

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Josué Carvalho

Enquanto os adultos brincam:
Introdução aos processos próprios de ensino-aprendizagem da
criança kaingang

Belo Horizonte

2016

Josué Carvalho

Enquanto os adultos brincam:

**Introdução aos processos próprios de ensino-aprendizagem da
criança kaingang**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Linha de Pesquisa: Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes

Belo Horizonte

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

Tese intitulada “**Enquanto os adultos brincam: Introdução aos processos próprios de ensino-aprendizagem da criança kaingang**”, de autoria de **Josué Carvalho**, analisada pela Banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes – Orientadora
Faculdade de Educação – UFMG

Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire
Universidade Rural do Rio de Janeiro – UERJ

Profa. Dra. Verônica Mendes Pereira
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
Faculdade de Educação – UFMG

Prof. Dr. Rogério Correia da Silva
Faculdade de Educação - UFMG

Belo Horizonte, 29 de Fevereiro de 2016.

(1)

A meu filho, minha mãe, meu pai e minha avó.

(2)

29 de Fevereiro de 2016, encerro quatro longos anos que passei em processo de doutoramento. Acordarei amanhã com o título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, pela Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Dr^a. Ana Maria Rabelo Gomes, que generosamente aceitou o desafio de me acompanhar. Na pesquisa busquei percorrer os caminhos que levam até as crianças, especificamente as CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG da Terra Indígena Nonoai (RS), seus anseios, suas vontades. Busquei representar no papel quem são as crianças kaingang e como elas aprendem entre elas e com os adultos. Foi uma caminhada e tanto e agradeço a Deus, por nunca ter me abandonado e por ter acalmado o coração de meu filho, da minha mãe e meu pai, da minha família quando tantas vezes não pude estar perto fisicamente. Agradeço os de perto e os de longe, meus mestres representados nas figuras da professora, amiga, irmã, Marília Xavier Cury e o Professor José Bessa, vocês me inspiram, juntos com os sábios kaingang, a ser o Educador que hoje, titulado, sou.

Agradeço a Terra Indígena Nonoai, nas figuras do cacique José Oreste do Nascimento e do Kujá, ao Jorge Garcia e à parteira Maria Constante, que tenho como meus avós.

Dedico também a minha raiz, minha avó, Dona Fia, que em Abril, completa 108 anos, uma índia kaingang. E em memória de VITOR PINTO KAINGANG. Vitor Pinto, em 30 de Dezembro de 2015, foi assassinado, enquanto era amamentado no colo da mãe, após ter recebido ironicamente o carinho de seu assassino, Vitor tinha apenas dois anos, era um UN XÍ (como são chamadas as crianças pequenas na aldeia), ele não chegou ser um KÃXIT (como são chamadas as crianças maiores).

Nesse final de tese, eu não sabia mais o que escrever, porque as letras nunca saberiam traduzir a dor, a indignação. Passei quatro anos aprendendo com outros Vitor Kaingang na Terra Indígena Nonoai, mas esse que eu nem cheguei a conhecer, me fazia tanta falta. Uma dor de pai, uma dor de quem perdeu um parente.

A morte de Vitor manchou as casas de cada povo indígena de sangue. A morte de Vitor Kaingang foi um crime bárbaro, e eu me pergunto: o que significa essa morte hoje? Um aviso do preconceito, do racismo? Qual é afinal de contas o sentimento que o Brasil tem por sua raiz? Qual a cara do Brasil afinal de contas em relação aos originários dessa terra?

Cresci numa região de fronteira entre índios e não índios, cresci ouvindo que índios não prestam, que índios são sujos e preguiçosos, fui obrigado desde cedo a estar com o sinal de alerta ligado o tempo todo e olha que eu nem me parecia fisicamente com um índio, pelo fato de meu pai ser um italiano. Um italiano kaingang com muito orgulho. No discurso popular, político, governamental (ainda que camuflado através de discursos desconexos), que índios não contribuiriam para a economia nacional e por isso precisariam ser moldados conforme os parâmetros que os fariam ser cidadãos civilizados; do contrário, teriam que desaparecer.

Quando entrei na escola, tudo que aprendi foi no sentido de deixar de ser índio ou de ter preconceitos contra os índios. Quero dizer que a vida inteira disseram que os índios não são capazes, são inferiores. Bom, eu sou DOUTOR agora e não entrei na universidade como minoria (embora defenda as cotas, não entrei por elas) e não sou o único doutor, outros indígenas de outros povos também o são. O que penso desse título? Um grito de guerra contra o preconceito e contra todos aqueles que acham que índios não são ninguém. Somos alguém, SOMOS VITOR PINTO KAINGANG, SOMOS GUARANI-KAIWOA, SOMOS TERENA, SOMOS XOKLEN, SOMOS A RAIZ, TEMOS DIREITOS E DEVERES E NÃO VAMOS NOS CALAR.

A morte de Vitor e de tantos outros índios não pode ficar impune se esse não é um país anti indigenista.

Convido a cada indígena de todos os cantos do país a continuar de cabeça erguida e lutando, convido aqueles não indígenas que acreditam em um futuro igualitário a caminhar juntos. O índio nunca foi contra os não índios, tudo que fizeram e fizemos até aqui desde 1500 foi defendermos as nossas culturas, nossos costumes, contra um sistema capitalista que cria robôs ao invés de homens.

Estudantes indígenas, nós somos a voz de nossos ancestrais, somos a voz de nossas crianças que estão vivas e principalmente das que foram impedidas de serem crianças, foram tiradas dos seios de suas mães brutalmente.

Hoje conto com um título de doutor dado pela academia, mas meu maior ganho nunca será o canudo e sim tudo o que aprendi com meus velhos, com minhas crianças, o conhecimento deles me dá o título de guerreiro, de um homem kaingang.

AGRADECIMENTOS

À Deus.

Aos meus pais pela confiança.

Ao meu filho pela paciência, amor e carinho.

Ao cacique José Oreste do Nascimento e ao kujá, Jorge Garcia. Em nome dessas duas lideranças, estendo meus agradecimentos à comunidade kaingang da Terra Kaingang Nonoai (RS).

À professora Ana Maria Rabelo Gomes, pelas orientações e contribuições.

À professora Marília Xavier Cury, também pelas orientações e contribuições mesmo que de forma voluntária.

A CAPES e posterior ao CNPQ, pelo apoio financeiro, sem o mesmo, seria difícil o tempo de doutoramento.

À Pós-Graduação em Educação e seus professores pela acolhida.

Aos professores da banca que se dispuseram a ler meu trabalho.

Às crianças kaingang em especial.

Obrigado!

RESUMO

A tese traz, sobretudo, as formas próprias de aprendizagem da criança pertencente ao Povo Kaingang da Terra Kaingang Nonoai (RS), suas maneiras de ser no grupo a partir do seu cotidiano e em momentos ritualísticos, casamentos, ritual de passagem da menina para mulher, formação de um líder espiritual (Kujá) e as manifestações culturais inerentes ao dia do kaingang, “19 de abril”. Esses momentos só acontecem na aldeia em tempos e contextos específicos. Nesses momentos a criança entra em choque com o que é seu e as formas de representar, tendo em vistas o olhar do outro, principalmente quando o outro não é um kaingang. Busco perceber as concepções da criança por parte dos mais velhos, sobretudo paralelo a outras linguagens de conceber a criança com que, ao longo do tempo, as famílias kaingang foram sendo acometidas com a chegada da escola, da religião, da cultura envolvente. Apresento também uma conversa atual com e a partir das próprias crianças, seus anseios, as concepções delas sobre elas mesmas. Na pesquisa busco um diálogo no campo da antropologia da criança, com interfaces para outras diferentes áreas do conhecimento como educação, comunicação, sociologia e museologia, mas é nos fazeres cotidianos da criança, na análise dos seus contextos próprios de ensino, aprendizagem e socialização que o estudo se justifica, fixa-se e ganha forma.

Palavras-chave: Criança kaingang, aprendizagem, antropologia da criança, etnosaberes, educação kaingang.

ABSTRACT

The thesis brings, above all, own forms of learning of the child belonging to the Kaingang People of Nonoai Indigenous Territory (RS). Their ways of socializing in the group from their daily life and in ritualistic moments, weddings, girl's rite of passage to women, the formation of a spiritual leader (Kujá) and cultural events inherent to the day of the Indian, "April 19th". These moments only happen in the hamlet in specific times and contexts. In these moments the child comes into collision with what is hers and the ways of acting, taking in the sights the other's gaze, especially when the other is not an Indian. I intend, over the thesis, to realize the child's views on the part of older, mostly parallel to other languages of conceiving a child with that, over time, the Kaingang families were being affected by the arrival of the school, religion, the surrounding culture. I also present an actual conversation with the children and from children, their desires, their conceptions about themselves. In the research I seek for a dialogue on child anthropology field, with interfaces to other different areas as education, communication, sociology and museology, but it is in the everyday child's doings, in the analysis of their own contexts of teaching, learning and socialization that the study is justified, sets up and takes shape.

Keywords: Kaingang child, learning, child anthropology, “etnosaberes”, indigenous education.

TA ROR KE

Nén ũ tu vējykrén ja (tese) tag vỹ hēren kỹ gĩr ta kajrān fã ěn tu kã tĩg ka nĩ kanhgág ag ěmã tỹ Nonoai (RS) tá, gĩr ag tỹ hēren kỹ ũn sénh há ag mré hēren kỹ vēnh prũg, ũn tátá fi mog tu vēme, kujá ti fěg ke tu vēme kar kanhgág ag kurã kã hyn han fã ěn kig rãgrãg fã kegé. Nén ũ tag kar tỹ tu kurě pě nỹtĩ ěmã kãki. Kurã tag kã gĩr ũ ag mỹ tóg vēnhmỹ tĩgnĩ ag tỹ ve kỹ ag tỹ ta fóg nỹ tĩn kỹ, jãvo pi ũ ag tỹ ke tĩgnĩ ag tỹ kigra pě nỹtĩn kỹ. Inh sỹ hēren kỹ vãsỹ ke ag tỹ gĩr tu jykrén fã ěn ve kar uri tá vēnhkajrān fã (escola) junh kar fóg ag tỹ tupě mỹ kurto (religião) han fã kar ag tỹ ěg kikãge kar ke tag tu vēmén ke vē gé. Kar sa gĩr ag tỹ uri vēsókĩ vēsu jykrén há ěn tu vēmén mũgé. Inh rãnrãj tag vỹ vãsã kanhgág kãsĩr ag/fag tu vēnhkajró (antropologia) ěn mré tu jykrén ka nĩ, vēnh jykre e kugmĩ ka ta nĩ gé ěg ta hēren kỹ kajrān fã (educação) ěn ke gé kar jagmré vĩgvĩ (comunicação) ěn kegé, kar ěg em ja tu vēnhkajró (sociologia) kegé, kar nén ũ sihá vin fã (museo) tá ke tu vēnh jykre kegé, hãra gĩr tỹ kurã ka han fã ěn, hēren kỹ ag kajrãnrãn fã ěn, kar ag tỹ jagně mré nỹtĩg kỹ mỹj ke ěn tóg han ka nĩ, kỹ tóg ěn ge nĩj mũ.

věnh vĩ pir: kanhgág sĩ, kajrān ge, vãsã gĩr ag tu vēnhkajró, ěg ta nén ũ tu kig ra, kar kanhgág tỹ vēnhkajrãnrãn.

SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

FUNAI – Fundação Nacional de Proteção ao Kaingang

SIL - Summer Institute of Linguistics

ISA - Instituto Socioambiental

CTGs – Centro de Tradições Gaúcha

T.I. – Terra Kaingang

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

SPI – Serviço de Proteção aos Kaingang

Sumário

1-	INTRODUÇÃO	14
2-	AS CRIANÇAS E A CRIANÇA KAINGANG	19
3-	PESQUISA E MÉTODOS, OS SUJEITOS E O PESQUISADOR.....	23
4-	TERRA KAINGANG NONOAI: UMA RÁPIDA APRESENTAÇÃO	28
5-	OS CAMINHOS PERCORRIDOS COM INTERLOCUTORES NO CAMPO (PESQUISA COLABORATIVA).....	38
	CAPÍTULO 1 – O POVO KAINGANG: DADOS GEOGRÁFICOS, DEMOGRÁFICOS, ORGANIZAÇÃO SOCIAL E LINGUÍSTICA	51
	1.1 - T. I. Nonoai (1950 – 1978): entre narrativas e registros históricos, a invasão dos <i>fóg</i> (colonos e <i>fóg</i>) na T.I.	53
	1.2 - T.I Nonoai (1978 – 2014): Organização social e cultural pós-expulsão dos <i>fóg</i> , uma nova configuração e concepção da aldeia	60
	1.2.1- <i>A escola dos fóg e a escola dos kaingang</i> ;	60
	1.2.2 – <i>Organização social e cultural: Cosmologia, sistema de parentesco e estruturas políticas</i> ;	68
	1.2.2.1 <i>Sistema de lideranças: ordem política</i> ;	73
	1.2.2.2 - <i>Liderança de ordem cosmológica – mundo dos espíritos: Kujá</i>	78
	1.2.2.3 - <i>A língua: transmissão, bilinguismo, ameaças</i>	81
	CAPÍTULO 2 – HISTÓRIAS DOS VELHOS: CONVIVENDO COM OS UN XÎ OS KÃXIT E OS KÃXIT XÎ.....	86
	2.1 – A alma Jykre: O Eu espírito, fazer gente e limpar o corpo	88
	2.1.1 – <i>O mundo dos espíritos no mundo dos humanos/gente: a criança e os modos próprios de ensino-aprendizagem</i>	92
	2.1.2 – <i>As fases da vida da gente kaingang: entre obrigações e deveres e o reconhecimento do corpo</i>	98
	2.2 – Entre aconselhamentos orais e registros escritos: as famílias kaingang e suas crianças, concepções, ensino e aprendizagem.....	105
	2.2.1 – <i>O pai, a mãe e as outras mães: A família, a criança e os processos de socialização no grande grupo</i> ;	114
	CAPÍTULO 3 – A CRIANÇA KAINGANG: RITUAIS DE PASSAGEM E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS COMO CUMUNIDADES DE PRÁTICA E OS PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM.....	136

3.1 – O corpo: a experiência como educação na corporalidade para a transmissão de saberes tradicionais variados	140
3.1.1 – <i>Ritual de passagem da menina para mulher</i>	141
3.1.2 – <i>Casamento</i>	149
3.1.3 – <i>Ritual para preparação do líder espiritual (KUJÁ)</i>	162
3.2 – Ambiente sociocultural: neomanifestações (apresentações culturais do dia do kaingang).....	167
3.2.1 – <i>Festa do dia do índio (19 de abril)</i>	167
CAPÍTULO 4 – OS SABERES DAS CRIANÇAS E AS MULTIFACES DA APRENDIZAGEM KAIKANG	172
4.1 – Do adulto para a criança, da criança para o adulto: transmissão, observação e sugestão de novas técnicas	176
4.2 – Da criança com outras crianças e consigo mesma: criação experimental do aprendido e indução à outra criança sobre o aprendido	180
4.3 – O mundo da criança: aprendizagem livre.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
EDUCAÇÃO KAIKANG	189
PESQUISA COM AS CRIANÇAS	192
A CRIANÇA KAIKANG E A ESCOLA	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
ANEXO 01	203

1- INTRODUÇÃO

O kujá (líder espiritual da aldeia) sugere que, na forma humana, a *gente*¹ está apenas de passagem, algumas pessoas por um período maior e outras por um curto período. Mas, independentemente do tempo que a *gente* estiver na forma humana, antes, o espírito que se faz matéria através do corpo, precisa “deixar de ser para ser”. Um sábio, líder espiritual kaingang, hoje com 98² anos de idade, sugere que precisamos “deixar de ser para ser”, mas que não significa que ao deixarmos de ser para ser, seremos um “outro” totalmente estranho a nós mesmos (um *fóg*³, por exemplo) plenamente desconhecidos. Trata-se, ao contrário, de um processo evolutivo ao qual a *gente* é submetida involuntariamente ao longo da vida na forma humana. Diferencia-as de outros seres vivos e as torna humanos, e diferencia os humanos uns dos outros; é o não mais ser uma forma passada, cujo lugar se preenche com o advento da nova forma: a humana. Na mesma direção, a parteira Maria de 86 anos, sugere que a vida é uma passagem.

[...] as gente estão numa passagem, às vezes elas precisam cruzar a grande ponte, algumas se perdem quando cruzam, outras vão e voltam. As que voltam só voltam porque, no tempo que estiveram desse lado, aprenderam tudo desse lado: elas sabem onde estão as mães delas. Quando a gente passa a ponte, a gente não deixa de ser quem é, se a gente souber quem é antes de passar, mas se a gente não sabe das coisas aqui, não vai saber do outro lado e aí se perde.

No decorrer da vida adulta, perdi a conta das vezes em que ouvi a frase “deixe de ser criança”. Algumas vezes passou batido, como se diz no modo popular quando no momento do acontecido não demos muita importância a ele ou nem o percebemos. Outras vezes me questionei sobre onde o eu não tinha deixado de ser criança e que vestígios da criança haviam sido detectados que não cabiam na condição atual (adulto), que era preciso deixar de ser para ser.

¹ A ideia de noção de “pessoa” não é entendida com essas palavras na aldeia, mas o que aqui trarei faz referência à pessoa kaingang. Em tradução para o português, os líderes espirituais, que detêm esse conhecimento, sugerem a ideia de “fazer gente” e esse é o termo que aqui usarei ao me referir à ideia de pessoa tida em teorias especificamente no campo da antropologia. (Ver capítulo 02)

² No campo, conversei com diversos kujás. Entretanto, nesta tese, quando uso a palavra kujá no singular estou me referindo ao líder deles, o ancião Jorge Garcia. Quando a uso no plural, estou me referindo também aos outros kujás com que conversei.

³ Usarei ao longo da tese a palavra *fóg* que na língua kaingang significa - não índio. Os *fóg* ou não índios, são aqueles conhecidos na história do Brasil como, colonizadores, posseiros, europeus e outros dessa mesma ordem que não fazem parte de etnias que já habitavam esse território.

Começo a escrita sugerindo a ideia do “deixar de ser para ser”, pois, para o povo kaingang da Terra Kaingang Nonoai, nordeste do Rio Grande do Sul, onde desenvolvi o trabalho de campo da tese e do qual também sou integrante, essa ideia sugere que mesmo antes de o espírito tomar a forma humana, caminha para o que virá a ser, mas para sê-lo, precisa deixar de ser. Essa caminhada estende-se a quando também deixará de ser (humano) e voltará a ser espírito, transformando-se em uma entidade sagrada.

O líder espiritual, visando me fazer aproximar de seus entendimentos, sobretudo sobre a criança (assinalando em suas narrativas e ensinamentos um dos principais exemplos do deixar de ser para ser), sugere que o *taquarussu*, espécie de árvore nativa, floresce a cada 30 anos. A fase do ser criança acontece nos primeiros 13 anos, em seguida, é a fase fértil do homem e da mulher, quando é gerado o corpo humano⁴. Depois de a segunda taquara florescer, marca-se a fase de aprendizado posto em prática: tudo que se aprendeu durante a primeira taquara (primeiros 30 anos) e o caminho para tornar-se um sábio. Após a terceira taquara florescer, marca-se a fase da maturidade, o tornar-se um ancião, sábio⁵.

Segundo os mais velhos da aldeia, hoje é possível ver a terceira taquara florescer enquanto nos tempos antigos era possível ver até a quarta taquara, com cerca de 120 anos. Isso significa que se no passado a perspectiva de vida era de 120 anos, no presente raramente se chega aos 90 anos⁶. Outros anciões também explicam as fases da vida a

⁴ Os sábios kaingang acreditam que é entre os 15 anos até por volta dos 35 anos que homens e mulheres estão aptos a gerarem filhos saudáveis, período em que o corpo está mais preparado para receber e conceber um novo espírito. Nesse período, segundo eles, homens e mulheres são mais carnis e gozam da vitalidade humana, seus corpos são ambientes propícios para a geração de um novo espírito na forma humana (a criança), porém, é também o período que o espírito que já habita o corpo tanto do homem quanto da mulher também se distancia do mundo dos espíritos, é fase mais humana do índio kaingang. Após os 35 anos, homens e mulheres podem continuar a ter filhos, mas não é mais aconselhável e engravidar fica mais difícil. Segundo os sábios, se um filho nascer após os 50 anos da mulher, por exemplo, terá aspectos físicos e formação mental destoante dos demais. Esses sábios justificam que é onde ocorre maior desavença nas famílias: o filho nascido após os 50 anos, na maioria das vezes passa a sua vida buscando se encontrar na família de em que nasceu; seu vínculo maior é apenas com a mãe, como se o restante, irmãos e até mesmo seu pai lhe fossem estranhos. Ainda, os sábios entendem que essas crianças nascidas fora de tempo são as principais responsáveis pelas mudanças culturais, no modo tradicional de fazer kaingang, porém, também acreditam ser essa mudança extremamente necessária para a manutenção dessa cultura e sua adaptação através do tempo, inclusive a intromissão de outros modos de fazer que não o kaingang.

⁵ Trago brevemente a noção do tempo da gente, “idade”, marcado pela taquara, pelas luas e estações do ano, porém, não a desenvolvo como pretendia, uma vez que esses estudos continuam em andamento, junto aos anciões.

⁶ Tal dado é inverso à da população dos *fóg*, já que hoje sua perspectiva de vida é maior que no passado, segundo dados do IBGE de 2010. Em 2012, a estimativa de vida era de 74,6 anos. Se comparada há a 10 anos antes, a expectativa de vida cresceu em mais de 3 anos.

partir das luas, porém, as luas começam a ser contadas a partir do momento em que a mulher sabe que está grávida; outros, ainda, fazem referências às estações do ano com maior destaque nas narrativas para o inverno e verão, para saber das fases da vida. Os velhos entendem o final da fase do ser criança para a mulher com a primeira menstruação, também chamada de sinal ou regras. Para o homem, a fase do ser criança vai até o momento em que sua voz muda de tom e começa a ficar estranha, *Korég* (feio), no entender kaingang, quando a voz fica mais grave e aguda, mas ainda não tem uma definição se é grave ou aguda. Para o homem a fase final do ser criança é também quando aparecem as principais mudanças no corpo, o nascimento de barba (puberdade na cultura envolvente). Outros sábios também consideram que um homem deixa de ser criança quando acontece a primeira ejaculação. Essa mudança geralmente acontecerá entre 120 e 150 luas ou cerca de 10 a 13 trocas de estações, marcadas pelo inverno e verão (por volta de 10 a 13 anos de idade). Após a mudança de fase tanto para o menino quanto para menina, passava-se a contar apenas as taquaras florescidas que a *gente* passaria a ver. Então, segundo os sábios, quando a *gente* queria saber da idade no passado, a *gente* apenas faz referência às taquaras que teria visto florescer. Trarei mais detalhes dessas fases no capítulo 01.

Fonte:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tabuadevida/evolucao_da_mortalidade.shtm>.

