoa Guarani que dialoga com tantos outros sujeitos em seu universo simbólico, no caso, *Nhamandú*, *Nhamandú mirim*, o diabo, o sol, o solzinho, a alma, o ar, o cedro e a decisão de tomar o chimarrão compartilhando a ética da vida, que é para o Guarani um estado de sabedoria. Histórias como estas, vão sendo ouvidas pelas crianças desde pequeninas, que as vão aprendendo. Educação significa aprender o sistema – *tekó nethenguá*¹⁷ – que entrelaça a natureza, as divindades, o corpo, o espírito, a cultura. Essa percepção provoca modos diferenciados de cura e de educação que buscam que o Guarani, em seu *Nhanderekó*, realize o melhor de si.

A noção de comunidade, de educação e de desenvolvimento da pessoa são aspectos, que gostaríamos de destacar como conhecimentos próprios dos Guarani, que fazem parte de nossa história e que revelam um modo original e ancestral de viver, com um valor pedagógico e psicológico pouco reconhecido ou percebido, ao longo de nosso processo civilizatório. Nesse sentido, Larriçq (1988, p. 101) destaca, de forma detalhada, o desenvolvimento da criança Guarani, revelando o quanto desde o ventre a criança, enquanto potencial, já participa direta e indiretamente de uma forte rede social, concluindo que “o sistema educativo *mbyá* se revela inseparável da vida comunitária *mbyá*”, através da qual também se exerce uma fonte de controle dos comportamentos políticos e espirituais. Para compreensão da relação entre social e individual, destacamos as explicações de Meliá (2010) acerca das distinções entre *teko porã*, *teko* geral e *teko marangatu* religioso.

Teko porã é configurado por um quadro de virtudes, sobretudo sociais, mas que regem também os comportamentos individuais. São sobretudo sociais as virtudes que incluem a reciprocidade (expressa pelo Guarani no afixo *jo* que indica relação mútua): *teko joja* (igualdade), *teko joayhu* (amor mútuo). Há virtudes individuais que recebem uma qualificação que quase poderíamos chamar de climática e ambiental, como o *teko*

¹⁷ Modo de vida Guarani.

ñomboro`y (estado de ser refrigério, modo de ser aprazível, tendo seus contrários qualificações compostas com *tata* (fogo). (MELIÁ, 2010, p. 38).

No *Teko porã* e *Nhanderekó* expressam a cosmologia Guarani, definida por Bergamaschi e Menezes (2009, p. 43) como uma forma de “ordenar o caos a partir do cosmos, conferir um significado ao mundo como totalidade cosmológica, tendo como referência o mundo social”. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a singularidade Guarani é remetida continuamente ao coletivo. Meliá (2010, p. 39) afirma que “a identificação cultural se expressa real e concretamente quando o *teko* passa a ser possuído por um *nandé* coletivo... um *ñande reko* tem de certa forma, as características de uma cultura étnico-nacional”.

Existe uma pulsação entre o coletivo recheado de simbolismos numa visão dialógica com tudo que é natureza e que vai possibilitando uma singularização, no sentido que Toro (2002) desenvolve sua concepção de ser biocêntrico, relacionando-a à vivência profunda de sentir-se parte da vida.

A educação ocidental como um todo é voltada para uma identidade que afirma o diferenciado, o que alimenta de uma maneira mais decisiva as forças do ego, do trabalhar para ser diferente, da competição, da distinção, da independência. A visão biocêntrica considera que esses são elementos necessários à construção da singularidade, mas tornam-se problemáticos quando não vivemos a pulsação com a indiferenciação (TORO, 2002), vivência da dissolução e entrega àquilo que nos identifica como uma totalidade, o que nos irmana, o que nos faz sentir parte um do outro e da Natureza.



Figura 5 – Professor Eduardo Acosta

O encontro com as crianças nas aldeias tem nos desafiado a enfrentar, conjuntamente com os professores indígenas e não indígenas, a invenção de uma escola descolonizadora da palavra. A descolonização da palavra emerge como tarefa crucial para imaginar outros modos de educar e valorizar a vida que não se impõe, mas se “deixa estar” no viver mesmo (KUSCH, 1976). Estamos diante de uma questão epistemológica de fundo em que Santos e Meneses (2010, p. 18) indaga acerca da homogeneização das culturas, da supressão dos conhecimentos locais, da exclusividade do conhecimento científico, abrindo caminhos epistemológicos de encontro com a diversidade que nos ajude a pensar que “lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios”. Uma luta que representa encontrar nossa autenticidade na hibridéz, um estar na relação com o mundo como tradução de “estar em casa, domiciliado no mundo”, com o outro e com a gente mesmo numa forma de pensar e de reaver uma vivência filosófica do viver na América (KUSCH, 1976, p. 156), como encontro com as “belas palavras” que necessitamos conhecer e viver. Uma palavra que para os Guarani implica reencontrar seu *tekoá*.

Referências

- BARBOSA, Maria C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. *A dança e a escola ameríndia*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2009.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHAMORRO, Graciela. *Terra Madura, yvy araguayge: fundamento da palavra Guarani*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.
- COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? e outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- KUSCH, Rodolfo. *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando Garcia Cambeiro, 1976.
- LARRICQ, Marcelo. *Ipytuma: construcción de la persona entre los Mbya-Guarani*. Misiones: Editorial Universitária, 1988.

MELIÀ, Bartolomeu. Educação guarani segundo os Guarani. In: STRECK, D. R. (Org.). *Fontes da pedagogia latino americana: uma ontologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. *A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem guarani*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – PPGedu/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Educação mito-dança-rito: as razões dialógicas do conhecer guarani. *Currículo sem Fronteiras*, 1, v. 10, 147-159, jan./jun. 2010.

MESCHONNIC, Henri. *Célébration de la poésie*. Paris: Verdier, 2001.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 667-709 .

MONTARDO, Deise Lucy. *Através do Mbaraká: música e xamanismo Guarani*. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS/Universidade de São Paulo, São Paulo.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

NASCIMENTO, Adir C.; URQUIZA, Antônio H. Aguilera; VIEIRA, Carlos M. N. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá guarani: o antes e o depois da escolarização. In: NASCIMENTO, Adir C.; URQUIZA, Antônio H. Aguilera; VIEIRA, Carlos M. N. (Org.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Líber livro, 2011. p. 21-44.

RICHTER, Sandra R. S. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

RICHTER, Sandra R. S. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. Tese (Doutorado em Educação) – PPGedu/UFRGS, Porto Alegre, 2005.

RICHTER, Sandra R. S.; BARBOSA, Maria Carmen S. Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventar. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). *Educação infantil e diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 27-48.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777-821.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 19-35.

TORO, Rolando. *Biodanza*. São Paulo: Olavobrás, 2002.

VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educ. Rev.* [online]. 2001, n. 33, p. 07-47. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982001000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 2 abr. 2013.