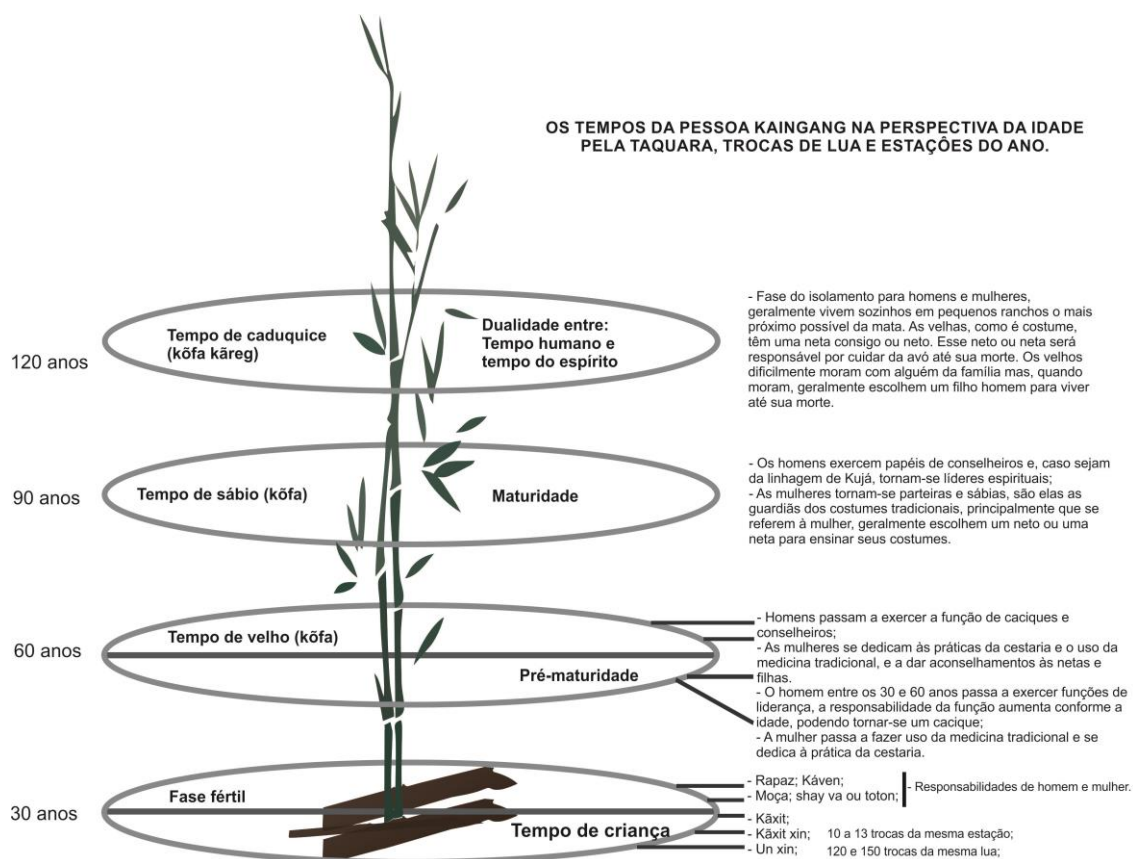


Figura 1 fonte: composição própria, os tempos, os ciclos da vida kaingang, construídos com o Kujá Jorge Garcia.

* * *

Para além da compreensão das fases da vida da *gente* kaingang, este estudo nasce com o propósito de investigar, detectar e analisar de que forma acontece a aprendizagem da criança kaingang no presente, frente a contextos dinâmicos e multiculturais advindos da cultura do Outro e em que medida acontece naturalmente a reinvenção do saber fazer tradicional interno. Para entender mais sobre a criança kaingang hoje, percorro uma linha temporal (1950-2015), de modo a situar as formas como as crianças se apresentam e são apresentadas nos dias atuais. Essa definição temporal se dá por motivos internos, conforme veremos tão logo no primeiro capítulo da tese. Essa linha temporal se dá prioritariamente a partir das narrativas dos velhos e da observação e participação na vida cotidiana das crianças.

É sabido que o imaginário ocidental não kaingang sobre a criança está ligado a seres humanos pequeninos, indefesos, delicados, rebeldes, em formação, talvez adultos

em miniatura. Seria o lugar da inocência pura e sobretudo de um universo também nostálgico para o adulto, um lugar perdido para o tempo e guardado no plano das memórias, às vezes revisitado nos sabores, toques, imagens e sons, às vezes em sonhos, mas um lugar aparentemente sem possibilidades reais de retorno, pois só se é criança no tempo de criança.

Cohn (2005) registra que

A literatura nos oferece textos de autores famosos que nos contam sua infância, poetas românticos falam com nostalgia de seu tempo de criança. É como se tudo já fosse sabido, como se não houvesse espaço para dúvidas. A criança pode ser a tábula rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo. Seja como for, essas ideias deixam transparecer uma imagem em negativo da criança: quando falamos assim, estamos usando-a como um contraponto para falar de outras coisas, como a vida em sociedade ou as responsabilidades da idade adulta, e, pior, com isso afirmamos uma cisão, uma grande divisão entre o mundo adulto e o das crianças. (COHN, 2005, p. 07-08).

Nesse modelo dominante, a criança é aquela que gestamos e que possivelmente vemos nascer, que carregamos nos braços, que zelamos e instruímos dia após dia, até que possamos dar a ela – ou o tempo lhe confira – o título de adulto. Mas será que a criança tem a mesma percepção do que é a criança, do que é ser criança ou somos nós adultos que a colocamos nesse lugar, na melhor das hipóteses com o intuito de instruímos, criarmos, zelarmos por um ser que acreditamos ser indefeso? Como percebemos as nossas crianças e as crianças dos outros em diferentes sociedades e contextos?

“[...] eu acho que tenho uns 20, 40, 60, às vezes eu acordo e tenho 05 anos, mas já no final do dia tenho uns 100 anos eu acho, quantos anos você acha que eu tenho agora? Eu estou parecendo uma criança ou um velho?”

Me perguntou sorrindo um ancião de 96 anos, quando eu quis saber sobre sua idade e quem eram as crianças kaingang ou como era ser criança no seu tempo de criança.

Logo na resposta, percebo a transição entre o tempo de criança e o tempo de adulto marcado pela idade, mas apesar da referência à idade, esta não delimita de forma numérica o tempo exato dessas duas fases. A narrativa também chama a atenção para outras possibilidades de entendimento sobre o tempo da criança, percebido em muitas falas durante o campo e, sobretudo, no decorrer dos anos, como membro da comunidade

kaingang. Para este estudo, vou me referir principalmente ao período que vai desde o nascimento até cerca dos 12 primeiros anos de vida.

2- AS CRIANÇAS E A CRIANÇA KAINGANG

Quando nossos avós e outros velhos se referiam a nós, nos chamavam pelo nome dado na língua kaingang ou, quando esqueciam o nome, diziam apenas *Kãxit* (filho), *Un Xî* (filho recém-nascido) ou *Kãxit Xî* (filho pequeno). Na língua kaingang, essas três variantes seriam a tradução mais próxima do que se entende como criança na cultura envolvente, e se apresentam de forma, inclusive, a separar papéis e modos de interação de acordo com a idade em que a criança está. No decorrer do estudo, vamos perceber que ser um *Kãxit* kaingang não está apenas ligado a uma questão de idade numérica. A marcação das fases da vida nesse formato não era conhecida e só passou a vigorar na aldeia a partir do contato com os *fóg*.

A palavra “criança” não é um termo comum utilizado nas famílias e na aldeia para referir-se aos *Kãxit* na língua kaingang. No entendimento das fases que vão desde o nascimento até o tornar-se adulto, a palavra *Kãxit* também significa *filho* (como as outras duas denominações a seguir) e só é usada nesse intervalo da vida, por exemplo: um pai ou uma mãe, embora tenham dado à criança um nome na língua kaingang (nome do mato), e atualmente também um nome na língua portuguesa, quando se referem a seus filhos usam as três nomenclaturas recém-citadas que demarcam três fases da vida do que entendemos convencionalmente como sendo criança, a saber:

- *Un Xî*: fase entre os 0 anos e os 3 anos de idade;

- *Kãxit Xî*: fase entre os 3 e 8 anos de idade, não são *Kãxit*, porque são pequenos em termos de altura e ainda são bastante dependentes de suas mães, mas, são grandes em termos de altura para serem *Un Xî*.

- *Kãxit*: fase ligeiramente anterior ao momento em que se tornará um adulto (menstruação para a menina, ejaculação para o menino, veremos detalhadamente no capítulo 1), intermediário entre 8 e 13 anos de idade. Os *Kãxit* são, em outras palavras, pequenos adultos, mas com maturidade insuficiente para um adulto. Porém já

respondem parcialmente por seus atos e já fazem as tarefas de um adulto, já que não cabe mais a eles a ideia de pequeninos e indefesos.

Os pais usam expressões como: *este é meu Kãxit, Kãxit Xî* ou *Un Xî*, ao apresentar seus filhos a outros pais do mesmo grupo. Caso os pais de uma família de fora (mas também família de kaingang) queira saber sobre os filhos do seu parente ou vizinho kaingang, usarão a terminologia *teu Kãxit, Kãxit Xî* ou *Un Xî*. Já entre irmãos, o termo mais utilizado ao se referir às crianças pequenas é o que faz referência ao recém-nascido até os três anos de idade (*Un Xî*). Após essa fase, os irmãos mais velhos assim como outros integrantes da mesma idade, em contextos diversos no interior da aldeia, e principalmente adultos que ainda não são pais, vão se remeter às crianças dos outros e a seus irmãos pelos respectivos nomes, principalmente o nome dado na língua kaingang (nome do mato) e, em segundo plano, na língua portuguesa. Segundo relatos de crianças com idades entre nove e 12 anos, eles costumam chamar as crianças menores pelo nome delas para que uma a uma no decorrer do tempo integre ao grupo dos maiores, é de certa forma, uma maneira de dizer aos pequenos que eles são bem vindos ao grupo dos maiores. O nome na língua portuguesa será também o primeiro nome apresentado pela família e comunidade de um modo geral ao *fóg* ou aos kaingang que não dominam a língua kaingang, quando estes querem saber mais sobre as crianças nas famílias kaingang.

De volta à ideia inicial sobre em algum momento sermos chamados de criança mesmo sendo adultos, percebo no interior das famílias kaingang o termo “criança” (em português) ser utilizado em conversas diversas entre adultos e principalmente adolescentes e/ou pré-adolescentes. Mas percebo que não se trata de uma referência às crianças kaingang e sim ao termo e ao ser criança como entendemos na cultura dos *fóg*. A palavra “criança” é utilizada em forma de brincadeiras e/ou repreensões, quando um adulto quer chamar a atenção do outro para algo que não está certo ou por simples zombarias, no caso entre adolescentes e pré-adolescentes. Algumas palavras são proferidas da seguinte maneira:

- *Você está parecendo uma criança porque não sabe fazer;*
- *Você está falando mais que uma criança;*
- *Pare de ser como criança;*

Dessa forma, percebo que a palavra “criança” tem também caráter pejorativo, quando se tem a intenção de reprimir o outro, sobretudo pela visão que se tem de criança na percepção ocidental moderna que destoa do que o sujeito dessas idades representa e são na cultura kaingang. Ninguém gosta de ser considerado uma criança, nem mesmo os *Kāxit*, que ainda não são adultos. No campo, registro um *Kāxit* indignado por ter sido chamado de criança por seu irmão mais velho, uma indignação que resultou em luta corporal entre os dois. O irmão mais velho o havia chamado de criança porque não queria que ele o acompanhasse na pescaria onde o rio era mais fundo. Vendo a insistência o irmão mais velho expressou: *pare de ser criança*, e imediatamente o irmão menor começou a chorar e disse: *eu não sou criança, não sou fóg*, e partiu para a luta corporal com o irmão mais velho, que ria e apenas se defendia até conseguir segurar o menor.

A ideia de ser criança tal como a entendemos na cultura dominante também me parece alheia em momentos de reuniões entre as lideranças e toda a comunidade, assim como nos acertos entre brigas de casais e desentendimentos diversos dentro da aldeia. Numa ocasião acompanhei uma reunião que tratava de um acerto entre um casal que estavam de briga. A liderança da aldeia havia sido chamada para fazer o acerto do descasamento (como é chamado a reunião interna, feita com casais que não querem mais serem casados). Antes, porém, tinha a intenção de aconselhar o casal para que o descasamento não acontecesse. Numa das falas o conselheiro, um ancião com cerca de 80 anos, disse ao casal: *vocês parecem criança, não sabem nada, só brigam, os Un Xî, os Kāxit são mais sábios, aprendam com eles, vocês estão deixando eles com vergonha dos pais deles*. Percebo que, ao usar a nomenclatura criança, o ancião está fazendo referência a *gentes* que são causadoras de desordem ou, na melhor das hipóteses, despreparadas para o que estão vivendo, características que não cabem aos *Un Xî, Kāxit Xî e Kāxit* (seus filhos). Ao referir-se aos *Un Xî, Kāxit Xî e Kāxit*, retira-se deles a ideia de imaturos e incompletos, uma vez que são sujeitos sociais atuantes no diferentes contextos da vida cotidiana na aldeia.

O uso da palavra “criança” se refere às formas como a percebemos na cultura dominante (que precisa de instrução) ou como maneira de desqualificar o adulto, chamando a atenção para a criança que ele deveria deixar de ser, na esfera daquilo que não lhe cabe mais. Porém, ao dizer que os *Un Xî e Kāxit* são mais sábios e que os pais deveriam aprender com eles, passa-se da ideia da criança como se entende na cultura

envolvente para a ideia dos *Un Xî, Kãxit Xî e Kãxit*, que nesse contexto são tidos como os sábios da família. Dessa maneira é possível perceber claramente que o emprego da palavra “criança” pelo kaingang é destoante e não se refere aos *Un Xî, Kãxit Xî e Kãxit*. Mas se há uma divergência de aplicação da palavra criança, seria possível dizer que na cultura kaingang essa palavra tal qual a conhecemos não caberia aos *Un Xî, Kãxit Xî e Kãxit*? Quem seriam os *Un Xî, Kãxit Xî e Kãxit*, como viveriam, seriam seres completos, adultos em miniatura? O que afinal de contas os define como sendo *Un Xî, Kãxit Xî e Kãxit*? Qual o peso da língua kaingang na significação das palavras, da vida cotidiana dentro de um grupo étnico kaingang?

Não me cabe nesse contexto buscar entender a fundo as definições e aplicações da palavra criança para o kaingang, me voltarei, sim, para o convívio com elas, de modo que seja possível perceber suas culturas, individualmente e/ou em grupo, em seu contexto sócio-histórico e cultural. Também, percebo⁷ que a referência aos *Un Xî, Kãxit Xî e Kãxit*, usando a palavra “criança” acontece apenas quando a fala é na língua portuguesa; há um enquadramento de significado dos *Un Xî, Kãxit Xî e Kãxit* (filhos) no termo criança, mas a partir dos exemplos trazidos, esse enquadramento ocorre exclusivamente ao referenciá-los na língua portuguesa, ou seja: há uma possibilidade de entendimento de que, ao falar dos seus na língua do outro, busca-se ser entendido nessa outra língua, nessa outra cultura. Significaria que *Un Xî, Kãxit Xî e Kãxit* são entendidos como crianças no intermédio da língua kaingang com a língua portuguesa, que o câmbio linguístico se faz necessário como campo de produção de sentido no diálogo com sujeitos da cultura dominante que não conheçam “as crianças” que existem na sociedade kaingang. Mas, o caminho seguro do entendimento dessas fases só se dá na língua kaingang, implicando não apenas uma questão linguística, mas de vida, interna ao povo⁸.

⁷ Ao longo da escrita usarei as palavras “perceber e percebo”, no sentido de observação, uma vez que o estudo aqui proposto reúne grande conjunto de minhas observações no campo.

⁸ Outras definições internas sobre as crianças e jovens:

- Se for filho: kãxit
- Se for qualquer criança: nhyr xin
- Rapaz: kovem
- Moça: xhay hã ou toton

3- PESQUISA E MÉTODOS, OS SUJEITOS E O PESQUISADOR

Sou Josué Carvalho, tenho 31 anos, sou de origem italiana e guarani por parte de pai⁹ (avó paterna: italiana; avô paterno: italiano e guarani) e kaingang por parte de mãe. Sou kaingang, pertencente ao Povo Kaingang da Terra Kaingang Nonoai (RS). Nela vivi até os 15 anos de idade, quando migrei para a cidade grande por motivos de trabalhos e estudos. Antes disso, aos cinco anos, fui alfabetizado em casa por minhas irmãs, com oito anos passei a frequentar a escola mais próxima da casa onde residia com meus pais e irmãos(ãs), escola essa introduzida na aldeia por um grupo de missionários norte-americanos. As aulas nessa escola eram ministradas por uma professora missionária que havia aprendido a língua kaingang e uma professora na área das ciências exatas, também *fóg*, mas não falante da língua kaingang. Na escola, para o primeiro ano (antiga primeira série), o ensino se dava na língua kaingang e se voltava apenas a crianças kaingang, falantes ou não dessa língua. Como naquele tempo eu não era falante na língua kaingang¹⁰ e já sabia ler e escrever comecei meus estudos no segundo ano (segunda série) e, foi sugerido aos meus pais uma alfabetização na língua norte-americana (inglês) ao invés do ensino em língua kaingang, caso eu frequentasse a igreja também trazida pelos norte-americanos, a *Igreja kaingang*, nome sugerido pelos norte-americanos mas que de kaingang nada tinha. Meus pais já frequentavam uma igreja evangélica e recusaram a mudar-se de igreja e, dessa forma, permaneci por apenas um ano nessa escola. No ano seguinte, foi construída uma escola municipal, na parte da aldeia que pertencia ao município de Gramado dos Loureiros (RS), mais próxima da nossa casa. A escola foi inaugurada em 1994 e, era chamada de Escola Municipal de Educação Infantil Benjamim Constante, onde estudavam apenas alunos kaingang,

⁹ Veremos nos parágrafos seguintes uma aparente separação da aldeia onde o campo acontece. Essa separação sugere que de um lado, vivem os kaingang que uniram-se em casamento com os *fóg* e/ou aceitam melhor a cultura desses e do outro lado, vivem os kaingang que repudiam os costumes dos *fóg*. Nesse processo de divisão, apenas um integrante, tido a priori como sendo um *fóg*, permaneceu e permanece até hoje no segundo grupo: meu pai. Meu pai havia se casado com minha mãe, em 1978 (ano que marca grandes conflitos entre kaingang e *fóg*, conforme veremos tão logo no capítulo 1), e já tinha quatro filhos com ela. Durante as batalhas internas entre os kaingang e os *fóg*, meu pai, de descendência italiana por parte materna e Guarany por parte paterna, optou por lutar junto com os kaingang no processo de retomada da terra e dos costumes. Em 1985, recebeu por parte das lideranças kaingang e da aldeia a naturalidade kaingang (o que hoje entendemos como cidadania), adquiriu um registro de nascimento kaingang e permanece na aldeia junto com minha mãe até os dias atuais.

¹⁰ Minhas irmãs estavam em fase de conclusão de seus estudos nos anos que se referem ao ensino fundamental. Quando iniciaram seus estudos, estudaram na escola que havia na aldeia, chamada de Escola dos kaingang; mas quando fui por elas alfabetizado, elas já haviam migrado para uma escola fora da aldeia, junto ao município. Na minha família e na aldeia, fui um dos primeiros kaingang a entrar na universidade, em 2004. O número vem crescendo a cada ano, com mais kaingang na universidade.

especificamente, alunos nascidos de casamentos entre kaingang e *fóg*, entendidos na aldeia por um longo e conflituoso período como “kaingang mestiços/indianos”, conforme veremos nos parágrafos que seguem. Nessa escola o ensino se dava até o quinto ano (quinta série) do ensino fundamental, e era ministrado por duas professoras *fóg* sem conhecimento algum da cultura e língua kaingang.

Após o quinto ano, os alunos migravam obrigatoriamente para a escola municipal na cidade, quando acontecia uma grande defasagem escolar dos alunos kaingang. Quando fui estudar na cidade, outros cinco kaingang também foram, porém, no final daquele ano, apenas eu continuava meus estudos e assim prossegui até o final do ensino fundamental. Já no ensino médio, éramos dois kaingang nessa escola (fora da aldeia), uma menina kaingang de outra aldeia havia se mudado para a aldeia onde eu morava e já estava entrando também no ensino médio. Nessa escola nunca fui percebido como um kaingang, diferente dos meus colegas que começaram comigo no quinto ano e não continuaram. Meus colegas *fóg* afirmavam que eu não era kaingang, por meu fenótipo não parecer com um e, dessa forma, minha recepção naquela escola não foi de exclusão, ao contrário de meus colegas com fenótipo (características, aparência) kaingang. A possibilidade de me ver como um kaingang na escola era nula, inclusive por parte do corpo docente, o que de certa forma me deu “imunidade” contra o preconceito, embora o fato de não me ver como um kaingang fosse outra forma de preconceito. Com 15 anos, fui morar na cidade de São Paulo (SP) levado por uma agência de modelos, que havia ficado encantada com a ideia de ter um kaingang de aldeia, porém, de cor e jeito de *fóg* em seu *casting*. Permaneci na agência por dois anos, mas voltei para aldeia e para mesma escola municipal para terminar meus estudos e logo em seguida, com 18 anos, entrei na universidade, no curso de Administração Hospitalar, pela Universidade Metodista de Porto Alegre (RS). Não entrei como bolsista kaingang, isso só aconteceu mais tarde, quando pedi transferência para o curso de Comunicação Social, na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) (SC), onde me formei tendo auxílio de 50% do custo do curso pago pela FUNAI e os outros 50 % pago por mim e por meus pais. Ainda, com 19 anos me casei com uma *fóg*, de origem alemã e nissei e com ela tive um filho, hoje com 10 anos de idade. Separamos-nos principalmente por questões de formação familiar, incompatibilidade cultural. Hoje meu filho mora comigo na cidade por motivos de acesso aos estudos, à tecnologia e por questões profissionais. Visitamos constantemente meus pais e parentes, assim como

meus irmãos que ainda residem na aldeia. Em 2010, com minha entrada no mestrado, retomei a língua kaingang o que me deu a possibilidade de um outro olhar para os meus. Transmito os conhecimentos da língua e da cultura kaingang ao meu filho, que se orgulha em dizer, que seu pai é um kaingang, assim como ele também o é.

Mas, meus estudos sobre a criança kaingang completam mais de uma década em 2016: em 2004/2006, fui professor nos anos iniciais na Escola Estadual Kaingang Perõga, pertencente ao município de Gramado dos Loureiros na Terra Kaingang Nonoai (RS). Porém posso dizer que as conheço desde sempre, uma vez que também sou pertencente ao Povo Kaingang dessa Terra Kaingang. Entretanto, só nos últimos cinco anos que voltei meu olhar como pesquisador de fato para a questão, a partir do momento em que entrei no mestrado em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Durante dois anos, procurei saber mais sobre os etnosaberes ainda existentes na memória dos velhos kaingang, buscando compreender em que medida a memória oral se fortalece ou não no presente com as novas formas de registros (o vídeo, a Internet, a fotografia, a escrita). Em 2012, já em processo de doutoramento, busquei questionar: quem são e o que é ser um *Kãxit*, *Kãxit Xî* e *Un Xî*? Como eles vivem e pensam? Como interagem diante da sua cultura e frente a contextos dinâmicos e multiculturais? Quais são os ciclos da fase de vida que os configuram como tal? Como vivem e interagem em cada contexto? Qual o processo que permeia o universo dos seus aprendizados cotidianos?

Meus objetivos para o estudo desde o início estiveram muito claros, porém para alcançá-los alguns caminhos precisaram ser percorridos e busco apresentá-los no que cabe às metodologias seguidas ao longo do estudo. Registro de antemão que para chegar às crianças e as perceber em seus contextos culturais e territoriais hoje – sobretudo na maneira como a aprendizagem acontece nesses contextos e no interior de suas famílias, frente à dinâmica multicultural advinda da cultura dominante – foi preciso fazer um recorte temporal, em que detectei e mapeei os principais movimentos internos ora referentes à manutenção da cultura tradicional, ora trazidos pelo ‘outro’ a partir do contato, em um período de 65 anos (1950-2015). Entender esse período se faz necessário para entender as atuais configurações da sociedade kaingang e como as crianças são concebidas e vivem na aldeia. Busco perceber os processos próprios de

ensino-aprendizagem nos contextos cotidianos na aldeia, estando ao mesmo tempo atento aos principais movimentos que destoam da forma própria de ensino-aprendizagem da criança. A escola é um dos principais marcos: instituição que foi inserida no interior da aldeia com motivos precisos e esses motivos nas narrativas atuais dos mais velhos não condiziam e ainda hoje pouco condizem com o que se quer para a aldeia em termos de instituição de ensino e aprendizagem.

Trago também os diários de campo com as transcrições das narrativas orais que nortearam a pesquisa e posteriormente a construção textual; e apresento os anos iniciais da criança, a concepção da criança até os cinco anos de idade a partir das narrativas de mães, irmãs e avós. Entretanto, o estudo está principalmente voltado para a criança a partir dos 5 anos de idade, quando ela começa a ter mais autonomia no movimento de ir e vir dentro da aldeia, e começa a passar por grandes rupturas: o desligar-se do convívio materno, o acesso a outras formas de aprendizagem em outros contextos, como o universo da escola; começa a manifestar-se ativamente e produzir culturas dentro e fora de seu grupo, individual e coletivamente.

Metodologicamente, a investigação se desenvolveu como uma Pesquisa Etnográfica, tendo os caminhos sugeridos por Cohn (2005), em seus estudos com as crianças do Povo Xikrin. Nesse processo, o modelo etnográfico e a observação participante foram centrais, pelo fato de eu também ser um kaingang, atuante no campo do estudo. Por ser integrante e participante do contexto de pesquisa, a ideia de um estudo auto-etnográfico, conforme conceitua Dubois (1996) também foi a linha de fundo para chegar até as crianças. Além disso, no campo também utilizei o que é entendido como o método de Histórias de Vida.

Dubois (1996), em discussão sobre a questão da auto-etnografia, sugere que essa proposta pode relacionar-se a uma noção de “dupla consciência”, “uma das ideias subjacentes ao conceito prende-se com a autenticidade dos registros autoetnográficos”. Santos (2007) entende que em virtude dessa dupla consciência, poder-se-ia considerar que os subalternos, os desprotegidos e os que são invisibilizados por poderes hegemônicos poderiam fornecer um registro mais autêntico de sua condição social, já que têm acesso à cultura dominante, ao mesmo tempo em que se situam também “do outro lado da linha abissal”.

Sobre a perspectiva de histórias de vida, segundo Glat, R; Pletsch, M D (2009, p. 132), em uma perspectiva ética, o método de História de Vida “permite romper com a relação hierarquizada entre pesquisador e sujeito da pesquisa. O enfoque se apresenta extremamente profícuo por valorizar o ponto de vista do sujeito, dando voz a um grupo historicamente silenciado”. O método de História de Vida é oriundo das Ciências Sociais e foi desenvolvido primeiramente em Bertzaux (1980), Barros (1981), Becker (1986), Bosi (1984), Constantopolou (1987), Salem (1981), entre outros. A proposta do método, conforme defende Glat, é justamente, “priorizar a versão dos indivíduos pertencentes ao grupo estigmatizado, em vez dos profissionais que os rotulam” Glat (2009, p. 135).

O objetivo deste tipo desse tipo de estudo é ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre si mesmos, seus relacionamentos e sua vida cotidiana. Pretende-se, assim, a partir de suas narrativas, averiguar de que forma a condição de estigmatizado afeta suas experiências, visão do mundo e identidade pessoal, bem como, conhecer as estratégias de sobrevivência social desenvolvidas, por alguns, para superação ou minimização do estigma (GLAT & PLETSCHE, 2009, p. 141).

Em campo, ao narrar seus casos, embora o narrador fizesse referência a contextos que não os seus como quando faziam referência aos seus ancestrais e ou que fora trazido para aldeia através dos *fóg*, sua narrativa confunde-se ou funde-se em histórias, vivências ou particulares ou as vidas no grande grupo e, nesse sentido, nada mais que histórias de vida.

O grande desafio no campo foi principalmente a busca de interlocuções entre os métodos citados. Estava claro que cada método era passível de guia mas, como utilizá-los posteriormente na escrita etnográfica? É sabido que a prática etnográfica tradicional, conforme registra Arruda (2012, p. 31), favorece o “distanciamento em relação ao sujeito e não a proximidade, com vista a uma leitura rigorosa, imune aos interesses individuais do observador”. Por outro lado, segundo o mesmo, “o pressuposto da autenticidade não pode ser encarado levemente, constituindo um dos desafios mais complexos da etnografia: o que é a autenticidade?” Pode esta ser apreendida pela etnografia? A pessoa que está dentro vê melhor a “sua” realidade social? E conseguirá traduzi-la de forma inteligível para alguém que está de fora? Esses também foram desafios na construção da pesquisa e posterior escrita, mas para além, de estar dentro do grupo, sou um pesquisador e meu objetivo foi mostrar os diferentes contextos, que fossem possíveis elucidar a criança “junto”.

Os métodos, auto-etnográfico, de histórias de vida e a observação participante e o fato de eu ser integrante kaingang, favorecem a proximidade com os sujeitos da pesquisa. Mas, para além das diferentes teorias, esses métodos foram a base teórica seguida para a definição da metodologia seguida principalmente na escrita, no sentido de elucidar os caminhos percorridos no campo com os sujeitos.

Utilizei também, para capturar além do que me foi possível apreender dos sujeitos e que agora constituem a minha memória, equipamentos técnicos como câmera fotográfica, gravador e filmadora, além das anotações manuais (cadernos de campo), em uma abordagem participativa. Os registros através do vídeo e de fotografias foram fundamentais para posterior análises (rever o que vivi no campo) no período da escrita.

* * *

Os capítulos foram estruturados por temas geradores a partir do material de campo de modo que fosse possível conversar melhor com os sujeitos e percebê-los em seus contextos próprios. Busco durante toda a escrita uma conversa com diferentes campos do conhecimento, mas o intuito é propor um diálogo com o campo da antropologia da criança, sobretudo da criança kaingang. A definição dos temas geradores visa também vir ao encontro dos anseios atuais em saber mais sobre a criança e como conversar com ela e percebê-la; concebê-la em diferentes contextos de modo que suas particularidades e anseios sejam respeitados, sem simular experiências que não sejam naturais para ela e para a cultura de seu povo; e que suas culturas não sejam anuladas, em ambientes como a escola e seu entorno.

Antes de prosseguir, se faz necessário apresentar aqui o que entendo como composição atual da Terra Indígena (T.I.), onde o campo acontece.

4- TERRA KAINGANG NONOAI: UMA RÁPIDA APRESENTAÇÃO

A Terra Kaingang Nonoai no presente comporta uma população de aproximadamente três mil kaingang, em uma área geográfica de cerca de 40 mil hectares entre mata nativa

e área de livre plantio. A T.I. comporta quatro aldeamentos (detalhes no primeiro capítulo): aldeia Posto Kaingang, município de Nonoai ao leste, aldeia Pinhalzinho, município de Planalto ao norte, e aldeias Bananeiras 1 e 2 pertencentes ao município de Gramado dos Loureiros ao sul e Rio da Várzea ao oeste. Porém, por questões situacionais (minha família vive na divisa entre a terra kaingang e a terra dos *fóg* na aldeia Bananeiras 1 e 2) e por buscar, para minhas escritas, práticas de ensino-aprendizagem muito particulares de cada família e das crianças, o estudo foi desenvolvido, no que se refere às conversas diretas com as crianças e anciãos, nas aldeias Bananeiras 1 e 2. No entorno dessas aldeias, minha atuação se deu como observação participante, por eu pertencer à grande T.I., mas nelas não ter o intuito de pesquisa propriamente dito.

Com a presença massiva dos *fóg*, a aldeia Bananeiras na atualidade é subdividida em duas aldeias: Bananeiras 1 e Bananeiras 2. A aldeia 1 comporta os kaingang que tiveram e ainda mostram forte resistência à cultura dos *fóg*. Essa aldeia, formada por 81 famílias, constrói suas casas próximas da floresta e de rios; enquanto na aldeia bananeiras 2, os kaingang vivem com maior inserção e aceite da cultura dos *fóg*. Essa aldeia comporta 58 famílias.

No campo, percebo que as divisões das aldeias e seus respectivos contextos são o resultado de nomenclaturas sugeridas pelo não kaingang e vigoram desde 1978 (hoje não mais com a mesma força e significado). Após cerca de 30 anos, a invasão dos *fóg* na T.I. Nonoai, especificamente na aldeia bananeiras chegou ao fim com a expulsão desses pelos kaingang (conforme veremos logo no primeiro capítulo). Essas nomenclaturas sugerem uma aldeia separada por “kaingang puros” e “kaingang mestiços ou indianos”, porém, ressalto que essa é uma definição dada pelos *fóg* e que por um longo período tentou-se classificar os integrantes kaingang de modo a separá-los:

- Aldeia bananeiras 1: foi classificada genericamente pelos *fóg* como sendo a aldeia dos “kaingang puros” – esse grupo tinha no passado, assim como no presente, o contato ativo com a cultura dos *fóg* (assim como o grupo dos “indianos/mestiços”), mas a renegam, embora usufruam dela; reconstróem-na a seu modo. Procuram construir suas casas próximo da mata, por acreditarem que estariam mais longe do convívio com os não kaingang e dessa forma poderiam ensinar os costumes tradicionais com mais

facilidade a suas crianças. Nos últimos 10 anos a maioria das famílias foram contempladas por projetos do Governo e ganharam casas de alvenaria, assim como saneamento básico e esgoto. Porém, cada família usa as casas apenas para receber visitas e guardar móveis como eletrodomésticos e outros que dependem de energia elétrica. É comum ver pequenos ranchos rodeados de madeira bruta e chão batido, cobertos de capim-elefante ou folhas de palmeira. É nessas extensões que cozinham os alimentos tradicionais e passam a maior parte do tempo. Esse grupo não tem grandes plantações agrícolas e cria alguns poucos porcos e galinhas apenas para o sustento da família. As maiores rendas econômicas são o salário das aposentadorias, caso exista um ancião na família, e principalmente a cestaria, que no presente é um trabalho mais restrito às mulheres. De tempos em tempos a mulher prepara grandes cargas com até 50 peças e migra para as cidades próximas por pequenos períodos de até 20 dias para fazer trocas, que geralmente se dão por dinheiro, roupa e/ou alimentos.

- Aldeia bananeiras 2: classificada genericamente como pertencente aos “kaingang mestiços ou indianos”. Nessa aldeia, seus integrantes assimilaram a cultura dos *fóg* com maior facilidade ao longo do contato. Os chamados “indianos ou mestiços”, após a retirada dos *fóg*, passaram a viver e adotar o modo destes, principalmente no que se refere à economia. No tempo em que os *fóg* estiveram no interior da aldeia, esses kaingang serviram como mão de obra na lavoura; após a expulsão dos intrusos, passaram a ocupar as casas deixadas na aldeia e a adotar parte do sistema de vida dos *fóg*. Hoje, esses kaingang vivem mais próximos das divisas com as terras dos *fóg* (fronteira geográfica) e têm uma maior aceitação das formas culturais trazidas pelos *fóg*.

Ressalto aqui novamente que tais nomenclaturas foram dadas pelos *fóg* e, por um longo período, foram motivo de conflitos internos mesmo após a retirada deles das aldeias. Essa demarcação territorial forjada pelos *fóg*, até os anos 2000 mil, foi motivo de exclusão interna, os kaingang tidos como “puros”¹¹ tendiam a excluir, afastar-se dos kaingang tidos como “indianos/mestiços”. Mas conforme narra o ancião Fernandes (*in memoriam*), um kaingang da linhagem de *kujás* de 85 anos pertencente à aldeia bananeiras 2, a apropriação pelos kaingang dos termos dados pelos *fóg*, de kaingang puros ou meio kaingang, tinha um sentido distinto:

¹¹ Vale ressaltar aqui os textos de Manuela Carneiro da Cunha sobre a ideia de “índio puro”. Cf. Manuela Carneiro da Cunha (Org). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992, p. 381-396; Manuela Carneiro da Cunha. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

[...] a gente não chamava aqueles kaingang que viviam mais com os fóg de mestiços, dizendo que eles não eram mais kaingang. Eles nunca deixaram de ser kaingang. Mesmo depois da retirada dos fóg da aldeia, tinha uns kaingang, principalmente mulher que tinha casado com fóg, algumas tinham filhos dos fóg, elas não são fóg, elas são kaingang e os filhos delas são misturados, mas se foram criados conhecendo os costumes dos kaingang, então eles são kaingang também. Tem uns misturados que hoje sabem mais a cultura dos kaingang que eu mesmo que sou um velho, então eles são uns kaingang. (Jorge, capitão, 50 anos).

A partir dos anos 2000, a convivência ficou mais passiva, por inúmeros motivos, mas principalmente por parte das lideranças internas precisarem unir forças contra novas investidas, dessa vez, o poder político e motivos que envolviam a economia das cidades no entorno da T.I., por parte dos fóg, contra as formas próprias de organização interna kaingang. Vale ressaltar também o trabalho dos professores kaingang que nessa época já eram bastante atuantes na tentativa de criar uma relação harmoniosa entre os kaingang. As aldeias voltaram a serem aliadas e, hoje, embora ainda exista a divisão, ela persiste pelas famílias não quererem abandonar o lugar onde construíram suas casas e criaram e criam ainda seus filhos, mas os kaingang das duas aldeias circulam livremente por elas com o sentido de completude.

Na atualidade, assim como no passado, um ancião ao se referir às aldeias, faz referência ao nome dado pelos kaingang a determinada região, como por exemplo:

- Aldeia Bananeiras 1 é conhecida desde outrora pelos kaingang como *Grápia*. A palavra *Grápia* faz referência a uma espécie de árvore nativa muito encontrada naquela região. Os kaingang antigos davam o nome do local conforme o que mais se encontrasse ali ou que fosse de mais relevância para eles.
- Aldeia Bananeiras 2 era conhecida como *Goj Kupri* (significa na língua kaingang “água branca”). Nessa parte da aldeia nasce um rio de águas muito claras como em nenhum outro lugar e, por isso, os antigos deram o nome àquela região de *Goj Kupri*.

Usarei as terminologias dadas na língua kaingang ao longo da tese quando me referir às aldeias bananeiras 1 e 2 e a seus integrantes.

Chamo a atenção para instituições que foram cruciais para que tais definições genéricas sobre a composição das aldeias surgissem a partir de meados da década de

1980, quando houve a retirada dos *fóg* que habitavam a aldeia desde 1950. Em conversa com os que vivenciaram a invasão de suas terras e posteriormente a retirada desses invasores, os anciãos explicam essa divisão fazendo referência à escola trazida pelos *fóg*. Essa instituição, entre outras formas de organizar-se social e culturalmente, foi crucial para a forma como a comunidade é hoje e conseqüentemente para a forma como o ensino-aprendizagem acontece cotidianamente.

Embora haja uma divisão visível entre as aldeias bananeiras 1 e 2, essa divisão é atualmente apenas no sentido territorial, não há mais um convívio conflituoso. A divisão pós retirada dos *fóg*, em um primeiro momento, ganhou força também pelo fato de ter acontecido uniões através do casamento entre kaingang e os *fóg*, firmando a ideia do kaingang “indiano/mestiço”, aquelas crianças que nasciam de tal união. Até os anos 2000, os casamentos entre os kaingang da aldeia bananeiras 1 e aldeia bananeiras 2 eram proibidos pelas famílias e lideranças internas. No presente essa proibição não vigora mais. A permissão dos casamentos entre aldeias selaram outra vez a união interna, o respeito entre seus integrantes, a cultura tradicional e as leis internas. A língua kaingang prevalece tanto na única escola existente – que comporta as crianças das duas aldeias – quanto na vida em sociedade dentro da aldeia. Juntas, as aldeias Bananeiras 1 e 2 contam 636 gentes.

Em conjunto com a unidade de saúde da aldeia, criamos um quadro com a composição das famílias (o quadro é guiado pelo líder da família). Esse quadro é utilizado na unidade de saúde para acompanhamento das famílias e seus casos em particular.

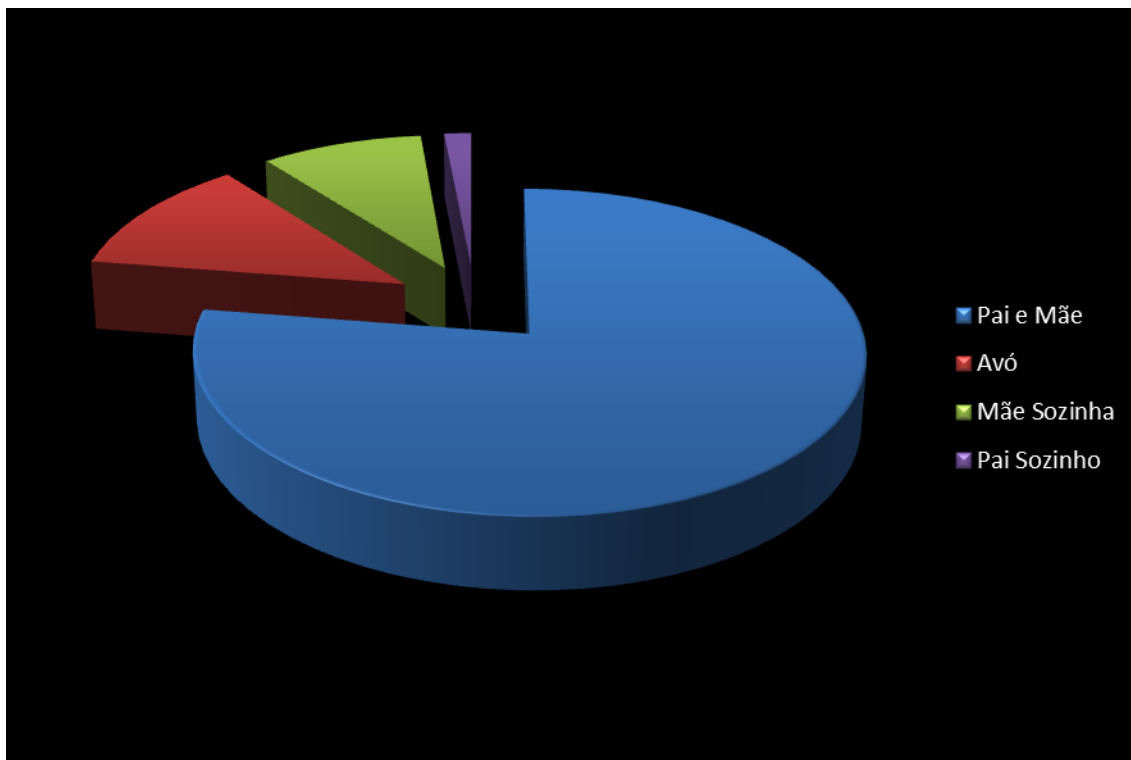


Gráfico 1, fonte própria: composição das famílias nas aldeias Bananeiras 1 e 2 (Líder da família).

Composições familiares:

Pai e Mãe: 103 Famílias (composição familiar convencional).

Avó: 16 Famílias (a avó é a principal provedora da família, é líder e, geralmente, embora haja pais e mães com seus filhos morando com a avó, estes se sujeitam a suas regras).

Mãe sozinha: 12 Famílias (a aldeia entende como mãe solteira aquela mulher que tem filhos de mais de um pai. Geralmente essas mulheres nunca se casaram ou, em algum momento, foram casadas, mas após a separação relacionaram-se com outros homens e tiveram filhos nessas relações, e assim também não mais se casaram).

Pai sozinho: 02 Famílias (geralmente são pais viúvos que cuidam sozinhos de seus filhos, sem auxílio de avós e/ou irmãs).

Dessas famílias, classificamos as crianças por idade, de acordo com suas respectivas aldeias:

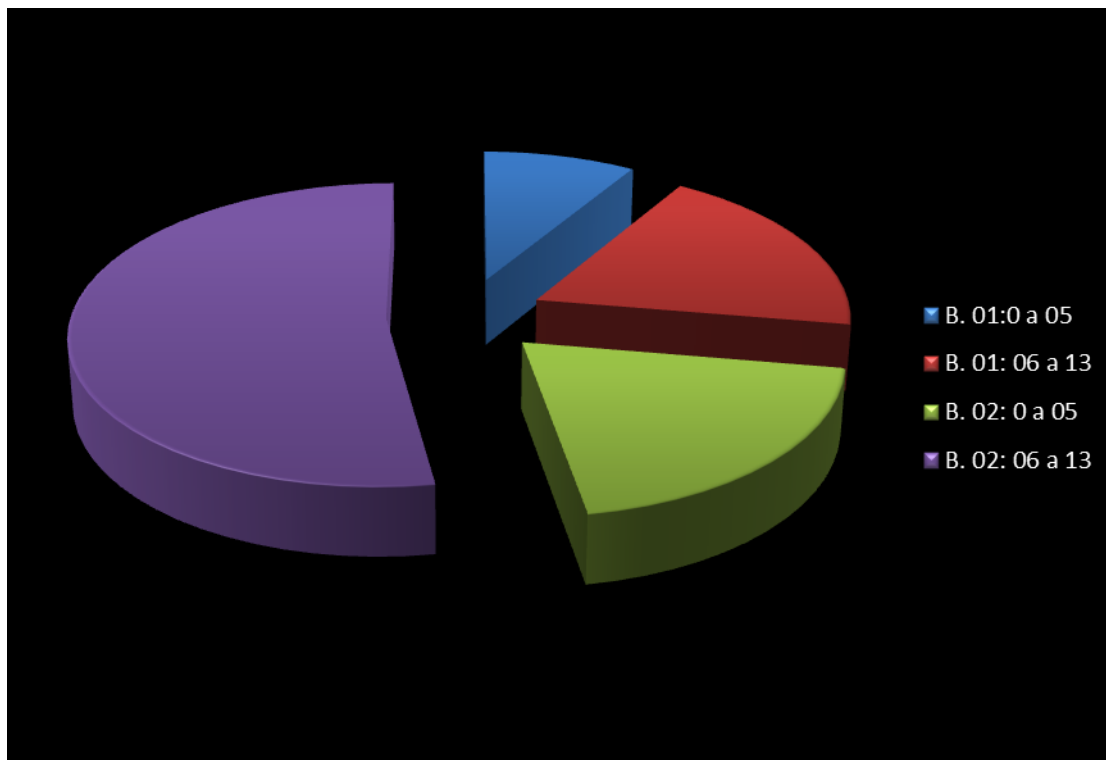


Gráfico 2, fonte própria: quantidade de crianças por aldeia e faixa etária.

Bananeiras 1 (B.1): 0 a 5 anos: 20 crianças.

Bananeiras 1 (B.2): 6 a 13 anos: 43 crianças.

Bananeiras 2 (B.2): 0 a 5 anos: 45 crianças.

Bananeiras 2 (B.2): 06 a 13 anos: 120 crianças.

Soma das duas aldeias:

Crianças de 0 a 5 anos: 65;

Crianças de 6 a 13 anos: 163;

Total de crianças: 228.

Apresento as composições familiares no intuito de percebermos as particularidades das famílias dentro da aldeia; essa composição faz referência às duas aldeias já apresentadas anteriormente. Porém, na construção do entorno da criança, além dessas composições, percebo também distintos grupos de famílias. Em alguns grupos, a composição familiar não difere da de outros da aldeia, mas a família é de origem de

lideranças internas, por isso aqui vou entendê-las como composições referentes à ordem interna, organização social, cultural e cosmológica kaingang.

Conversei cotidianamente com crianças em diferentes fases da vida e de acordo com a delimitação das composições das famílias. Destaco na tese quatro composições diferentes de famílias, a saber:

- 1 Família de Kujás: interlocução com 5 crianças de 5 a 11 anos;
- 2 Famílias de conselheiros: interlocução com 4 crianças de 6 a 9 anos;
- 1 Família de cacique: interlocução com 2 crianças de 6 a 12 anos;
- 2 Famílias de indianos (mestiços): interlocução com 4 crianças de 7 a 13 anos.

Nessa ordem, estive atento a 15 crianças durante os 4 anos de doutorado. Mesmo no período de estudos na universidade (durante o primeiro ano), procurei estar com meus familiares na aldeia e com as crianças pelo menos uma vez por mês. No segundo e terceiro ano, e no segundo semestre do último ano, estive em campo acompanhando a vida cotidiana das crianças, entre elas e com os adultos e seu entorno, saindo apenas para apresentação de comunicação científica e para escrita da tese e conclusão dos créditos faltantes no primeiro semestre do quarto ano (2015). A pesquisa se deu diretamente no campo por um período de dois anos e meio (2013-2014 e 2015.02). Nos seis meses finais da escrita da tese minhas visitas às aldeias se deram no sentido de complementação de dados que julguei importantes, especificamente após a contribuição da banca examinadora no exame de qualificação.

Optar por conversar com essas crianças de forma mais direta não significa dizer que deixei de lado outras crianças da mesma idade e/ou de idades diferentes, porém me instigou saber mais sobre essas crianças de composições familiares distintas, com distintas formas de pensar sobre o cotidiano, tendo em vista os variados papéis de suas famílias, dos quais saberemos mais a partir dos capítulos 2 e 3.

No decorrer do ano de 2012, as estadas na aldeia se deram no sentido de identificar, através da observação participante, o que mais tarde eu desenvolveria na escrita da tese. Foram períodos bastante curtos, como um final de semana por mês e/ou feriados estendidos na universidade. A partir do segundo ano, 2013, já no campo propriamente dito, as conversas com as crianças se deram de forma circular. Durante

esse ano, busquei estar com as crianças de cada família das composições anteriormente sugeridas no mínimo uma semana (cada semana com um grupo diferente), exceto nos meses de abril, maio e junho. Nesse período acontecem as comemorações referentes ao dia 19 de abril e também é quando acontecem os rituais de passagens de menina a mulher, os casamentos e as preparações na formação do líder espiritual (*Kujá*). Apresentarei cada acontecimento de forma detalhada no capítulo 3.

Nos momentos de rituais, casamentos, preparação do líder espiritual e manifestações referentes ao dia 19 de abril, procurei acompanhar as crianças diretamente envolvidas. Quando na família havia uma menina em fase de preparação para apresentar-se como mulher à aldeia, procurei acompanhá-la, ao mesmo tempo em que interagia também com sua irmã menor, de forma a entender como essa criança percebia o momento que ainda não era seu, mas logo seria, e assim aconteceu também quando ocorria um casamento e na preparação do líder espiritual. Quando das comemorações do dia 19 de abril, busquei perceber, com as crianças envolvidas nas danças, rituais, contos e outros, como elas mesmas percebiam esse momento, já que, embora as comemorações sejam internas, o intuito é mostrar para o outro um pouco da cultura tradicional, Outro, nesse caso, os *fóg*. Trata-se de um momento de afirmação e demonstração para o Outro das culturas kaingang, não necessariamente específica à criança, todavia a criança é o meio para elaboração e transmissão da cultura pelo ambiente escolar. Nesta ocasião, particular e específica, busco perceber a criança de maneira performática na forma de viver a cultura cotidianamente.

Ao buscar compreender as crianças nas famílias com as quais desenvolvi maior parte da pesquisa, percebi uma aproximação entre elas:

- 1 Família de Kujás: 5 crianças de 5 a 11 anos
- 2 Famílias de conselheiros: 4 crianças de 6 a 9 anos
- 1 Família de cacique: 2 crianças de 6 a 12 anos

Essas três composições familiares foram encontradas na aldeia na *Grápia* (bananeiras 1), enquanto a outra composição familiar (Famílias de indianos/mestiços) foi encontrada na aldeia *Goj kupri* (bananeiras 2).

Antes de prosseguir, preciso que não busco fazer comparações entre as crianças das aldeias e/ou com as crianças dos *fóg* em relação ao modo de cuidado dos adultos e

dos processos de aprendizagem das crianças; o que busco é a possibilidade de uma leitura da, sobre e com a criança nos contextos variados das aldeias e, perceber as práticas, as formas próprias de aprendizagens das crianças de modo que seja possível perceber diferenças e interesses delas dentro da mesma sociedade kaingang, nas suas respectivas famílias e grupos. Busco chamar a atenção para os múltiplos olhares que precisamos ter para a criança e para as estruturas de pensamento dentro de uma mesma sociedade, para não generalizarmos. Embora as crianças estejam e compartilhem das particularidades do grande grupo, têm também formas próprias de desenvolver-se dentro do grande grupo por inúmeros motivos e, no presente, inclusive pela maneira como têm mais ou menos acesso às formas de aprendizagem da cultura do Outro, especificamente da cultura dos *fóg*.

Em uma organização de pensamento sequencial, temos o seguinte esquema de desenvolvimento da pesquisa: nos primeiros dois capítulos, a participação é mais observante e exterior, com vistas a compilar dados coletados no intuito de descrever o ambiente; registrar para possibilitar uma melhor visualização dos dados do campo pesquisado; já no terceiro e quarto capítulos busco perceber a criança em rituais específicos e realizo conexões entre o campo e a teoria. Ao mesmo tempo, sugiro um entendimento mais aprofundado sobre o que entendo como educação kaingang a partir de suas formas próprias de ensino e aprendizagem.

* * *

A composição interna das famílias norteou todo o estudo sobre a criança, pois implica em formas de ensino-aprendizagem bastante particulares de cada família, ora sobre as mesmas coisas, ora sobre outras coisas. As crianças da *Grápia* vivem em contextos e famílias que reproduzem as práticas tradicionais de ensinar e aprender, sem se deixar ser demasiado investidos pelos *fóg*. Nesse grupo, o cotidiano das crianças está um pouco mais distante da “ameaça” em termos de perdas linguísticas e culturais, enquanto nas famílias da aldeia *Goj kupri*, o que as crianças cultuam e suas formas de aprender, por estarem em contato maior com a cultura dos *fóg*, sofrem bastante influência da cultura desses. Não me furto a apontar que pode ser visto na aldeia da *Grápia* mais resistência ao não kaingang e a sua cultura, justificando assim, um maior domínio e resguardo dos costumes de seus ancestrais. Já os integrantes da aldeia *Goj*

kupri encontram-se num contexto tênue que tende a embaçar suas origens, ou pelo menos tornar difusos os temas culturais e seus significados, em razão de um fenômeno de ampliação das possibilidades advindas de fora da aldeia que acaba por fragilizar os processos internos de manifestação e interesses socioculturais.

5- OS CAMINHOS PERCORRIDOS COM INTERLOCUTORES NO CAMPO (PESQUISA COLABORATIVA)

No campo, em conversa com os mais velhos, raramente estive sozinho. Principalmente quando se tratava das conversas com as mulheres fui acompanhado pela minha mãe, avó e/ou irmã mais velha. Antes, instruí a minha mãe assim como minha irmã sobre o que gostaria de saber das mulheres, elas então conversavam segundo minhas instruções. Mas em momento algum fazíamos questões, apenas trocávamos experiências, conversávamos sobre assuntos variados e quando tanto minha irmã quanto minha mãe queriam saber mais sobre o passado geralmente usavam as frases como: *no nosso tempo de menina; – a mãe contava que; – era assim que a mãe fazia; – hoje não faz mais como antigamente; – eu fui ter criança no hospital, mas porque já tinha enfermeiras dos fóg aqui, antes eu ganhei todos em casa; – nossa comida era assim; – era assim que a gente ensinava nossos filhos; etc.*

Enquanto as mulheres conversavam, eu estava atento às conversas, mas procurava também estar atento às atividades que os filhos faziam. Posso dizer que a pesquisa não aconteceu da forma como é apresentada nas literaturas sobre pesquisa, cujos métodos relativamente engessados asfixiam a transversalidade. As coisas que soube do cotidiano das crianças e de como a aldeia e os pais as concebem foram em formato de compartilhamento tanto de ideias quanto de afazeres. Quando os velhos se dirigiam a mim era no intuito de dar aconselhamentos ou compartilhar algo, não no sentido de ensinar ou falar sobre suas vidas ou entorno da aldeia, apesar de que acredito que esses aconselhamentos se confundiam e recriavam a todo tempo o entorno da aldeia e histórias de vida e da vida. Mas o intuito era lembrar, compartilhar afazeres, costumes seculares que ainda perduram no contexto diário da aldeia, já fazendo parte apenas do imaginário dela, guardados na memória dos velhos.

Às vezes meu conhecimento sobre os costumes antigos era testado pelos interlocutores anciões, porém, ao perceberem que eu estava “bem informado!”, eles diziam que minha avó e minha mãe tinham me ensinado bem e que então iriam me aconselhar sobre outras coisas ou sobre a mesma coisa de uma outra forma. Usavam para isso frases na língua portuguesa como: *dá pra fazer assim também; pra mim já aconteceu assim.*

É natural que o pesquisador descubra o campo no caminhar da pesquisa, mas, no caso do pesquisador kaingang, saber sobre sua cultura é fundamental porque os velhos não ensinam para um adulto, apenas compartilham conhecimentos; não saber da cultura tradicional é o mesmo que estar fazendo o caminho do pesquisador *fóg*, e os pesquisados camuflam de certa forma as informações que compartilham. Na conversa com os anciões, quando eles perguntavam se eu sabia, ao perceberem a resposta ser positiva a sua pergunta, sentiam-se felizes e a conversa continuava em forma de aconselhamento, porém se a resposta fosse negativa a sua pergunta, era possível perceber em seus rostos as expressões tristes e não havia mais uma vontade de compartilhar porque eles percebiam que teriam que ensinar. Tal percepção me levou a mais uma característica no processo de aprendizagem da criança: não se ensina uma criança, nem tampouco um adulto: compartilha-se saberes. A ideia de ensinar alguém que não sabe soa como interesse para outros fins e, no caso de um adulto, não é bem vista, sobretudo quanto aos costumes tradicionais. O papel de ensinar é dado às crianças; as crianças não estão no mundo dos adultos, os adultos estão no mundo das crianças e por isso devem aprender com, para e por elas.

No campo com os meninos, visei não uma pesquisa fechada, mas socializar. Não me preocupei com o que aconteceria, não estava no campo com um questionário ou ideias de como seria, levava comigo apenas os equipamentos de filmagens, fotografias e anotações, introduzia-me em suas brincadeiras como sempre fizemos na aldeia (os adultos estão sempre brincando com as crianças). Procurei não destoar do cotidiano, minha presença não lhes era alheia pelo fato de no passado também ter sido professor de algumas delas, agora adolescentes, e por minha atuação na aldeia como articulador cultural. Em momento algum convidei as crianças para fazer algo, permitia que elas sugerissem o que faríamos e fazíamos as mais distintas coisas como: ir na mata apanhar *kakané* (mexerica); nadar na cachoeira; caçar passarinhos; apanhar pinhão na mata com os mais velhos; buscar matéria-prima para fazer a cestaria; mas o que as crianças mais

gostavam de fazer era jogar futebol. Nesses momentos, busquei perceber a forma como cada atividade sugerida pelas crianças era aprendida e desenvolvida por elas, como me era apresentada como adulto, como era apresentada às outras crianças e como acontecia o processo de ensino-aprendizagem e a socialização entre as crianças durante a atividade ou a interação com outras de fora. Ao acompanhar seu cotidiano, procurei não destoar ou deslocar suas atividades rotineiras: às vezes, não fazíamos nada, apenas conversávamos sobre qualquer coisa, coisa de criança. Apresentarei alguns contextos que me ajudaram a entender o que aqui me proponho: os processos próprios de ensino-aprendizagem e, sobretudo as formas de interação da criança kaingang, em contextos cotidianos distintos, e frente a outros modos de ensino e aprendizagem, típicos da dos *fóg*.

Registro aqui o meu primeiro encontro com Lucas¹², depois de algum tempo de conversas, em que eu questionei onde estava seu pai, e de dizer que iria com ele e seus amigos fazer o que estavam se preparando para fazer, porque queria saber brincar do que eles estavam brincando:

- Lucas: *Então vamos brincar daí você vai saber, espere um pouco, eu vou chamar o Kupri [significa “pele branca”]. Mas por que você não trouxe o teu filho? Aí ele ia brincar com a gente. Se você trazer ele, nós vamos ir brincar no rio [...] eu gosto de brincar no rio, a gente pula do barranco, mas a mãe ficava brava, diz que tem bicho feio lá e que ele gosta de pegar os pequenos, por isso a gente tem que ficar com ela. Eu gosto de jogar bola e de ir no mato com meu pai mas a gente só vai quando a mãe vai junto, só os meus irmãos que são grande que podem ir sozinhos, mas quando eu crescer eu também vou ir e caçar para minha avó.*

Fui com Lucas e mais dois amigos da mesma idade para um barranco na beira do asfalto, que tinha aproximados 10 metros de altura, de certa forma inclinado. Eles tiraram algumas vassouras (espécie de planta nativa da região) sentaram sobre elas, e escorregaram do barranco, enquanto eu apenas observava o processo de interação entre as crianças, até ser questionado por Lucas.

¹² No que se refere aos nomes dos sujeitos deste estudo, grande parte são nomes fictícios para preservação das identidades dos entrevistados, exceto no que se refere ao nome dos líderes tanto espirituais quanto políticos.

- Lucas: *Você não vai vir? É fácil, não precisa ficar com medo, o barranco não é alto, ele está quase deitado, não está muito em pé, eu vou tirar a vassoura para você.*

Não tive muita escolha e, então, deixei os equipamentos de filmar, gravar e fotografar que trazia comigo para registros e fui reaprender a deslizar do barranco. Poucos minutos depois uma pequena fila de crianças era formada para descermos o barranco, e outras brincadeiras aconteceram, como pega-pega e salto em distância. Deixei a câmera fotográfica com uma das crianças que queria fotografar enquanto brincávamos. Notei que ninguém ensinava ninguém, apenas brincava à sua maneira, e se caíamos, ríamos um do outro e voltávamos até acertar (mas o acerto não estava em questão, a ideia era apenas brincar). Percebi nesse dia que meu filho seria um meio para acesso às crianças também, assim passei a levá-lo comigo e essa foi minha forma de estar com a criança ora brincando, ora registrando suas brincadeiras, formas de aprender e ensinar entre crianças.

Meu filho não é um falante da língua kaingang, as crianças sabiam e começaram a ensiná-lo a falar a língua, não com intuito de ensinar dizendo o que se tem que fazer e como, pois falavam na língua kaingang com meu filho e em português; quando pediam algo em kaingang usavam também gestos para ensinar. Um exemplo muito interessante acontecia quando pegavam alguma fruta, diziam o nome da fruta e depois o de cada parte dela, enquanto repartiam com ele e outras crianças. Ao fim das interações com as crianças meu filho sempre saía com um vocabulário vasto e dinâmico sobre a língua kaingang. O ato de viver o que estava aprendendo em tempo real sem o intuito de aprender, mas apenas de compartilhar, trocar, era mais produtivo e proveitoso que ficar um dia todo trancado em uma sala de aula tentando aprender inglês, por exemplo, como ele mesmo afirmava quando eu o questionava sobre o que era mais fácil e rápido de aprender. Volto a tal tema no capítulo 3.

Ainda no campo com as crianças e meu filho, nos primeiros seis meses da pesquisa, procurei não deixar que ele levasse brinquedos (eletrônicos) como os que costumava usar em casa, no apartamento onde morava com sua mãe. Eu o informava que estava indo comigo visitar nossos parentes e lá o instigava a brincar com o que as outras crianças sugerissem. Meu filho sempre foi muito questionador e em alguns momentos fiquei apreensivo se isso não destoaria do cotidiano da criança kaingang,

mas, para minha surpresa, ele pouco questionava as outras crianças, elas o questionavam mais. Ao estar juntos das crianças, no contexto da aldeia, ele não era de todo estranho. Meu filho tem a aparência física bastante próxima de uma criança kaingang pelo fato de sua mãe ser descendente de família japonesa e também pela minha mãe ser kaingang. Meu filho tem os olhos puxados, cabelo preto, liso e o rosto arredondado, embora sua cor seja de um *fóg* (pele clara). Essas semelhanças com a criança kaingang os aproximavam de certa forma, todavia, isso não significa dizer que só o estereótipo contava para a aproximação. Não vejo no universo da criança kaingang uma exclusão de outras crianças, elas interagem com todos, crianças e adultos, saem e entram de grupos de crianças em brincadeiras variadas, desde que sejam de seu interesse. Caso haja uma exclusão é por orientação dos adultos, por precaução, no sentido de ter cuidado com suas crianças.

Nos primeiros seis meses em que fui acompanhado por meu filho na maioria dos encontros, para ele era já algo natural, assim como para as outras crianças. Percebi que ele já não tinha mais o interesse em seus brinquedos eletrônicos e ansiava por estar na aldeia com as outras crianças, sendo livre. Nesse contexto de interação busquei estar muito atento aos interesses delas nos diferentes grupos (composições familiares) e percebi claramente interesses distintos: enquanto para as crianças das famílias da aldeia da *Grápia* o interesse era criar contextos próprios com o que era possível no interior da aldeia, tanto em casa quanto na mata; as crianças das famílias da aldeia *Goj kupri* sempre questionavam por que meu filho não trazia também seus brinquedos, e, antes que ele respondesse, eu me antecipava e dizia que em outro momento ele traria. Nesse sentido, as expectativas dessas crianças pelo momento em que também poderiam brincar com os brinquedos eletrônicos de meu filho eram bastante grandes. Esse movimento não era percebido com as crianças da aldeia da *Grápia*, elas eram alheias a esses brinquedos.

Após os seis primeiros meses, comecei a permitir que meu filho levasse seus brinquedos e mais uma vez constatei que os interesses eram bastante visíveis e distintos nas duas aldeias: as crianças da aldeia *Goj kupri* demonstravam grande interesse nesses brinquedos e tinham de fato interesse em aprender como eles funcionavam; embora a linguagem usada nas legendas e explicações fosse em língua estrangeira, pegavam muito fácil o manusear do controle, por exemplo, e memorizavam também facilmente os caminhos que era preciso seguir para chegar no jogo propriamente dito, embora nada

entendessem linguisticamente do idioma em que o game fora desenvolvido. Para meu filho era meio entediante ter que socializar seus brinquedos: por ser filho único, não teve o costume de dividir e nem de aprender e ensinar outra criança em casa. Esses “experimentos” se davam na própria casa onde a criança residia com seus pais e irmãos, uma vez que as famílias da aldeia *Goj kupri* também dispõem de aparelhos eletrônicos que facilitam e proporcionam esse tipo de brincadeira, interação. Percebi nesse contexto que precisava, com urgência, proporcionar momentos para que meu filho aprendesse a socializar seus brinquedos com outras crianças, o que antes como pai não percebia, por também não ter visto meu filho compartilhando com outra criança o que era seu. Ele tinha medo que seus brinquedos fossem estragados e, mais que isso, o sentimento de posse ao objeto lhe impedia de socializar. Esse movimento também estava visível na interação com as crianças dessa aldeia; o extravio e/ou danificação de um objeto era motivo até de brigas corporais entre os meninos e resultava na intervenção dos pais e minha também, sugerindo que era apenas um objeto e que a amizade deveria ser mais forte que ele. Percebi que, assim como no universo dos *fóg*, as crianças da aldeia *Goj kupri* tinham certos grupos e que escolhiam seus pares para brincar: no caso de um videogame, apenas um brincava ou apenas dois interagem, sendo o segundo convidado pelo dono do brinquedo, enquanto as outras crianças apenas observavam. Isso era motivo de muitos desentendimentos entre as crianças, e reforçava sempre a ideia de superioridade por parte da criança que era dona do objeto, ao mesmo tempo em que a excluía do restante da aldeia, da família e do contato espontâneo com outras crianças. Um desconforto percebido pelos pais e questionado pelos avós, quanto à forma como essas crianças estavam sendo criadas.

Não houve esse movimento com as crianças nas famílias da aldeia da *Grápia*. Nos primeiros seis meses, raramente aconteceu de alguma criança sugerir que meu filho trouxesse seus brinquedos; perguntavam sim o que ele tinha e com o que brincava na cidade, mas não sugeriam que ele trouxesse. Para essas crianças o processo de interação e socialização era espontâneo e todos participavam; quando um objeto que estavam utilizando quebrava, dificilmente era motivo de desentendimento, logo construíam outro para a mesma brincadeira ou faziam outra brincadeira. A aprendizagem era espontânea e acontecia o tempo todo, com todos interagindo, enquanto nos grupos das crianças da aldeia *Goj kupri* que utilizavam o eletrônico, ao ser o objeto danificado, ficavam alheios ao que fazer depois e logo migravam para jogos de futebol, como se o futebol fosse a

interação mais próxima, mas menos criativa após um eletrônico ser danificado. Entendo que mesmo o futebol, quando acontecia logo após um eletrônico ser quebrado, era uma forma de se vingar de quem quebrou: o intuito não era o jogo, a interação, mas uma forma de extravasar uma “raiva”, e que acabava em brigas entre as crianças. Não percebo o futebol dessa mesma forma com as crianças da aldeia da *Grápia*. Não estou afirmando a inexistência de desentendimento nessa prática com as crianças da aldeia da *Grápia* e tão pouco afirmando a existência de brigas em toda interação entre as crianças da aldeia *Goj kupri*, o que busco levar em conta são as formas de interação entre as crianças dos diferentes grupos frente à outras linguagens de aprendizagem, vindas do universo da criança dos *fóg*. E, sobretudo, busquei observar as crianças, seus interesses e/ou desinteresses.

Quando estive com as meninas de até seis ou sete anos, também estive acompanhado de minha sobrinha de 7 anos, e observei o mesmo movimento que acontecia entre os meninos. Não estive acompanhado o tempo todo de meu filho e de minha sobrinha de maneira a saber mais sobre a criança kaingang, mas no campo nunca estive sozinho: tinha meus próprios companheiros, que ousou chamar de também pesquisadores; eram crianças que estavam sempre comigo socializando com outras crianças e me levando para contextos de seus interesses, tanto com meninas e meninos menores quanto com já mais grandinhos e grandinhas. Nessa perspectiva, penso que o estudo ocorreu em um movimento interativo, participativo e observacional não apenas de minha parte, mas também por parte de quem estava comigo em cada contexto.

Quando na presença de anciãs bem mais velhas, fazia as visitas acompanhado de minha avó ou minha mãe e irmã. Quando acompanhado por minha avó, a conversa acontecia na língua kaingang; com minha mãe e irmã, na língua portuguesa. Quando, algumas vezes, eu era chamado para conversa, conversava na língua kaingang, o que soava estranho para mim, porque elas sabiam que minha mãe não falava a língua, mas ao mesmo tempo elas se sentiam mais confortáveis por poder usar suas próprias palavras e não traduzir para o português, além de haver certa recusa em contar os costumes tradicionais na língua do *fóg*. Minha avó raramente fala em português comigo. Mora com minha mãe e, às vezes, quando quer algo, poderia pedir direto a minha mãe, mas prefere solicitar a mim na língua kaingang, pedindo que eu o peça a minha mãe, mesmo ela estando ao seu lado. Raramente os mais velhos falam em português com seus filhos e netos, preferem se comunicar na língua kaingang; as mães, de forma geral,

na aldeia da *Grápia* costumam falar apenas na língua kaingang com seus filhos até o momento em que eles vão para escola, quando aprendem a língua portuguesa na interação com outras crianças. Já na aldeia *Goj kupri*, as crianças aprendem de forma igual tanto a língua kaingang quanto a língua portuguesa, desde os primeiros anos de vida.

Hoje nas aldeias, conforme referi anteriormente, há a possibilidade de casamentos entre os kaingang das duas aldeias e na tentativa de fortalecimento cultural esse casamento é uma prática bem-vista. Dessa forma, embora eu tenha tido um filho de uma relação com uma mulher *fóg*, mas nunca tenha sido casado na perspectiva kaingang¹³, a conversa com os pais sempre era muito receptiva; eu era visto como um pretendente a marido de suas filhas (a receptividade não se dava só nisso obviamente, uma vez que eu sou um kaingang de aldeia). Esse fato, ao mesmo tempo em que abria caminhos para a pesquisa, era também uma interrupção, quando uma menina dizia às outras que iríamos ser namorados e casaríamos. Em momentos de interação com as meninas, muitas vezes estive acompanhado de minhas primas e também de duas sobrinhas, a mais velha no tempo da pesquisa com 15 anos e a outra com 7 anos.

Com o decorrer da pesquisa a possibilidade de casamento foi ficando cada vez mais distante, alguns pais no final da pesquisa chegaram a dizer que eu não seria um bom marido porque viajava bastante e meu trabalho era fora da aldeia. Nesse processo, eu já era visto pelos próprios kaingang como um pesquisador/professor. Mas para os velhos, nunca fui um pretendente para suas netas, desde o princípio me tratavam como o neto da Dona Fia (minha avó) ou o filho do seu Avelino (meu pai), ou ainda o kaingang de cor de *fóg* que agora era professor, e norteavam a conversa, diziam o que lhes era de interesse em forma de aconselhamento, e de certa forma me incumbiam de ensinar aos outros professores o que estavam a me aconselhar. Nessas conversas com os velhos raramente perguntei algo, apenas os ouvi, sugeri temas como: o tempo de criança, rituais específicos, culinária tradicional, medicina tradicional, indumentária, armas de guerra, entre outros temas internos. Pelo fato de conhecer a cultura e a língua, as visitas aconteciam em forma de conversas, em alguns momentos contava-lhes sobre experiências no contato com outras culturas kaingang, mostrava-lhes fotos, vídeos, e

¹³ Para os kaingang mais velhos, um kaingang não é visto como casado(a) se seu parceiro(a) não for um kaingang também. Minha mãe só foi considerada casada quando meu pai foi considerado um kaingang pela comunidade.

dessa forma ativava suas memórias e lhes instigava a contar suas histórias. Quando estive com os rapazinhos e homens, não tinha intermediários como minha avó, mãe e ou sobrinhas, a convivência não destoava por eu ser parte do contexto.

* * *

A escola no presente, para muitas famílias da aldeia, tomou a forma de grande responsável pelo processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, tive como desafio, logo no início do estudo, refletir: tendo a escola como lugar atual de ensino e aprendizagem, como seria possível perceber esse processo (ensino-aprendizagem da criança) em outros espaços e contextos fora dela, e que tipos de ensino-aprendizagens são essas, sobre o que, com quem, onde acontecem e quais suas finalidades? Ainda no princípio de entrada no campo, em uma reunião interna em que as lideranças tinham sido chamadas para conversar sobre a escola e os rumos que queriam para ela, a fala de um ancião me foi reveladora:

[...] na escola, nossas crianças estão aprendendo a juntar letrinhas, mas essas letrinhas não dizem nada sobre os kaingang. As criança aprendem a ser fóg e isso não está certo. Antigamente, se eu tivesse que ficar sozinho, com cinco anos eu iria sobreviver porque meus pais e meus avós me ensinavam na mata. Hoje se uma criança de 10 anos ficar sozinha, ela é capaz de morrer de fome ou então vai parar na cidade como mendigo; não sabem nada da vida dos velhos, dos costumes antigos... (Nízio, 86 anos, Conselheiro das aldeias).

Ainda hoje, a escola na aldeia é uma instituição que está longe de ser um lugar de ensino-aprendizagem da forma que os mais velhos desejariam, no que se refere à vivência dos costumes tradicionais kaingang. Nessa perspectiva, meu estudo sobre a educação kaingang e os modos próprios de ensino-aprendizagem da criança vão além dessa instituição, em contextos externos à escola. Voltei meu olhar para escola, mas o foco do estudo foi o cotidiano das famílias e da criança, fora dela.

O campo da antropologia da criança, embora ainda um campo em crescimento e de maneira instigante sem respostas calcificadas sobre a criança, pareceu-me o melhor caminho para a conversa com a criança kaingang, uma vez que busco perceber a aprendizagem em uma relação com a cultura e não no sentido biológico e cognitivo.

Apresento os diários de campo de maneira quase que exaustiva e procuro transcrever a fala tal qual aconteceu no campo (porém na língua portuguesa do Brasil, sem destoar dos dialetos regionais) com apenas algumas intervenções na escrita, aproximando do modo gramatical defendido como correto, para não gerar possíveis preconceitos linguísticos em relação ao modo dos sujeitos se expressarem na língua do Outro, haja visto que o mais importante é a mensagem ser transmitida. Guio-me também pelos registros fotográficos e vídeos, aos quais volto inúmeras vezes para reviver o campo. Os registros são um suporte para lembrar exatamente do que se estava falando quando necessário, mas a leitura e interpretação dos contextos acontecem para além dos registros físicos. Na tese, apresento o que aprendi e vivi com cada sujeito e com as interlocuções particulares que levo para a minha vida também.

* * *

No capítulo 1, apresento o povo kaingang em uma linha de tempo, desde os primeiros contatos com o não kaingang, embora de forma resumida, tendo em vista as inúmeras bibliografias já disponíveis para consulta. A apresentação ocorre no sentido de localização, seja geográfica e/ou numérica, assim como política e cultural. Logo em seguida, ainda no primeiro capítulo, apresento a Terra Kaingang Nonoai e as aldeias onde desenvolvi meus estudos. Para o período que vai de 1950 a 1990, meu entendimento sobre a aldeia e sobre a criança está restrito às narrativas que falam do tempo de criança e das crianças do tempo dos interlocutores; após 1990, já foi possível fazer referência também ao que vivi e aprendi no meu tempo de criança, mas o estudo da criança acontece de fato a partir de 2012, após iniciar minha pesquisa de doutorado.

Para entender o contexto passado das crianças (1950–1990), relaciono narrativas dos kaingang a alguns registros históricos, não sobre a criança, mas sobre o contexto territorial da aldeia, já que os estudos sobre a criança kaingang só aparecem em meados do final dos anos 1990, nos escritos de Pereira (1996). A pesquisadora chama a atenção para os processos de socialização das crianças kaingang em aldeias no Estado do Paraná, e, para a socialização. Entende que as condições para que ela ocorra estão associadas à existência de um mundo social objetivo a ser interiorizado, à presença de agentes socializadores e de indivíduos a serem socializados. Nas constatações sobre os processos de socialização e ensino e aprendizagem, assim como

sobre a forma como os pais percebem as crianças kaingang, Pereira já chamava a atenção para o fato de que para o grupo kaingang onde ela desenvolveu o estudo, a relação entre a idade e as competências da criança é tênue, ou seja, não há propriamente uma expectativa em relação ao que a criança faz associada a sua idade. A pesquisadora cita ainda as narrativas de dois senhores: “A criança é assim mesmo, vai fazendo as coisas devagar – só para de aprender quando morre”. (1996, p. 31)

Pereira (1996) entende que é na socialização que acontece também o processo de ensino-aprendizagem, pois nela o tempo e o espaço de aprendizagem são plásticos o suficiente para incluir o ritmo da criança. Punições, se existem, são verbais, do tipo definido pelas próprias crianças como “xingamentos”; sugere ainda que os pais são tolerantes com as crianças pequenas e só verbalmente cruéis com os maiores. Pereira entende que a concepção da criança abarca a ideia de que a criança não faz nada de errado, por estar apenas tentando fazer as coisas, por isso é preciso esperar que ela seja capaz, no tempo dela: o tempo da interiorização da realidade. A interiorização da realidade em minhas análises vai definir o homem kaingang, conforme veremos no decorrer da escrita nessa tese.

Outros estudos com a criança kaingang foram realizados a partir dos anos 2000, tendo a escola como referência (os estudos se limitavam à escola e a sua atuação na aldeia). Poucos foram os estudos encontrados sobre a criança kaingang, mas, discorrer através do tempo, em registros históricos e nas narrativas orais, se dá com intuito apenas de contextualizar para percebermos as atuais formações não apenas do imaginário sobre si e sobre o outro mas, sobretudo, para entendermos as configurações atuais da sociedade kaingang (de cunho político, cultural e social); e quais foram os principais marcos históricos internos que colaboraram para as reformulações, adaptações ou não da cultura tradicional e o que esses marcos representam no imaginário coletivo da aldeia, e, ainda, em que medida afetaram ou não a forma como as crianças são concebidas e vivem hoje.

Nos capítulos 2, 3 e 4 desenvolvo com mais detalhes o entorno da criança, em rituais específicos e na vida cotidiana. Busco tecer uma conversa também com o campo teórico sobre a criança, seu cotidiano e as práticas de ensino-aprendizagem. A partir das concepções da criança tidas nas narrativas dos velhos na aldeia, o que apresento na tese traz a perspectiva de um estudo etnográfico kaingang da criança hoje, ao mesmo tempo

em que a ideia de uma autoetnografia; além disso, o estudo se justifica e verticaliza-se no diálogo com a criança, no olhar para ela como agente social e cultural no interior do grupo e fora dele. As crianças estão em cada linha da tese, porém, isso não significa que os diálogos se darão prioritariamente com elas. No campo, meu desafio também foi observá-las, entender seus gestos, seus olhares mesmo que nada me dissessem verbalmente, e aprender com elas. Procurei perceber o entorno da criança paralelamente à conversa com os adultos, não buscando entender a criança nas ações e narrativas dos adultos, uma vez que mesmo eles entendem que cada kaingang é único e, ao estar em sociedade, aprende a não viver separado, mas sempre junto.

No decorrer da escrita busco traçar possíveis conexões no campo da antropologia da criança e com outros campos do conhecimento, à luz das crianças kaingang. O intuito não é de forma alguma uma busca pela afirmação de formas de conceber a criança kaingang com a ideia de “cientificizar o tradicional”, e só a partir daí ter os registros de campo como verdadeiros, uma vez que para a ciência só é “verdadeiro” o que é passível de tornar-se científico. Não é o intuito aqui tampouco a discussão sobre o científico e o tradicional. O que interessa é aquilo que para os sujeitos em campo faz sentido no desenrolar da vida cotidiana, suas teorias próprias sobre a vida, a aprendizagem e o ensino. O discorrer pelas correntes teóricas acontece na direção de conversar com o campo, entorno de algumas particularidades, especificamente das práticas de ensino-aprendizagem da criança kaingang; um discurso textual transversal que busca dialogar com os conhecimentos vividos na aldeia, e não o contrário. A criança na aldeia é a base e o que ela vive sustenta-se sem a necessidade da afirmação de teorias alheias ao seu contexto. A natureza e os sentidos existem para além do que se pode transferir na linguagem das variadas ciências.

Durante os quatro anos de estudos algumas correntes e teorias foram se tornando passíveis de interlocução. Em um primeiro momento, o campo da psicologia me pareceu ter maior proximidade com a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, sobretudo através dos estudos de Vygotsky. Porém, por essa questão ser entendida por parte da psicologia principalmente a partir do processo cognitivo, concebendo as pessoas na sua forma individual de aquisição de aprendizagem e desenvolvimento, essa abordagem não me pareceu pertinente para o tangenciamento do problema. O intuito é perceber a criança de modo coletivo e cultural, ou seja, as possibilidades de um entendimento da aprendizagem em sua forma coletiva, a qual a

individualidade representa um saber singular, que surge entretanto após o aprendizado coletivo em que teve início. Ao conversar com as diferentes correntes e teorias, não busco compará-las. Busco a complementariedade no entendimento que apresento e proponho sobre a criança kaingang; sobretudo, teorias que percebem a criança cotidianamente, como ela aprende e desenvolve-se, a partir de seu corpo, do convívio com os adultos, com seus pares, no sistema cosmológico cultural e social.

Entretanto, ao que se refere especificamente a aprendizagem e participação da criança nos contextos ritualísticos e de manifestações culturais, busco traçar conexões a partir do conceito de “comunidades de prática”, cunhado pela antropóloga Jean Lave (1991) que, me parece um caminho interessante e de entendimentos viáveis, principalmente no que se refere ao modo de socialização, participação da criança. Tendo a entender os momentos ritualísticos e de manifestações culturais como distintas comunidades de prática, onde a socialização acontece de modo coletivo, da mesma forma que a aprendizagem dessa socialização e principalmente dos saberes tido nas relações entre homens e espíritos.

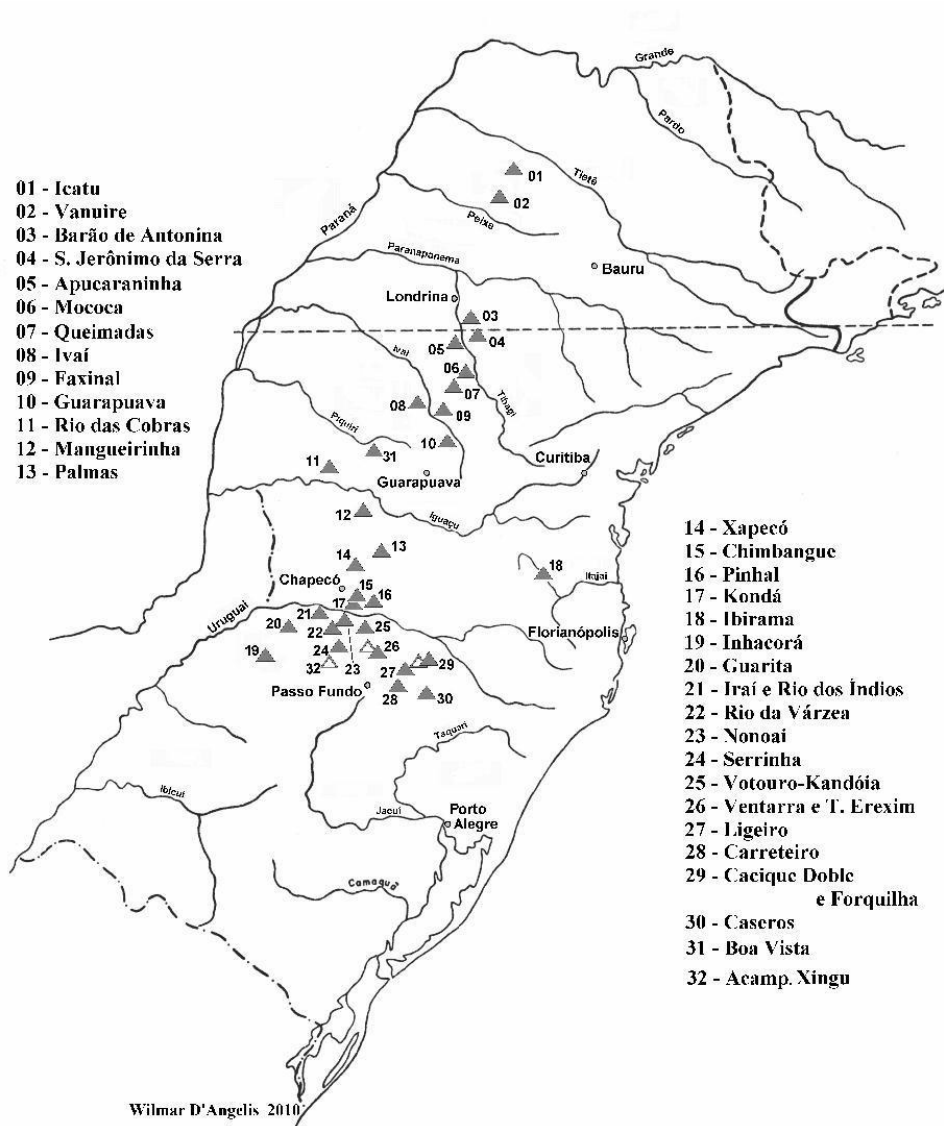
A linha de estudos percorridos por Clarice Cohan (2005), ao estudar a criança Xikrin, também foram os grande norteadores da escrita teórica assim como os escritos de Ana Maria Rabelo Gomes (2008), junto com as crianças Xakriabá. E, a perspectiva do Estilo Interacional separados-mas-juntos, cunhado por Ruth Paradise em 1994, quando a mesma estudou as crianças Mazahua. Tradução de Bonnici e revisado por Rabelo Gomes (2012).

CAPÍTULO 1 – O POVO KAINGANG: DADOS GEOGRÁFICOS, DEMOGRÁFICOS, ORGANIZAÇÃO SOCIAL E LINGUÍSTICA

Em 2010, dados do censo (IBGE) revelam um número de aproximados 40 mil Kaingang. Destes, 5 mil vivem em centros urbanos, enquanto os demais vivem em aldeamentos demarcados no meio rural. Esta população habita 32 terras kaingang espalhadas pelos estados da região sul do País (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e o oeste do estado de São Paulo).

Os kaingang sozinhos representam cerca de 50% de toda a população dos povos de língua Jê (Tronco Macro-Jê), e estão entre os cinco povos indígenas mais populosos do Brasil. Esta língua possui 5 dialetos regionais. O Kaingang e o Xokleng formam o conjunto restrito das línguas e culturas Jê do Sul (D'Angelis, 2002). Nesta região, além da língua Kaingang, temos também alguns dialetos do Guaraní falados em diversas comunidades. Recentemente, foram detectados alguns descendentes do povo Xetá, com apenas três falantes da língua.

No mapa abaixo, pode-se obter a localização das 32 terras kaingang. A Terra Kaingang Nonoai (número 23 no mapa) foi estimada no ano de 2005 com uma população de 2.100 kaingang. Hoje a população está em torno de 3.000 kaingang, conforme dados obtidos durante a pesquisa de campo no ano de 2015, junto à unidade de saúde da aldeia que acompanha semanalmente as famílias da T.I.



Mapa 1. Fonte: FUNAI 2015.¹⁴

A história de contato do povo kaingang com a sociedade dos *fóg* começa nas primeiras décadas do século XVII, sendo o contato intensificado em 1812 pelas frentes de expedição, no Rio Grande do Sul, mais especificamente a partir da década de 1840. Inicia-se aí o longo processo de opressão da língua e da cultura kaingang, como se pode ver nas palavras de D'Angelis:

A presença cada vez mais maciça de colonos nas proximidades de suas terras e — a partir das invasões e de arrendamentos promovidos pelo SPI (Serviço de Proteção ao Kaingang) — dentro das

¹⁴ Localização das Terras Kaingang— Brasil. Disponível em <www.funai.gov.br>.

próprias áreas foi fator importante de compulsão contra a permanência de tradições e práticas culturais kaingang, incluída a língua, além de casamentos interétnicos [...] ¹⁵.

Como já se sabe, um instrumento importante da política de integração dos kaingang à sociedade nacional foi a escola – ou educação escolar - e com ela a escrita da língua. Dessa maneira, a língua kaingang ganha uma ortografia oficial na década de 1960, a partir de um longo estudo linguístico realizado por Úrsula Wiesemann, linguista do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), a qual produziu materiais de alfabetização na língua kaingang para o ensino nas escolas. Na mesma época (1960), o SIL, em parceria com a Fundação Nacional do Kaingang (FUNAI) inicia o primeiro curso de capacitação de monitores kaingang no sul do Brasil, criando, assim, um dos primeiros programas de “educação escolar kaingang bilíngue” do País.

O bilinguismo de transição foi o modelo de educação implantado nas escolas kaingang até muito recentemente, quando se passou a discutir uma nova proposta de Educação Escolar Kaingang a partir de um discurso de respeito à diversidade cultural e de democratização da educação. Felizmente, ao contrário de muitas etnias, podemos dizer hoje que os kaingang superaram o estágio crítico que a língua atingiu no decorrer do processo de contato.

1.1 - T. I. Nonoai (1950 – 1978): entre narrativas e registros históricos, a invasão dos fóg (colonos e fóg) na T.I.

A Terra Kaingang Nonoai, onde a pesquisa de campo foi realizada, conforme apontei anteriormente, está localizada ao Nordeste do Rio Grande do Sul, na divisa com o estado de Santa Catarina, e faz fronteira com o país vizinho, Argentina, especificamente na região das Missões. A T.I. está dividida entre 4 municípios: Nonoai ao leste, Planalto ao norte, Gramado dos Loureiros ao sul e Rio da Várzea ao oeste. É uma reserva tradicionalmente ocupada pelo povo kaingang e está dentro de um parque florestal de mata atlântica.

- População da T. I.: 2.680 gentes.

¹⁵ D'Angelis, Wilmar. Panorama da História kaingang, disponível em www.portalkaingang.org.br

- Demarcação original: abril a junho de 1857, pelo agrimensor Francisco Rave, por ordem do Pres. da Província, Jerônimo Francisco Coelho, segundo registros históricos da FUNAI, disponível na página virtual do ISA (Instituto Sócio-Ambiental)¹⁶.

- Área geográfica atual: 32 mil hectares, sendo desses, 17 mil hectares de mata nativa.

- Divisão em aldeias: A T. I. Nonoai comporta quatro divisões, sendo: aldeia-sede (Nonoai), Aldeia Bananeiras 1 e 2 (Gramado dos Loureiros), Aldeia Pinhalzinho (Planalto).

Reserva Indígena Nonoai

- População estimada: 3.000 mil pessoas
- Economia: soja, milho, trigo e produção da cestaria
- Sistema de liderança: cacicado
- Sistema de liderança tradicional: cacicado segue a estrutura de liderança tradicional, porém com nomenclatura trazidas pelo não índio.
- Participação na política na administração dos municípios ao entorno da T.I.: 05 vereadores e 1 vice prefeito kaingang

CATEGORIA	Reserva Indígena (RI)
SITUAÇÃO JURÍDICA ATUAL	RESERVADA/SPI.
JURISDIÇÃO LEGAL	Domínio Mata Atlântica
REGIÃO "POVOS INDÍGENAS NO BRASIL"	Sul
UNIDADE DA FEDERAÇÃO	RS
ÁREA OFICIAL	14.910 ha.
ÁREA SIG	19.799 ha.
PRESENÇA DE ISOLADOS	Não
FAIXA DE FRONTEIRA	Sim

Mapa 2, fonte : Isa, 2015, disponível em: <<http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3776>>. T.I. Nonoai, dados legais e informações sobre economia e participação política: elaboração própria.

¹⁶ Todas as informações se referem aos dados que estão disponíveis em <<http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3776>>, visitado em 06/09/2015.



Mapa 3, fonte: Google, localização da T. I. Nonoai, elaboração própria.

Os kaingang da T.I. Nonoai estão em contato direto com os não kaingang há cerca de 150 anos, mas os primeiros contatos datam de 220 anos, segundo dados da FUNAI. Desde os primeiros contatos com o colonizador no final do século XIX, a interação foi marcada – como em outras terras indígenas – por grandes lutas e conflitos. Conforme indícios históricos, em 1856, o governo delimitou, por meio de ato público, uma área que circunda o Rio Uruguai, ao norte, o Rio Passo Fundo, ao oeste, o Rio da Várzea, ao Leste, e os “Campos de Sarandi”, ao Sul, cujo tamanho estimado foi de 420 mil hectares de terra; ação no intuito de diminuir o enfrentamento e a resistência dos kaingang em relação à colonização de suas terras.

Registros históricos, conforme registra Tedesco (2012), relatam que no início do século XX e principalmente entre os anos de 1940-60, as reservas indígenas do sul do país tornaram-se espaço de ação política de governantes para aliviar tensões sociais, compensar o denominado esgotamento das fronteiras agrícolas, para facilitar e incentivar as ações predatórias de colonizadores que queriam mercantilizar a terra e dar-lhe feição econômica nos moldes das políticas de crescimento econômico e de funcionalidade da agricultura no estado, em particular na região norte. Desse modo, o Estado, pressionado pelo grande capital fundiário e pelos colonizadores, não impediu a entrada massiva de colonos, ao contrário, em alguns momentos, incentivou-a e/ou a

amparou, assim como extinguiu reservas (Serrinha e Ventara) e retalhou outras para contemplar colonos (sem serem extintas, como foi o caso de Nonoai, Inhacorá e Votouro) no mesmo Estado.

Em 1912, as terras destinadas aos kaingang sofreram redução, com o Serviço de Proteção aos índios (SPI), [...] foram demarcadas as terras Kaingang Serrinha, com 11.950 hectares, e a terra Kaingang Nonoai, com 34.950 hectares. O restante, cerca de 373 mil hectares, foi disponibilizado ao avanço da “colonização” (CIMI.org). Uma nova reviravolta ocorreu em 1950 e 1960, quando houve mais ocorrências de colonização nas áreas delimitadas aos kaingang, e desta vez a Terra Kaingang Serrinha foi extinta e sua população deslocada para a Terra Kaingang Nonoai (a 50 km de distância) em caminhões, segundo as narrativas de alguns velhos e lideranças da aldeia que presenciaram o ato. Mas alguns kaingang da T.I. Serrinha recusaram-se a sair de suas casas, conseguindo assim manter para si 3 mil hectares de terra – essa terra tomada foi transformada em um parque florestal estadual, enquanto o restante ficou sob a responsabilidade de arrendatários que, por fim, receberam do Governo do Rio Grande do Sul nessa mesma época os respectivos títulos de donos das áreas arrendadas, mesmo estas se localizando dentro de terra designada kaingang.

Na mesma época, entre 1950 e 1960, começam na T.I. Nonoai as mesmas investidas para sua extinção. Conforme aconteceu com a T.I. Serrinha, o processo de invasão e apropriação pelos *fóg* da T.I. Nonoai perdurou até 1978, quando aconteceu o primeiro grande embate (documentado) entre os *fóg* e os kaingang. Conflitos entre os kaingang e os *fóg* na T.I. Nonoai aconteceram ao longo das décadas de 1950, 1960 e 1970, porém, o maior embate na luta pela terra aconteceu entre 1978 e 1982. Os kaingang não aceitaram as formas de colonização e de invasão de suas terras e, percebendo a perda de sua cultura, se reuniram e expulsaram os *fóg* de suas terras, acontecimento de repercussão na mídia nacional.

Em relatos orais de muitos kaingang que participaram do conflito, a terra estava sendo invadida pelos *fóg*. Os missionários, segundo contam os velhos, colaboravam ora com os kaingang ora com os outros *fóg*. Em seus relatos, muitos anciãos kaingang narram que cerca de 20 anos antes desse período (meados de 1960), a primeira escola foi construída no interior da aldeia e os kaingang eram obrigados a frequentá-la. Recebiam castigos severos por parte da liderança kaingang, que havia concordado a

princípio com os *fóg* em mandar as crianças para a escola, caso a ordem fosse descumprida. Por sua vez, as crianças eram também castigadas pelos docentes (*fóg*), caso não quisessem frequentar a escola conforme cronograma ou quando não cumpriam a contento as tarefas impostas.

[...] eles entraram na aldeia e disseram que iam nos ensinar a falar e escrever no livro na língua deles, construíram uma casa de madeira como nas escolas antigas que tinha nas vilas deles, nossos pais até ajudaram na construção. A professora, uma “alemoa”, morava ao lado da escola. Eles convenceram as lideranças da aldeia que estudar seria muito bom para nós. A gente não podia falar na língua kaingang, então quando faltávamos a gente era castigado. Às vezes até apanhava da professora, ela tinha sempre na mesa dela uma vara, ou então quando a gente não aprendia como ela queria, ela colocava a gente de castigo, ficávamos às vezes uma manhã inteira ajoelhado no grão de milho. (Paulo, 65 anos. O relato é muito próximo de outros kaingang que também viveram essa época).

Os relatos também trazem as outras frentes de atuação dos *fóg* e a forte influência de suas culturas aos costumes tradicionais kaingang:

*[...] teve a igreja católica também, a igreja dizia que não era mais para obedecer os Kujás, porque eles mexiam com ervas do mato, dançavam para os espíritos, então eles estavam fazendo ritual para o diabo, eles colocaram isso na cabeça das lideranças também. Teve uma vez, eu era pequena, mas lembro que tinha uma Kujá, ela sabia tudo, sobre as ervas do mato, ela era parteira, devia ter ganho muitas crianças, dava os nomes para as crianças, fazia como os antigos faziam. Mas ela foi queimada viva no meio da aldeia, a liderança daquela época, junto com as da igreja, disseram que era para servir de exemplo para não ter mais Kujá. Então os que eram Kujás foram morar mais no meio do mato e se escondiam. Minha mãe conta que elas iam atrás com os cachorros e armados com espingarda, arma de fogo. Os *fóg* ensinaram os kaingang a usar arma de fogo e a brigar com os próprios kaingang, mas um dia eles perceberam que os *fóg* estavam tomando de todos os jeitos o que era nosso, nem nossa língua estava sendo deixada falar mais, a comida era do *fóg* e estava fazendo muito mal, as crianças morriam de febre alta e as enfermeiras traziam remédio delas, mas não ajudava muito e nós kaingang não podíamos mais fazer os remédios do mato, quem fazia era castigado no centro*

da aldeia, ficava até no tronco, teve kaingang que tem marca do tronco até hoje. Mas, aí vendo que tinha muito fóg dentro da aldeia e nossos costumes estavam se perdendo, a liderança percebeu e reuniu todos os kaingang e então a gente expulsou os fóg da aldeia, colocamos fogo na escola também e aos poucos a gente voltou a fazer nossos costumes, mas muitos de nossos kaingang morreram já, os que não morreram nas brigas contra os fóg, morreram por doenças que começou a vir depois que os fóg chegaram (Anciã Tereza, Kaxîn, 81 anos, linhagem de mulheres parteiras, líder espiritual).

Tedesco (2002) entende que o conflito ocorreu também por uma constituição de territorialização de lutas pela terra na região, processo que foi mediado por inúmeras instituições e estratégias entre pequenos agricultores familiares, a esfera pública, organizações ligadas ao setor agrícola e kaingang, bem como aos grandes proprietários fundiários. Essa temporalidade, ainda que curta (1978-82), não se encerra em si mesma; é manifestação de uma gestação e, ao mesmo tempo, do acirramento e desencadeamento de um processo histórico de lutas pela terra no norte do estado.

Os cerca de 30 anos de convivência no mesmo espaço territorial entre kaingang e os *fóg* não foram passivos, de ambas as partes. Em conversas com anciãos, especificamente das aldeias da *Grápia* e *Goj kupri*, estes relatam alguns movimentos que foram os motivos das desavenças: além da invasão de suas terras, a escola e a igreja foram as duas principais instituições de aniquilação da cultura, modo tradicional de viver kaingang. Os marcos da ocupação dos *fóg* na T.I. ainda são visíveis no presente, como igrejas católicas desativadas no seio da floresta, vestígios de postes de casas dos colonos e também pelas narrativas que ainda são capazes de mapear os lugares mais habitados pelos colonos e fazer referência a nomes: *lá perto do rio morava fulana de tal, lá na Grápia, na entrada do mato, morava o coronel* e assim por diante.

Posteriormente à retomada da T. I. pelos kaingang, o relato de Francisco, 70 anos da aldeia da *Grápia*, traduz as narrativas de outros velhos:

[...] depois da gente ter retomado as terras, o que ainda ficou muito forte na aldeia foi a igreja católica, deixou como costume para os kaingang a festa do divino espírito santo, era como se tivesse substituído o ritual do KIKIKOY¹⁷, mas

¹⁷ Ritual de liberação dos espíritos dos mortos. Ritual que marca a espiritualidade kaingang antes da invasão dos colonos.

não era a mesma coisa, não tinha a bebida do KIKI, preparado pelos Kujás, não tinha nem os Kujás. A festa do divino começa numa casa e passa¹⁸ por todas as casas da aldeia, eles levavam com eles uma cruz e um pano bem grande vermelho, tocavam pandeiro e violão, a gente escutava de longe quando eles estavam chegando, os mais católicos vinham na frente, demora às vezes até uma semana para eles fazerem isso, cruzarem por toda aldeia, depois voltavam onde tinha mais kaingang e ali encerrava [...].

As principais investidas de desapropriação cultural e social referem-se à chegada de *fóg*, fazendeiros e, no presente, arrendamentos e toda forma de organização social e cultural trazida por esses “colonizadores”. Há ainda atualmente embates, sobretudo judiciais, entre os *fóg* e os kaingang na T.I. Nonoai. Esses conflitos continuam sendo constantes e o pano de fundo ainda é a luta pela terra. Por parte do povo kaingang, defende-se a terra como um espaço geográfico onde estão enterrados seus ancestrais e também como a principal fonte para preservação da cultura, dos costumes herdados de geração a geração. Por parte dos *fóg*, discute-se a propriedade da terra, seu uso e suas formas de apropriação, e no plano nacional, a desapropriação e apropriação dessas terras está aliada a um plano governamental alheio aos interesses de cada povo indígena sobre suas terras.

Em uma observação paralela entre narrativas e noticiários (ver anexo 1), registro, sem me aprofundar no assunto, as principais notícias encontradas em jornais locais e nacionais sobre a Terra Kaingang Nonoai, em cerca de sete décadas. Chamo atenção para a abordagem, chamadas para notícia que se referiam aos kaingang nessa T.I. e arredores: os noticiários trazem um panorama sobre os conflitos, porém com o ponto de vista dos *fóg*; em análise dos escritos, não se percebe a visão do kaingang, ou seja, há uma tendência em apresentar o kaingang como desordeiro, assassino e outros termos pejorativos. Ver anexo 1: notícias sobre os kaingang da T.I. Nonoai e do Sul do Brasil.

¹⁸ Muitas vezes o narrador, ao narrar um fato não usa a conjugação verbal no seu referido tempo, como por exemplo: *a festa do divino começa numa casa e passa...* A construção da frase falada está no presente, mas o narrador está se referindo ao passado. Quando o acontecimento ainda perdura até o presente, o narrador, usa sempre a complementação na frase falada: *ainda hoje*. (grifo nosso)

1.2 - T.I Nonoai (1978 – 2014): Organização social e cultural pós-expulsão dos fóg, uma nova configuração e concepção da aldeia

Diversas questões internas foram cruciais para a composição atual da aldeia, sobretudo a divisão (simbólica, não apenas geográfica), que resultou na subdivisão da aldeia bananeiras, assim como a instalação da igreja católica e de igrejas evangélicas após a retirada dos *fóg* em 1978. Essas informações me foram passadas em conversas com meus pais e em conversas com mais velhos ainda em meus estudos para o mestrado, em 2010. Não me alongarei nesse assunto pelo fato de não ser o foco do estudo. Mas logo no início de meus estudos, percebi que essa data e a época desde 1950, quando os *fóg* invadiram a T.I., seriam cruciais para entender, conversar com as crianças hoje e entender as diferentes formas com que os pais concebem hoje seus filhos. Para esse entendimento, o recorte temporal desde 1950 se fez necessário.

1.2.1- A escola dos *fóg* e a escola dos *kaingang*:

No período de 1955 a 1965 foram fundadas as instituições escolares na aldeia, momento em que os *kaingang* foram empurrados para a mata, de maneira separatista com relação à proposição da escola naquele local (escola para estudantes brancos e escola para estudantes indígenas, separadas), uma vez que os *fóg* se instalavam e permaneciam no entorno, devastando a mata nativa, que antes era unicamente para o uso ecológico sustentável dos *kaingang*, de onde tiravam matéria-prima para seus artefatos e alimentação.

Três escolas foram construídas nessa aldeia, num período de tempo de 10 anos, 1955-1965¹⁹. A primeira foi construída perto da reserva, mais na parte central da mata, que os *fóg* frequentavam (Escola Campina Grande), e a segunda no entorno, também frequentada por *fóg* (Escola Porongos, *porongo* é a casca da fruta onde é feita a *cuia gaúcha*). Essa localização das escolas era estratégica, pois uma instalou-se na campina dos remédios, no interior da mata nativa, de modo a devastar as plantas cultivadas pelos *kujás* para a utilização em ritos de passagem, como o ritual do *kiki*, passagem da menina

¹⁹ (Ressalto que esses dados não são bibliográficos, mas retirados das narrativas de anciãos que viveram nessa época e lideranças internas, não existe bibliografia sobre a época, com foco na escola, e tampouco com nos relatos dos *kaingang*).

para mulher e principalmente na prática da medicina tradicional; a outra escola foi construída onde os *fóg* haviam se instalado, próximo da divisa com as terras de outros *fóg* no entorno da aldeia. Uma terceira escola foi criada (Escola dos Kaingang), essa, porém, no centro da aldeia para onde os kaingang haviam sido empurrados e tinham seus acampamentos, e objetivava o ingresso das crianças kaingang, a aprendizagem da língua e dos costumes dos *fóg*, ao mesmo tempo em que o ensino intuía preparar os kaingang para viver “civilizadamente” em seu próprio mundo e no mundo dos *fóg*.

Em seus relatos atuais, os kaingang que frequentaram essa escola lembram que não era permitido falar na língua kaingang. Minha mãe, hoje com 60 anos, também frequentou a escola e lembra desse tempo triste:

[...] naquela época eu era uma menina, tinha uns nove anos, primeiro os fóg fizeram a cabeça da liderança dizendo que a escola era uma coisa boa, a mãe, tua avó, não queria colocar os filhos dela na escola, mas ela foi para o tronco, as próprias lideranças kaingang colocaram ela no tronco, tem até hoje as marcas na perna dela, porque não queria mandar a gente para a escola, mas isso era influência do fóg. Nessa escola se alguém falasse na língua era castigado, ficava sem comer, às vezes ficava de joelhos lá na frente rezando, eu me lembro que a professora usava uma vara bem grande e dizia que era para surrar quem falasse a língua. Nessa época que eu perdi a língua...

Segundo relatam outros kaingang, as aulas eram ministradas por uma professora *fóg*, que articulava a elaboração de conhecimentos conforme um currículo alheio à realidade e interesses dos kaingang. Apenas crianças kaingang frequentavam essa escola, os filhos dos *fóg* frequentavam as outras duas. Minha avó, hoje com 107 anos, lembra do tempo em que teve que mandar os filhos para escola e os castigos que sofreu quando não quis mandar e, posteriormente, quando não queria tirar os filhos da escola:

[...] eles me castigaram a mando dos fóg, eu fiquei no tronco porque não queria que meus filhos fossem aprender os costumes do fóg na escola. Depois de tanto ser castigada, eu mandei eles para escola, durou uns três anos e mandaram que todos os que tinham filhos na escola os retirassem, não era mais para mandar, aí eu não quis mais tirar e fui para o tronco de novo. Mas depois desses castigos eu não quis mais ensinar meus filhos nos costumes dos kaingang, proibi eles de falarem a língua, casei quatro filhos com fóg e sua mãe com seu pai que é um

italiano, ela casou obrigada. Eu tive raiva dos costumes dos fóg; depois tive raiva dos costumes dos kaingang.

Segundo contam os mais velhos da aldeia, houve um intervalo de tempo de dois anos entre a implementação de uma escola e da outra (primeiro as duas citadas, depois a dos kaingang), fazendo com que a ambientação dessas instituições nas localidades kaingang acontecesse sem grandes movimentos que chamassem em demasia a atenção dos moradores kaingang. Elas eram construídas de madeira extraída da mata nativa, segundo modelo de construção trazido à aldeia pelo não kaingang, que se utilizava da mão de obra kaingang para levantar as instituições. Os kaingang trabalhavam como “piões” (como são chamados ainda hoje aqueles trabalhadores, freelance, diaristas, sem vínculos empregatícios) para os *fóg*, fazendo escolas, CTGs, e ganhavam como pagamento um animal, como uma galinha ou um porco, ou comida industrializada, peças de roupa, utensílios que pudessem ser utilizados pelos kaingang na vida cotidiana, e que também atraíam por serem diferentes.

O fato é que o homem *fóg* instigava o kaingang, por meio dessa troca, a voltar àquele trabalho, pois o kaingang realizava o que ele havia idealizado e era levado a voltar, quando não obrigado a voltar, para receber alimentação e roupas, pois, nessa mesma época a caça tradicional, sustento retirado da mata, foi proibido ao kaingang. Entretanto os *fóg*, conforme registram os kaingang, matavam com armas de fogo os animais silvestres, às vezes até por esporte, e retiravam da floresta o que dela podiam ao mesmo tempo em que a devastavam com maquinário ou queimadas.

Nos anos seguintes, os kaingang tomaram para si a técnica de construir casas conforme haviam aprendido, e foram aos poucos abandonando a casa feita em sua totalidade de capim-elefante (*Pennisetum purpureum*), uma técnica usada antes da chegada do não kaingang, que perdurou até os anos 2000 (eram casas envoltas de esteiras de taquaras cobertas do mesmo capim, chão batido e teto também de capim-elefante), e começaram a mesclar técnicas na construção de casas: paredes de madeira e telhado de capim-elefante, ou então paredes de capim-elefante e telhado de madeira.

O formato da “Escola dos Kaingang”, as construções e currículos distantes da realidade kaingang começaram a criar atritos com os pais das crianças. Os pais começaram a perceber o desinteresse das crianças pelos costumes tradicionais: *as crianças estavam perdendo o interesse pelos costumes, estava tudo mudando, a nossa*

cultura estava mudando, nem a língua as crianças queriam falar (cacique José Oreste, 65 anos). Percebeu-se que a instituição não ensinava nada sobre eles, os kaingang, apenas tentavam moldá-los para serem como os *fóg* que ali haviam adentrado com suas técnicas e modos de viver.

Entre 1970 e 1975, segundo relatos dos velhos, percebendo que muito perdiam sua cultura e sua terra, os kaingang realizaram uma tentativa de retirada dos *fóg* de suas terras. Esse primeiro movimento aconteceu de modo tanto amigável quanto ineficaz: ninguém se retirou das terras kaingang. Prosseguiram os processos de desqualificação e desmonte da cultura tradicional kaingang como também o processo dominante via escola, e os kaingang viram-se incumbidos de medidas mais centrais para pressionar a retirada de sujeitos que não fossem kaingang da T.I.

Entre essas medidas foi ateado fogo nas escolas frequentadas apenas pelas crianças dos *fóg* (Escola Campina Grande e Escola Porongos), em 1975, data sugerida nas narrativas dos anciãos. O objetivo do ato era enfraquecer e intimidar os *fóg*, pois sem escola, eles acabariam mandando seus filhos para fora da aldeia, assim como suas mulheres. Segundo relatos do ancião *Koiói* de 70 anos, pertencente à aldeia da *Grápia*, após serem queimadas essas escolas, houve uma tentativa de reconstrução, porém a comunidade kaingang se reuniu e acabou por expulsar os intrusos em ato em 1978, como já relatado. Após a destruição das duas escolas, restou apenas a Escola dos Kaingang, que continuou funcionando até os anos 2000.²⁰

Em meados dos anos de 1970, ocorreu a chegada de um grupo de pesquisadores e missionários norte-americanos, que se introduziram na T.I., principalmente no entorno da aldeia Bananeiras, que era até então uma só e, tão logo perceberam que tanto a escola quanto a igreja católica estavam gerando desconforto e desentendimentos entre os kaingang e os *fóg*. Perceberam que os *fóg* falharam na implementação da escola e na difusão religiosa e que a ruptura cultural dos costumes kaingang fez com que esses comesçassem a não ver as escolas com bons olhos. Sendo mais sutis, os norte-americanos foram aprendendo a língua kaingang, instalaram-se na divisa, onde ficavam de um lado os kaingang; do outro, os *fóg*. Mais significativamente, levaram consigo

²⁰ Nos anos 1990, ela também tinha sido queimada, por questões meteorológicas, atingida por um raio. Os documentos da escola foram queimados e geraram defasagem e evasão escolar. Entretanto os kaingang continuaram a frequentá-la.

uma outra escola e uma outra igreja, de desígnio evangélico, chamada em seguida de Igreja Evangélica Kaingang – o que fazia o kaingang sentir-se parte dessa religião, embora essa igreja continuasse a negar as práticas de cultuar a *TopĒ* (Deus). Os objetivos principais da estadia dos norte-americanos na aldeia eram três: evangelização, educação e saúde.

Os norte-americanos, durante cerca de 10 anos (1970-1985), aprenderam a falar a língua kaingang com auxílio de algumas lideranças, no convívio com os kaingang, e convidavam aos poucos os kaingang a seguirem as ideias religiosas e também a frequentarem sua casa em forma de retiros (todo domingo faziam uma espécie de retiro onde serviam comidas e sucos às famílias kaingang; todos aqueles que simpatizassem com sua proposta de escola e religião podiam participar). Finalmente em 1985, foi fundada a escola *Kongun Xi* (ensino da criança kaingang). A escola foi construída próximo de onde os norte-americanos haviam se instalado, de forma a também deixarem as manifestações kaingang cada vez mais periféricas (ritual do kiki, ritual de passagem da menina para mulher, ou seja, quaisquer manifestações tradicionais que ainda sustentavam culturalmente a sociedade kaingang). O diferencial da escola *Kongun Xi* é que quem lá ensinava sabia a língua kaingang; na primeira série, as aulas eram apenas na língua kaingang e apenas crianças kaingang frequentavam – os filhos dos norte-americanos eram educados em suas casas, com seus respectivos professores (pais) e conhecimentos da cultura deles.

Na escola fundada pelos norte-americanos (1985) havia duas professoras, uma para os conhecimentos das áreas exatas; e outra, para as áreas humanas. Essa escola tinha como filosofia princípios bíblicos, seus objetivos desde o princípio estavam voltados para a escolarização, ao mesmo tempo que para a evangelização e para servir como ponte entre o povo kaingang e os *fóg*. Almejava-se, inicialmente, que o kaingang conhecesse a cultura do *fóg* sem deixar de ser kaingang, mas a falta de transmissão de um conhecimento mais detalhado dos costumes kaingang acabou por camuflar a cultura do kaingang na escola, bem como nos espaços fora dela (um exemplo disso eram as atividades da escola, como levar os kaingang na prefeitura para conhecer, ensiná-los como trocar cheque e os retiros bíblicos, conforme registram alguns kaingang que frequentavam tal escola).

Sobre o modo como os norte-americanos souberam mais dos costumes e da língua kaingang, segundo o depoimento atual do cacique, hoje com 65 anos, ele era convidado pelos norte-americanos a ir à casa deles e por lá passava horas os ensinando a falar a língua kaingang, o que resultou em numa comunicação cada vez mais efetiva entre os kaingang e os norte-americanos, os quais foram aos poucos se apropriando da língua falada. Assim, foi montado por esses missionários um dicionário de kaingang, que servia para a aprendizagem deles da língua kaingang e para a comunicação com outros kaingang da T.I. Tal dicionário nunca foi publicado, pois o interesse dos missionários não era compartilhar e sim eles próprios aprenderem. O que fizeram mais tarde em termos de publicação foi criar uma mini bíblia na escrita kaingang, que trazia também cânticos escritos em kaingang. Eu mesmo cheguei a estudar nele quando frequentei essa escola. A imersão era tamanha que alguns kaingang, na época, aprenderam razoavelmente a falar a língua inglesa, mas a perderam por terem também se afastado dos missionários mais tarde. É importante aqui recordar que a escola fundada pelos norte-americanos ganha força de 1985 a 1995, sobretudo a partir da queimada parcial da Escola Kaingang, que ainda continuava na ativa mesmo após ter sido atingida por um raio em 1990.

Em 1994, é o auge da separação implantada pelos *fóg* enquanto ainda estavam na aldeia, entre a aldeia de “índios puros” e a aldeia de “índios mestiços/indianos”, ou seja, entre a aldeia da *Grápia* e a aldeia *Goj kupri*. Dessa vez, a política dos municípios que pouco se interessavam pelos kaingang²¹, volta seu olhar percebendo que os kaingang da T.I. exigiam direitos, como participar nas decisões políticas que lhe diziam respeito nas sessões da câmara municipal. Fernandes (*in memoriam*), de 79 anos, registrava que:

[...] Eles sabiam que os kaingang estavam querendo seus direitos, então eles trataram de jogar os kaingang um contra o outro de novo, começaram a ajudar mais os kaingang que eles diziam que eram “mais índios”, que moravam aqui na Goj kupri. Criaram até uma escola. Na outra escola dos kaingang, da Grápia, até comida faltava, mas na escola da Goj kupri, eles jogavam até fora. Era pra fazer os kaingang se intrigarem um com o outro.

²¹ Nessa época poucos kaingang votavam nas eleições. Minha mãe e outras kaingang na mesma faixa de idade (60) lembram que nem título tinham, apenas alguns poucos kaingang do sexo masculino exerciam o direito ao voto.

* * *

Em 1993 foi construída uma escola na aldeia *Goj kupri* (pertencente ao município de Gramado dos Loureiros). Essa escola é a única escola no presente. A escola foi chamada, em sua inauguração, de Escola Estadual de Educação Infantil Benjamim, ironicamente referência ao sobrenome de um posseiro que havia sido expulso da aldeia nos atos de 1978. Mas, em 1995, essa escola também foi queimada, dessa vez pelos kaingang da *Grápia* que exigiam a permanência apenas da escola deles (Escola dos Kaingang, criada nos anos 1970), também pelo fato daquela fazer referência a um intruso. Mas essa escola foi reconstruída pelo município, dessa vez de alvenaria, e passou a se chamar Escola Estadual Kaingang de Ensino Fundamental Perõga. O nome Perõga em kaingang significa - bichinho que nasce da pedra - e também representa o nome de uma kaingang parteira e *kujá* da aldeia.

Na Escola dos Kaingang, em 1995, lecionavam dois professores kaingang, formados pela escola dos norte-americanos (tinham o ensino fundamental concluído), que ensinavam as crianças kaingang a falar e escrever na língua kaingang. A entrada dos professores kaingang marca o início de tentativas da criação de um currículo específico e diferenciado, que atendesse as suas demandas e necessidades próprias, como professores kaingang, e as exigências da aldeia sobre como a escola deveria ser. Não passaram de tentativas. Mas o ensino da língua foi reforçado na escola pelo fato de agora essa escola contar com professores nativos, o que resultou em dados linguisticamente positivos: até o ano de 1995, menos da metade dos kaingang falavam na língua kaingang, especificamente os mais velhos e, a partir desta data até os dias de hoje, quase 100% das pessoas nas aldeias, cerca de 200 famílias, são falantes da língua kaingang. Isso ocorreu não só pelos esforços da Escola dos Kaingang como também pela escola dos norte-americanos em que a professora de ciências humanas lecionava em kaingang, desde 1985, conforme fiz referência anteriormente, auxiliando assim na difusão da língua.

Nos anos seguintes a Escola dos Kaingang perde forças por falta de investimentos e também pela criação da escola Perõga na aldeia *Goj kupri*. A escola Perõga, no ano de 1995, quando foi reconstruída, passa a oferecer aulas para séries do Ensino Fundamental I e 5ª Série (denominações de então). Nessa instituição só havia

professoras *fóg* (contratadas pelo município de Gramado dos Loureiros, por a escola estar nos limites desse município), exercendo um currículo estadual *fóg* para alunos kaingang.

No final da década de 1990, a escola dos norte-americanos *Kongun Xi*, que se mantinha sem a ajuda do município e do Estado²² perde força, pois os kaingang não mais aceitavam o evangelismo que se disseminava nela. Por ordem da liderança interna, essa escola é fechada nos anos 2000 e os alunos que ali estudavam, passam a estudar fora da aldeia ou na Escola Perõga. Já a Escola dos Kaingang, na aldeia da *Grápia*, que já vinha num processo de enfraquecimento por falta de recursos e por brigas políticas do governo municipal, é fechada, após as duas aldeias entrarem em acordo. No ano de 2003, todas as crianças e professores kaingang dessa escola são transferidos para a Escola Perõga. Os professores *fóg* da Escola dos Kaingang são mandados embora, inclusive por motivos de roubo.

De 2000 a meados de 2005, a Escola Perõga ainda é renegada por algumas famílias que optam por mandar seus filhos estudarem fora da aldeia nas escolas dos municípios. Porém, em reunião entre os professores, pais que tinham seus filhos nessa escola e a liderança interna, decide-se, em ata de 2005, que toda criança kaingang da aldeia só não estudaria na escola Perõga caso essa escola não oferecesse a série em que o aluno estaria. Essa ata foi por mim assinada, assim como por outros professores indígenas e não indígenas que trabalhavam na escola. Caso a lei não fosse respeitada, a liderança castigaria os pais das crianças a partir das leis internas.

Em 2005, a Escola Perõga conta com um quadro de professores quase exclusivamente kaingang. Alguns haviam aperfeiçoado seus estudos e alguns alunos kaingang estavam ingressando no ensino superior. Hoje essa escola conta com um quadro de 8 professores kaingang que atuam até o quinto ano das séries iniciais; a escola recebe alunos até o nono ano, porém a partir do quinto ano o ensino conta com professores *fóg* formados em suas respectivas áreas. Há também na grade curricular o ensino da língua kaingang e a realização de oficinas como: cestaria, arco e flecha, entre outras particularidades da cultura kaingang possíveis de ser trabalhadas no ambiente

²² Nunca soubemos ao certo de onde viam os recursos para custear as despesas dessa escola. Foi doada pela aldeia uma quantia de terra para que fosse cultivada, e segundo as professoras era o que propiciava o sustento da escola. No tempo de colheita, os alunos o faziam junto com as professoras. Eu mesmo, no ano que estudei nela, ajudei na colheita do milho, assim como todos os outros alunos da escola.

escolar tendo em vistas o cumprimento de uma grade curricular fornecida pela Secretaria da Educação à qual essa escola está vinculada. O ensino na língua e a realização das oficinas é o único diferencial do currículo do município, uma questão que gera muitos desconfortos internos. A partir do nono ano, os alunos migram para as escolas do município que oferecem o ensino médio caso queiram continuar seus estudos, o que raramente acontece entre os kaingang da *Grápia*. A continuidade ocorre principalmente por parte dos alunos que residem na aldeia *Goj kupri*, por terem mais condições até mesmo financeiras para frequentar essas escolas, embora sejam municipais e estaduais. Além das questões financeiras, é sobretudo pela discriminação e preconceito sofridos por eles que os kaingang que residem na *Grápia* desistem de estudar nas escolas fora da aldeia. Os alunos da *Goj kupri*, por conviverem mais com os *fóg*, já sabem lidar melhor com situações desse gênero.

Na atualidade os pais e lideranças das duas aldeias atritam com a escola em prol da questão cultural que se tornou problemática pela defasagem na forma de pensar e fazer trazida pelos *fóg*. Reivindicam ações da escola no que se refere ao ensino dos costumes tradicionais kaingang em sala de aula e fora dela. Reivindicam “garantias” que essa escola não acabe por afastar a criança kaingang de seus costumes e da língua. O Estado continua não permitindo ou criando problemas no que se refere à elaboração de um currículo específico diferenciado, embora isso seja garantido por lei desde a Constituição de 1988. Os professores registram que há uma abertura, mas os currículos criados pela escola, pelos professores kaingang, são reprovados quando chegam à Secretaria da Educação, sob justificativa de incompatibilidade entre pedagogia e aspectos sociais. A Secretaria subsidia assim as turbulências que acontecem na escola, fazendo com que mesmo depois de esforços em níveis e caminhos variados ainda não se tenha uma escola que represente de maneira próxima o que se idealiza na aldeia como instituição escolar.

1.2.2 – Organização social e cultural: Cosmologia, sistema de parentesco e estruturas políticas;

Assim como os demais povos pertencente ao tronco JÊ, o povo kaingang apresenta em sua estrutura cosmológica, e, sobretudo, organização social, pares e

metades. Para o kaingang, o universo é simétrico, formado de pares antitéticos e complementares. Nesse sentido os representantes naturais dessas metades são os irmãos mitológicos (mito da origem kaingang) *Kamé* (lua) e *Kanhrú* (sol). São representados na natureza e pelo kaingang por motivos abertos e fechados, cabe ao *Kanhrú* os motivos fechados (círculos) e ao *Kamé* os motivos abertos (traços, riscos).

Borba (1882) é responsável pelo primeiro registro escrito sobre o mito de origem do povo kaingang, e foi responsável pela criação do nome KAINGANG (povo da floresta), após ter entrado em consenso com os kaingang da época, conforme consta em seus escritos do final do século XIX²³. Os anciãos com idade entre 70 e 90 anos acreditam, conforme conta Jacinto de 76 anos, residente na aldeia *goi kupri*, que os primeiros kaingang saíram da terra, por isso trazem na pele a cor dela. Mas uma parte dos kaingang que viviam no centro da terra não conseguiram sair e por lá permanecem até hoje, são responsáveis por receber cada kaingang ao morrerem. Os velhos lembram que os que conseguiram sair foram chefiados pelos dois irmãos, *Kamé* e *Kanhrú*; *Kanhrú* saiu primeiro. Cada um trouxe consigo um grupo de kaingang e juntos passaram a compor tudo o que há na terra, conforme cada irmão mitológico ordenava.

A representação das marcas pertencentes a cada metade é feita em cestaria, adornos e utensílios assim como no grafismo e pintura corporal. Vejamos:

Onça: é *Kanhrú* por trazer em seu corpo motivos redondos (onça pintada).

Tamanduá: é *Kamé* por trazer em seu corpo motivos abertos (manchas compridas).

Segundo os mais velhos, o rio em seu percurso é também marcado por essas metades:

[...] Até o rio tem as duas metades, tem lugar que ele fica redondo, então é ali que o Kamé é representado, os que são Kamé vão se banhar ali, os bichos também vão, se você prestar atenção nasce muitas plantas com as folhas arredondas ali também. (Kujá Jorge Garcia).

²³ A escrita foi construída, nesse caso e noutros, buscando observar o oral e o escrito, porém na maioria das vezes o que conta o escrito é alheio ao que os narradores conhecem e sabem de sua cultura. Nesse sentido continuo reelaborando minha escrita sobre as questões tradicionais, tendo em vistas as informações dos sujeitos no hoje. Escritos históricos servem como disparadores de lembranças, mesmo que distorcidas sobre eles, mas que me auxiliam também não para confrontar o oral e o escrito mas para perceber as mudanças e nuances da cultura ao longo do tempo.

As metades *Kamé* e *Kanhrú* são exogâmicas e a possibilidade de casamentos que darão vida a novas gerações acontece apenas na complementação entre ambas. Assim sendo, só é possível haver casamento no cruzamento dessas duas metades e nunca com a mesma metade, o que a aldeia entenderia como um desrespeito à memória dos ancestrais, à cultura kaingang, acarretando na expulsão do indivíduo da aldeia. *Kamé* e *Kanhrú* podem ser definidos como dois clãs, mas aqui vou usar a palavra metade para fazer referência a cada um dos clãs de forma isolada.

Nas aldeias, assim como na T.I. de modo geral, o respeito às metades exogâmicas configura uma das principais formas de manter o saber sobre os costumes tradicionais, é o que norteia todo o sistema de lideranças e a ordem dentro da aldeia a começar pela união entre homem e mulher. Nessa forma de união, toda criança ao nascer seguirá a marca do pai. Caso o pai tenha perdido sua marca, antes do casamento, os velhos e lideranças da aldeia procuram saber da origem de sua família, analisam seu parentesco mais próximo, até por volta da terceira ou quarta geração anterior e, se ainda assim não for possível identificar, então olham em seu corpo: entende-se que o *Kamé* tem os pés mais arredondados assim como suas unhas, são mais baixos, enquanto o *Kanhrú* tem os pés e as unhas compridos e são mais altos.

O respeito às metades exogâmicas ocorre desde os primeiros anos de vida da criança. Em cada fase da vida, ela apreende e aprende vendo os rituais de passagens da menina para mulher, na pintura corporal, na produção da cestaria, nos casamentos e também nas manifestações culturais apresentadas na aldeia pela escola. Em seus aconselhamentos em público, os velhos e as lideranças fazem referência às metades e à importância do respeito que é preciso ter.

Ao que se refere ao sistema de parentesco kaingang, a ideia de “parente” é também definida e percebida a partir das pinturas corporais. As pinturas corporais, segundo alguns velhos, eram percebidas no passado em rituais de ordem espiritual (xamânicos) e casamentos e, cabia à família, principalmente as avós, ensinarem a pintura corporal desde os primeiros anos de vida de uma criança.

As figuras abaixo representam as metades e suas composições, representações registradas por Cavalcante (2007)²⁴ e posteriormente por Godoy (2010)²⁵. A representação, em conversa com os velhos da aldeia, enquadra-se no que ainda é possível perceber hoje nas pinturas corporais e também na confecção da cestaria, demarcando dessa forma o sistema de parentesco kaingang e a maneira como é representada no cotidiano, seja para que casamentos aconteçam, em rituais de passagem e/ou na confecção da cestaria.

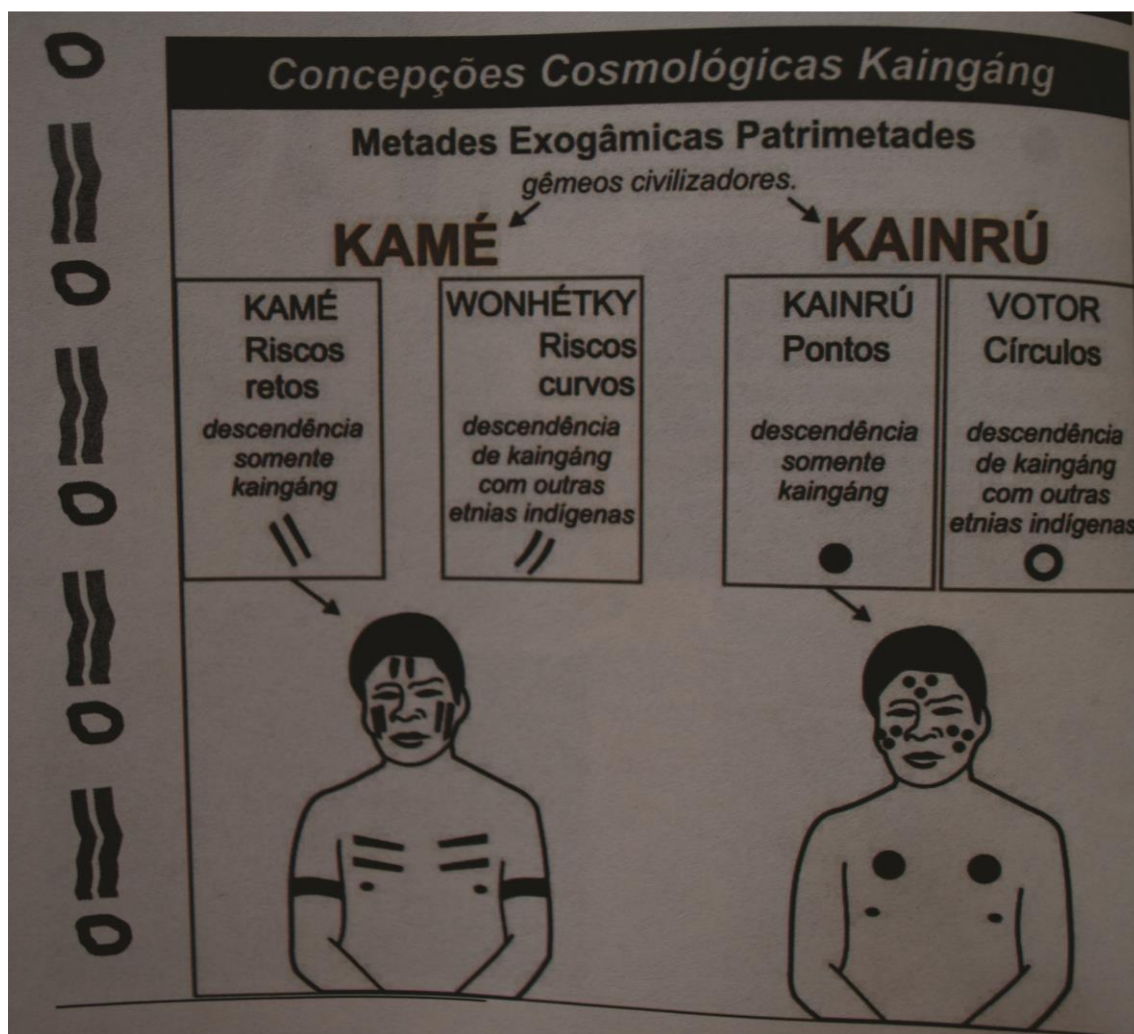


Figura 2. Fonte: Cavalcante 2007, concepções cosmológicas.

²⁴ CAVALCANTE, Ana Boavista Lustosa; PAGNOSSIM, Carla Maria Canalle. Estudo da sintaxe da linguagem visual na cestaria kaingang. 4º congresso Internacional em Design. Rio de Janeiro, outubro de 2007.

²⁵ GODOY, Rosangela Perini de. A pintura e o artesanato kaingang podem explicar a história dos índios kaingang? 591-2. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>, acesso em 06/09/2015.

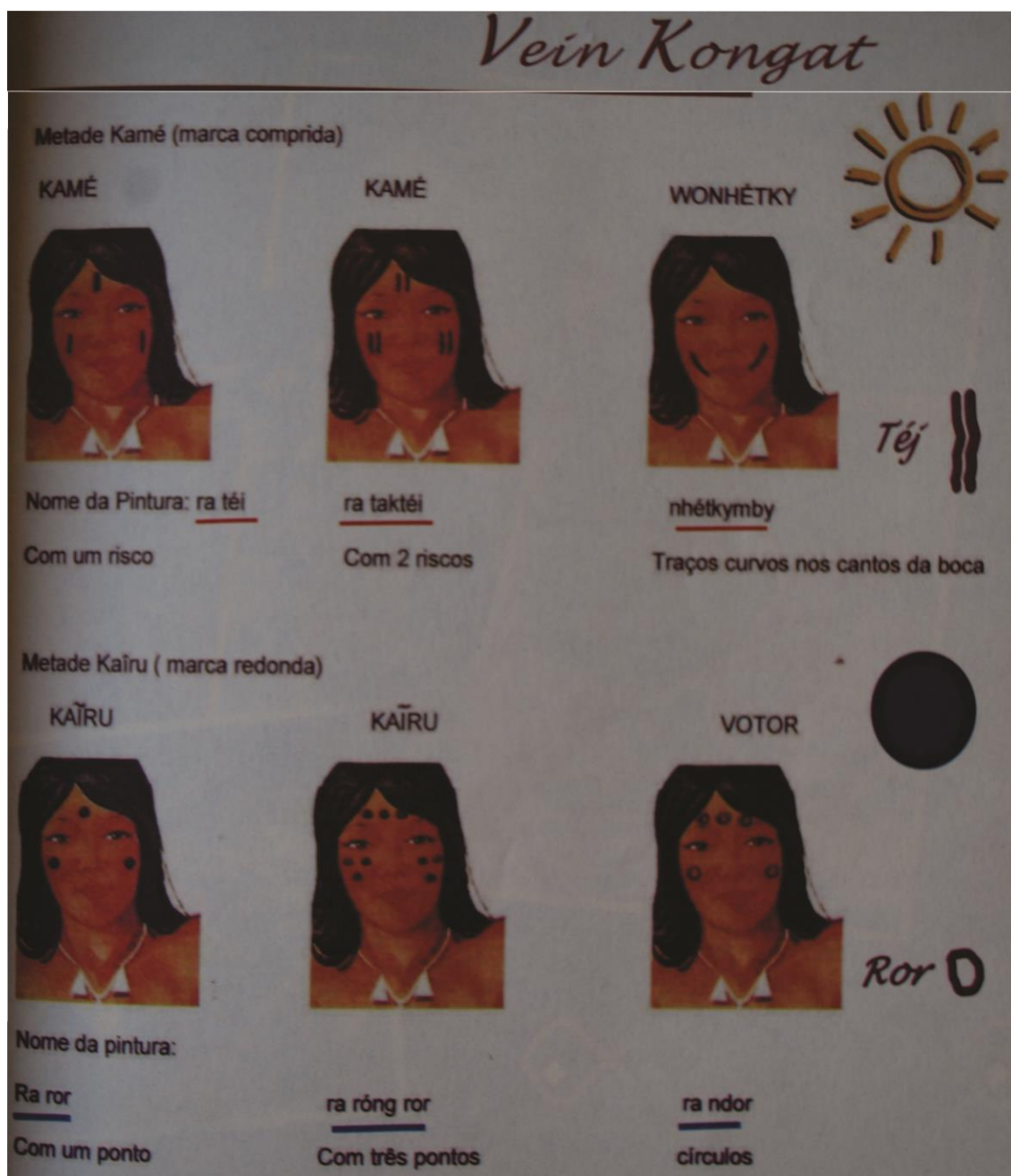


Figura 3. Fonte: Cavalcante 2007, relações de parentesco na cosmologia.

Segundo os velhos kaingang, com a entrada dos *fóg* na aldeia, algumas outras marcas foram criadas para registrar os casamentos entre kaingang e *fóg*, porém, logo deixaram de ser usados por ser motivos de conflitos, ficando apenas a marca da parte que fosse kaingang.

* * *

No campo, em conversa com as crianças sobre as metades e os símbolos de cada metade e a qual metade ela pertencia, até cerca de seis ou sete anos, ela sabia fazer referência a qual metade pertence e, se fosse além nos questionamentos sobre a forma como era possível ela representar a metade à qual pertencia, ela mostrará tanto no grafismo, quanto na pintura corporal e/ou na cestaria e, ainda, na própria natureza ao seu entorno os símbolos da sua metade.

1.2.2.1 Sistema de lideranças: ordem política;

Como todo e qualquer povo que vive em sociedade, o povo kaingang mantém o que vamos chamar aqui de “hierarquia política”, um certo sistema interno de “poderes e valores” que regem o grupo social na vida cotidiana da aldeia. São posições não definidas por valores econômicos, mas especificamente por valores conquistados pela atuação de cada gente ao longo de sua vida, como veremos no capítulo 2 no que se refere à formação de um kujá.

Nos escritos pesquisados para o presente estudo, não encontrei registros específicos que descrevem com precisão a formação dos líderes de uma aldeia kaingang. Estudos como os de Borba (1908) e Becker (1975) registram a existência entre os kaingang de um líder político, o que seria conhecido hoje como cacique da aldeia. Entretanto, nas narrativas do ancião Nízio de 79 anos, conselheiro da aldeia da *Grápia*, podemos distinguir claramente a existência de dois momentos específicos na composição dos líderes dentro de cada grupo, sempre com funções distintas entre si, que se complementam para o bom andamento da aldeia.

Cerca de 130 anos atrás, com base nos escritos de Borba (1908), onde o mesmo faz referência aos kaingang de Guarapuava no Paraná, verificamos a existência de dois líderes principais, que podemos identificar como sendo um líder espiritual e um líder político. Essa composição é defendida ainda hoje nas narrativas do ancião Nízio:

[...] Antigamente, quando eu era criança, meus avós contavam que só dois kaingang mandavam na aldeia, era o Kujá e o Cacique, o Kujá era sempre um bem velho da aldeia que conhecia sobre os remédios do mato e conversava com os espíritos, ele sabia tudo que estava acontecendo na aldeia e o que ia

acontecer, ele ficava na casa de capim dele com as ervas e fumando o cachimbo que era feito de ervas do mato. Aí o Cacique/Pajé ia consultar o Kujá para ver o que ia acontecer para se preparar para o dia seguinte, quando era preciso [...].

Nessa perspectiva, podemos perceber que o *Kujá* seria o líder principal, porém, passivo (no sentido de ser o sábio da aldeia, mas não ligado à força corporal), enquanto o cacique, líder secundário, não com menor importância dentro do grupo, atuava como líder ativo (o responsável pela ação, o senhor da guerra, por assim dizer), articulando os demais kaingang para o caso de um ataque e/ou um momento que colocasse o grupo em alerta.



Ilustração 1. Fonte: elaboração própria, sistema primário de liderança.

Em um segundo momento, cerca de 70 anos atrás, na formação da liderança kaingang, ainda nas narrativas do ancião Nízio, encontramos o que podemos chamar de certos tipos de instituições de “poderes e valores” no interior da aldeia, uma formação “política” (entendo aqui, instituições e política, como o ato de dar vasão ao bom andamento dinâmico da vida interna) que classifica seis específicas ordens hierárquicas com funções distintas, embora se complementem:

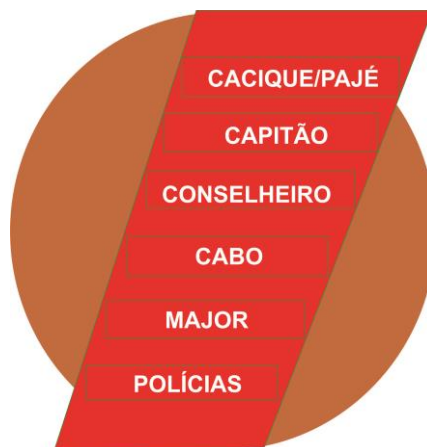


Ilustração 2. Fonte: elaboração própria, sistema secundário de lideranças.

Nesse segundo momento, não vemos discriminada a presença do conselheiro espiritual. Atualmente, os conselheiros espirituais vivem de certa forma camuflados, deixaram de exercer suas funções dentro da aldeia. Fernando, ancião kaingang, 79 anos, narra que, na atualidade,

[...] não dá mais para fazer como antigamente, nós tínhamos nossas ervas. Quando uma gente ficava doente os parentes do doente chamavam o Kujá, para ele fazer os remédios e o ritual para que a gente ficasse boa. Às vezes o doente era levado até onde o Kujá estava e de lá quase sempre saía bom, mas daí depois de um tempo os “fóg” trouxeram a religião deles para dentro da aldeia e diziam que o que o Kujá fazia era da parte ruim, aí os mais novos não acreditaram mais, daí o Kujá não foi mais procurado, eu acho que é por isso que morreu muita gente... Antigamente não escutar o que o Kujá dizia era o mesmo que não ouvir a voz dos donos do mato, do sol, da lua, porque eles que contavam para ele o que ia acontecer com a gente e com a aldeia.

A partir das narrativas coletadas com os anciãos que residem na T. I. Nonoai foi possível identificar na atualidade seis personagens na formação dos líderes da aldeia. Segundo o narrador Nízio, a liderança da aldeia é formada por um grupo de lideranças. Porém, registro que a composição desse grupo é atual, essa estrutura militarizada é influência dos *fóg*. Segundo Bessa Freire (1992), no período colonial, os portugueses retiravam os “índios” de suas aldeias de origem, criavam novos aldeamentos artificiais, jogavam lá dentro “índios” de diferentes etnias, misturando-os. Tais aldeamentos eram

chefiados por um indivíduo com o título de capitão da aldeia. Inicialmente era um português e depois, na segunda metade do século XVIII, passou a ser um “índio”. O sistema de capitão de aldeia vem, portanto, do período colonial. Nos próximos parágrafos, pontuo algumas questões sobre alguns papéis na aldeia.

- Hoje, o cacique é o líder principal: a T. I. Nonoai e suas aldeias são comandadas por um único cacique. Diferentes das outras lideranças, o tornar-se cacique acontece de forma hereditária, segundo versões de narradores na T.I., sem grandes detalhes. Nenhuma decisão importante e que envolva toda a comunidade é tomada sem o consentimento do cacique; como um juiz, cabe ao cacique dar o veredicto final sobre qualquer questão. Segundo o ancião Nízio, somente as decisões importantes são levadas até o cacique da aldeia. Para pequenas causas, como brigas de casais, brigas por embriaguês, as punições são dadas pelo capitão em conjunto com o conselheiro e os demais integrantes da liderança.

- Líder secundário, o capitão: cada aldeia da T.I. tem um capitão, responsável pelas pequenas decisões da aldeia; as questões que acontecem no interior da aldeia, antes de chegar ao cacique, chegam ao conhecimento do capitão. É considerado como uma ofensa quando um integrante da aldeia vai até o cacique sem antes consultá-lo. Junto com o conselheiro, o capitão busca solucionar o problema em questão, sempre com muito respeito à família dos envolvidos.

O capitão age em conjunto com o conselheiro e os demais integrantes do grupo de líderes; quando uma “causa” é levada ao conhecimento do capitão, como briga de casais, traições, problemas com álcool e/ou roubo, o capitão manda chamar o major e o cabo e estes se encarregam de reunir os policiais para que juntos dirijam-se até a residência dos envolvidos e os convidem a ir até a casa do capitão ou centro da aldeia para resolver suas pendências (podemos dizer que esses policiais podem ser considerados como os oficiais de justiça da cultura envolvente). Caso haja resistência, os policiais voltam e levam com eles o cabo e major e impõem aos envolvidos a dia até o local onde o capitão e o conselheiro os esperam.

- O conselheiro busca saber as causas da discórdia e dá conselhos, instigando o sujeito envolvido a reconhecer seu erro e se arrepender, afirmando diante de todos que não irá se envolver mais em assuntos que desrespeitem sua família e tragam desavenças à comunidade. Caso o sujeito desordeiro não queira se arrepender, o capitão dá a

sentença, que resulta no isolamento do indivíduo da família e de sua vida diária, punido com um ou dois dias de prisão em uma pequena cadeia geralmente construída no centro da aldeia (ver foto 4). É interessante registrar que a atuação do conselheiro na atualidade se dá apenas com o propósito de apaziguar os acontecimentos dentro do grupo.

- Os policiais são encontrados em todo lugar no interior da aldeia, são gentes que estão à disposição de seus superiores, o cabo e o major, respectivamente. Entendo os policiais como soldados fiéis, antes de tudo, à ordem e ao respeito, no que tange as orientações dadas pela cosmologia kaingang.

Cada aldeia da T. I. tem dois conselheiros, os conselheiros são homens e nunca são da mesma metade exogâmica. Segundo o entendimento da aldeia, um *Kamé* nunca aconselha na marca oposta, assim como o *Kanhrú* também não.

Podemos aqui fazer uma comparação entre o conselheiro kaingang e o pütchipü'ú, conforme registra Carvalho (2012), um personagem fundamental na cultura do Povo Wayuu, conhecidos também como Guajiro, que vivem na Venezuela e na Colômbia. José Ribamar Bessa Freire registra:

[...] Sua origem está no grande legislador, que segundo as narrativas míticas é um pássaro, que dita as primeiras normas de vida em sociedade. Esse pássaro dá origem ao pütchipü'ú, cuja retórica, similar ao canto das aves, busca a harmonia. O pütchipü'ú é o “mestre da palavra”, o “dono do verbo”, enfim um kaingang sábio, especialista no manejo da linguagem. Tem a fala envolvente, convincente, sedutora e o dom da clarividência, do bom humor. Sua função é usar tais qualidades para solucionar disputas familiares e conflitos intra-étnicos.

Quando alguém se sente prejudicado, chama logo o pütchipü'ú. Ele vem, analisa, conversa com as partes em litígio, persuade, insinua, negocia, cria cenários às vezes ameaçadores sobre os possíveis desdobramentos do caso, mostrando que todo mundo pode perder. Ele não é bem um juiz que condena ou absolve. É mais um intermediário, um mediador na solução das brigas, e isso porque o sistema jurídico Wayuu não é um sistema de “justiça punitiva”, mas de “justiça de compensação”, “justiça de restituição”. (Bessa Freire, 2010)²⁶.

Há uma grande semelhança nas funções exercidas pelo Pütchipü'ú e pelo conselheiro kaingang, o que os difere é o que vamos entender aqui como formação. Enquanto o Pütchipü'ú tem sua origem a partir de um pássaro, o conselheiro kaingang é geralmente o ancião mais velho da aldeia. No presente, entendo que o conselheiro kaingang assume para si o papel do antigo líder espiritual (Kujá), e que vem retomando suas práticas na busca da revitalização cultural. Assim, como o Pütchipü'ú, esse

²⁶ Publicação eletrônica de 30/05/2010, em <http://www.taquiprati.com.br/cronica.php?ident=863>,

personagem tem uma grande relação com os espíritos e com a natureza, pois é a partir deles que seus conhecimentos tornam-se matéria. Assim como o Pütchipü'u, ainda nas palavras de Bessa Freire (2010), o conselheiro, atual e do passado, é – digamos assim – um “funcionário”; não está tão preocupado com as normas, que são limitadas a alguns princípios gerais. O seu foco não incide sobre a transgressão ao código, mas sobre a “origem do dano”. A intencionalidade de quem cometeu um prejuízo não é relevante, mas sim sua “responsabilidade objetiva”. A justiça se faz não para vingar e punir os culpados, e sim para restabelecer a paz e o equilíbrio das relações sociais.

Assim como o capitão, cada aldeia tem essas duas lideranças, atualmente conhecidos como cabo e major, segundo as próprias lideranças das aldeias, especificamente a partir da narrativa do ancião Nízio. Suas funções são de auxílio ao capitão, sendo chefes dos policiais. O que diferencia as funções de cada um é o fato de pertencerem às metades exogâmicas opostas, ou seja, o cabo e o major não podem de forma alguma pertencer à mesma metade exogâmica: quando o cabo pertence à metade *Kamé*, logo o major pertencerá à metade *Kanhrú*. Seguindo a formação política, o cabo tem seus policiais, da sua mesma metade, e assim também o major quanto aos seus policiais.

1.2.2.2 - Liderança de ordem cosmológica – mundo dos espíritos: *Kujá*

Na T. I. Nonoai podemos perceber que o antigo *Kujá* é uma figura quase extinta: ao questionar quem seria o *Kujá* da aldeia, as gentes mais novas não sabiam imediatamente informar, mas logo faziam referência ao curandeiro da aldeia. Poucos *Kujás* identificam-se como tal devido às represálias sofridas no passado por desenvolverem sua espiritualidade, uma prática que as igrejas tanto católica quanto evangélica ainda hoje recriminam e julgam como sendo uma prática satânica (posição vazia e desconecta no que diz respeito ao outro e a seu conhecimento).

É possível perceber um respeito mútuo no que se refere às metades exogâmicas por parte dos líderes da aldeia. Quando é preciso ter uma conversa sobre algo que não está de acordo com as regras internas da aldeia, o capitão identifica a metade exogâmica a que o desordeiro pertence e chama o major ou cabo da metade identificada e ordena que tomem providências. Embora haja uma desordem, jamais a metade oposta do

desordeiro o comunica, porque, segundo os velhos narradores, a metade oposta não pode de maneira alguma corrigir a outra metade, exceto o cacique, líder principal da aldeia, que pode corrigir ambas as partes e pertencer a elas, assim como o conselheiro da aldeia. No caso do conselheiro, ele só não pode aconselhar a metade oposta em um único acontecimento na aldeia, o casamento: há dois conselheiros no casamento, um de cada metade exogâmica, que se responsabiliza em aconselhar a metade à que pertence.

Assim, a estrutura das lideranças da aldeia seria:

- O Cacique/pajé: líder principal da aldeia que pertence a qualquer metade exogâmica;
- O Capitão: líder secundário da aldeia, necessariamente pertencente à metade oposta à do líder principal;
- O Conselheiro: existem dois conselheiros, um de cada metade, porém apenas um exerce a sua função diariamente, sempre o conselheiro mais velho. A atuação dos dois conselheiros ocorre apenas em casamentos;
- O Cabo e o Major: um pertencente à metade *Kamé* e outro à metade *Kanhrú*;
- Os policiais: um grupo pertencente à metade *Kamé* e o outro pertencente à metade *Kanhrú*.
- *Kujá*: líder espiritual. Há apenas um na Terra Kaingang, embora cada aldeia tenha seu líder espiritual, que cultua o respeito ao *Kujá* mais velho. Os líderes espirituais atuam apenas após a morte do *Kujá*, na ordem do mais velho para o mais novo, exceto quando o sucessor direto não aceita, como é o caso hoje de muitos *kujás* que abandonam suas práticas tradicionais por seguirem igrejas evangélicas e católicas.

Na composição do sistema de liderança kaingang, embora haja controvérsias, não percebemos nas narrativas coletadas a questão de hereditariedade, ou seja, que o posto de cacique ou demais lideranças é passado de pai para filho. Podemos analisar também nos escritos de Castres (1981-82), em que relata que os requisitos básicos para escolha dos líderes kaingang (numa visão geral) não estava pautado necessariamente na questão de hereditariedade, mas na valentia, generosidade, distribuição dos bens conseguidos, diplomacia para resolver os problemas junto ao grupo, habilidade política e dom da oratória. Prevalencia sempre a vontade do grupo à do líder principal.

Em escritos mais antigos sobre os líderes kaingang, Affonso Botello, em carta de dezembro de 1771, descreve que:

Dous d'estes traziam um bastão na mão, dos quaes, vae amostra; inferimos ser insígnias de officiaes entre elles, e os mais com arcos e flechas, de que tambem vão amostras, sendo todos moços, bem feitos e claros, tendo os mais velhos 50 anos: os cabelos compridos de um palmo e pouco mais ou menos, cortados por diante muito redondo, e dous com coroas redondas nos lugares que as teem os nossos padres, as sobranças em geral raspadas, as barbas a uns mais crescidas, a outros menos [...]. (correspondência de 22/12/1771b. In: Silva, 1855, p. 271-272).

Esse registro remete de certa forma à narrativa do ancião Nízio, que faz referência ao tempo de seus avós, e justifica que o *Kujá* e o pajé/cacique eram os líderes principais e talvez únicos do grupo. Não podemos afirmar que a ordem descrita anteriormente na composição dos líderes da aldeia sempre existiu, o que podemos analisar é que sempre houve a atuação mútua de todos os membros da aldeia, a opinião do grupo prevalecendo mesmo com um líder principal.

Ressalto que a formação da liderança, até aqui registrada, trata dos líderes da T. I. Nonoai (RS); não se trata de uma generalização sobre a composição de lideranças em outras aldeias e terras kaingang. Ao procurar saber mais sobre outras composições, registro que na composição na T.I. Xanxerê (SC), a escolha do cacique da aldeia nos dias atuais acontece em forma de eleição, como acontece na cultura predominante, um caso que foge literalmente da cultura tradicional segundo os registros históricos e as narrativas dos anciões contactados para este estudo. Já na T. I. Apucarânia (PR), na atualidade é possível perceber a presença do cacique como líder principal, o capitão e os policiais, entretanto não nos foi narrada a questão das metades exogâmicas na formação da liderança. Na T.I. Vanuíre (SP), essa formação é ainda mais vasta, pelo fato da grande influência da cultura predominante e pela aldeia ser formada por dois grupos distintos: Kaingang e Krenak.

O narrador Nízio, ancião de 79 anos, conselheiro da aldeia Bananeiras na T.I. Nonoai, afirma:

[...] nós temos nossas leis dentro da aldeia. Aqui, a gente é punida, nas primeiras vezes, dependendo do que ela fez, na primeira vez seja para quem for, mulher ou homem, é colocado na cadeia. Quando nunca foi, fica um ou dois dias e recebe só o almoço, pode sair só uma vez para fazer as necessidades. Mas tem gente que já ficou até 30 dias na cadeia, aí se não resolve ele é transferido para outra aldeia e lá vai ficar nos comandos, trabalhando de graça, só pela comida, para o cacique daquela aldeia onde ele foi transferido, tem uns que ficam até um ano, junto com

o outro cacique. Mas isso acontece só porque a gente não quer mudar, as autoridades, a comunidade dá uma chance para mudar, mas se ele não quer aí pega as punições mais graves. Acontece bastante também na separação de casais, quando o homem ou a mulher não quer mudar. Tem também, conforme os erros que o kaingang cometeu, não é encaminhado para outra aldeia, ele é expulso da aldeia e vai viver com os fóg, aí vai ter que obedecer às leis dos fóg.

Tem os casamentos que as gentes não podem casar com os da mesma marca, do mesmo lado, nosso capitão, por exemplo, ficou com uma mulher da mesma marca, mas aí ele ficou 11 dias na cadeia, só fica quando eles têm filho junto, mas ainda assim tem que pagar um preço que é a prisão por alguns dias pelo erro cometido. Na lei kaingang não pode casar com a mesma marca porque é considerado irmão, e não pode casar irmão com irmão, se não tem filhos a lei não deixa ficar junto, é contra nossa cultura [...].

[...] na nossa cultura, os antigos sempre diziam que se eu sou Kamé e o outro homem é Kaingucré, a gente chama de 'YAMBRÉ' que quer dizer cunhado, e se é de muito mais idade, chama de 'KACRÉ' que significa sogro, mas só que poucos chamam assim. Quando é da mesma marca a gente chama de 'RENGRÉ', que quer dizer irmão.

Mas se for da mesma marca que a minha (Kaingucré) e for de muito mais idade que eu, aí ele vai ser meu 'IÓG', é como se fosse meu tio.

A mulher do meu 'KACRÉ', por mais que ela seja da mesma marca que a minha (KAINGUCRÉ), ela vai ser minha sogra 'NHÃ, UMBÃ', porque o marido dela é meu sogro [...].²⁷

Nesse processo cultural, é seguida apenas a marca do pai.

[...] Hoje em dia, os casamentos não são mais como antigamente, agora quem quer se casar acha sua mulher, antes não era assim. Agora as noivas se vestem de vestido fóg igual àqueles que não são kaingang. Antes era o pai, senão o irmão mais velho que achava aquele que ia ser marido da filha, hoje não é assim.

1.2.2.3 - A língua: transmissão, bilinguismo, ameaças

No que tange a aquisição da língua, entendida como código sistemático de signos, e à linguagem, entendida como toda manifestação cujo intento é a expressão, a criança nasce com uma predisposição que independe do seu querer ou interesse, já que desde muito cedo ela começa a balbuciar expressões que são gramaticalmente organizadas, que ao longo da internalização e prática da língua vão ficando mais claras.

²⁷ Não foi possível desenvolver mais os dados sobre parentesco, entretanto os estudos continuam sendo por mim realizados junto com os anciãos.

Busco elucidar o processo de aquisição de língua no processo de interação entre as crianças. Atualmente, as crianças da aldeia da *Grápia* aprendem primeiro a língua kaingang; suas mães e avós não usam falar na língua portuguesa com suas crianças, o que essas crianças aprendem da língua portuguesa é transmitido por outras crianças e irmãs mais velhas. O contato direto com a língua portuguesa acontece após os seis anos, quando a criança entra na escola e aprende a falar na língua estrangeira (português), assim como escrever nessa língua e na sua. Já na aldeia *Goj kupri* a criança aprende tanto a língua kaingang quanto a língua estrangeira (português) desde os primeiros anos de vida. Na escola, aprende a escrita nessas duas línguas. Nas duas aldeias, a mãe, as avós e as irmãs assim como outras crianças são responsáveis pela transmissão de ambas as línguas.

A questão da língua na Terra Kaingang Nonoai foi analisada recentemente pela linguista kaingang Marcia Nascimento (estudo a publicar)²⁸. Em explicação sobre a metodologia utilizada para a pesquisa sobre a língua, Nascimento analisa que, a partir de questionários aplicados a 123 famílias, foram incluídas questões que pudessem dar informações sobre o tipo de falantes (plenos e não plenos) existentes na comunidade, a porcentagem de crianças que estão aprendendo ou não a língua kaingang, o espaço que a língua ocupa na vida da comunidade, o que poderia estar ocasionando essa ameaça linguística etc. O questionário foi respondido por um membro da família, de preferência o pai ou a mãe (ou responsável) e, quando possível, os dois juntos. Na falta destes, um dos filhos respondia o questionário.

Márcia Nascimento destaca que, antes da aplicação do questionário, foi feito um trabalho prévio sobre cada família, com levantamento de dados fornecidos pelo posto de saúde da comunidade e algumas lideranças mais antigas que conhecem bem as pessoas da comunidade (conforme quadro já mencionado sobre a composição atual das famílias). Com a pesquisa, obteve-se o número de componentes de cada família, filhos adultos e crianças, e identificar casamentos interétnicos, em que possivelmente haveria filhos não falantes da língua kaingang. Os dados obtidos foram os seguintes: do total de 511 gentes, os registros apresentam 81 gentes não falantes da língua kaingang, entre eles 27 são crianças com idade entre 1 a 12 anos.

²⁸ Para análise da vitalidade linguística, a pesquisadora adota critérios básicos, entre eles alguns estabelecidos pela UNESCO. A análise foi realizada a partir de algumas questões-chave, como: 1) Número absoluto de falantes; 2) Proporção de falantes na população; 3) Tipos de falantes; 4) Transmissão entre gerações.

Nesta comunidade, 85% da população é falante ativo da língua kaingang. Em porcentagens os dados ficariam assim: - Mais ou menos 15% da população não é falante da língua kaingang. Desse total, 5% têm entre 1 a 12 anos de idade, conforme ilustrado no gráfico.

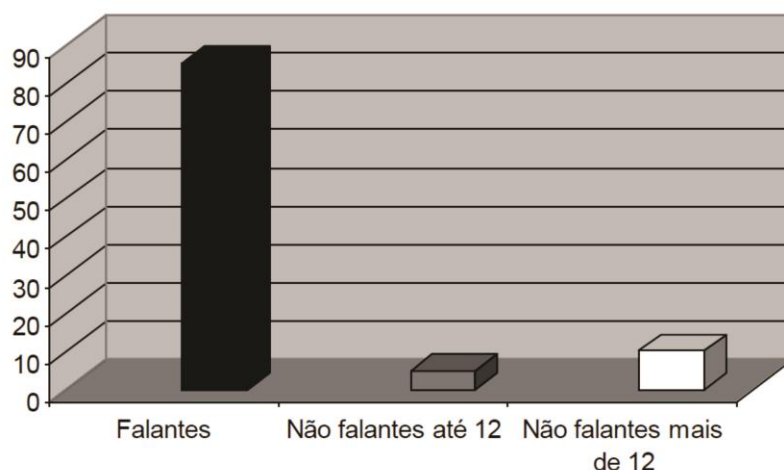


Gráfico 02. Fonte: relatório elaborado pela linguista Marcia Nascimento (Distribuição de falantes e não falantes por faixa etária).

Conforme análises do grupo de não falantes da língua kaingang, as gerações mais jovens tendem a falar mais a língua kaingang. Encontramos situações em que gentes que não falavam a língua kaingang, ao se casarem com um falante nativo, aprenderam e passaram a falar também e constituíram uma nova geração de filhos falantes plenos da língua.

Segundo os resultados dos dados da pesquisa feita por Nascimento, no total 8 gentes aprenderam a língua kaingang durante a adolescência ou na idade adulta, ou seja, têm a língua kaingang como segunda língua. Há também 13 famílias em que nenhum membro é falante da língua kaingang. Porém, já estão sendo desenvolvidos trabalhos com essas famílias para retomada e/ou ensino da língua kaingang.

A variação entre falantes da língua é um dos fatores mais difíceis de se delimitar, mas ao mesmo tempo, como afirma Tsunoda (1988), é um dos aspectos cruciais que se deve trabalhar para reconhecer a diversidade de falantes da língua em questão²⁹. Márcia Nascimeto registra que as gentes listadas como não falantes da língua kaingang nunca

²⁹ Conforme as orientações de Tsunoda (1988), “los hablantes pueden clasificar segun distintos critérios”, como se pode ver a seguir: a) No conocedores: no conocen la lengua; (a-i) no poseedores: nunca adquiriran; b) Conocedores: (b-i) usuários passivos; (b-ii) usuários latentes; (b-iii) hablantes.

adquiriram a língua; apesar de entenderem um pouco a língua kaingang. Esta não faz parte de sua vida familiar/comunitária e cotidiana. O grau de conhecimento que tais gentes têm da língua varia entre usuários latentes (minoría), certo grau de entendimento e os que não entendem quase nada.

A população que tem a língua kaingang como primeira língua usa-a como principal meio de comunicação familiar e comunitária, ou seja, falam a língua em todos os locais possíveis. A língua kaingang está presente no seu cotidiano integralmente. Os falantes de idade mais avançada são praticamente monolíngues em kaingang, pois têm contato muito esporádico com gentes não falantes do kaingang, especialmente com os *fóg*. Segundo Nascimento, são os que dominam os estilos especiais da língua, os estilos que estão além da fala comum, entendidos como fenômenos inerentes ao próprio idioma e seus usuários, posto que modificam a língua uma vez que a concebem como produto de uso social coletivo e individual.

Apesar de termos esses dados sobre a questão da língua kaingang nas aldeias, a rotatividade entre moradores das aldeias, até mesmo para outras T.I. e vice versa, demanda um acompanhamento anual para saber mais sobre a questão da língua. Infelizmente, o número de falantes da língua kaingang não tem acompanhado o aumento da população desses últimos anos. Para tanto, conforme já escrito, nas duas aldeias, como iniciativa vinda principalmente da escola, existem oficinas para ensino e aprendizagem da língua kaingang falada e escrita para os kaingang das aldeias. De acordo com os critérios da UNESCO, a língua kaingang é considerada, segundo a linguista Marcia Nascimento (no prelo), como língua ameaçada, principalmente pelas variações e adaptações, influências do dialeto local dominante.

Embora não tenha sido detectado nas aldeias, famílias nas quais os pais eram falantes plenos da língua kaingang e não a ensinaram a seus filhos, sabe-se que esse é um dos fatos que marcam a história do povo kaingang em relação a sua língua. Em conversa com lideranças e membros da comunidade, obtivemos informações de que há mais ou menos 20 anos, muitos casais fizeram de seus filhos monolíngues em português, devido ao forte preconceito sofrido pela comunidade.

Tiveram casos até mesmo de professores/monitores que ensinavam a língua kaingang na escola e, em casa, não ensinavam a seus filhos. A regra era ensinar o português para tentar de alguma forma minimizar o preconceito contra seus filhos.

Felizmente o que se tem visto hoje é exatamente o contrário, famílias de não falantes da língua que têm algum filho que aprendeu e passou a ser falante competente da língua kaingang, mesmo que o número de falantes não acompanhe o crescimento populacional.

Língua(s) utilizada(s) nas situações de comunicação do dia a dia entre os membros do grupo:

	Velhos	Adultos	Jovens	Crianças
Velhos	kaingang	kaingang	kaingang	kaingang
Adultos	kaingang	kaingang	1º kaingang, 2º portugues	1º kaingang, 2º portugues
Jovens	kaingang	1º kaingang, 2º portugues	1º kaingang, 2º portugues	1º kaingang, 2º portugues
Crianças	kaingang	1º kaingang, 2º portugues	1º kaingang, 2º portugues	1º kaingang, 2º portugues

Quadro 01. Fonte: esboço elaborado seguindo modelos da UNESCO, por Márcia Nascimento (estudo a publicar), sobre o uso de línguas na comunicação interna da T.I. Nonoai.

Apesar de a língua kaingang ser a língua preferencial, o português se faz bem presente na vida das gerações mais novas. Ainda assim, hoje o idioma kaingang é mais falado que no período pós-opressão da cultura dominante, em que muitos kaingang se viram obrigados a abandonar a língua kaingang, por motivos de sobrevivência e na tentativa de uma falsa inclusão social no mundo dos *fóg*.

Os principais fatores de ameaça são os velhos fatores já conhecidos entre as línguas minoritárias e um que se sobressai: a pressão cada vez maior da língua dominante, nesse caso a língua portuguesa, e junto com ela a cultura dos *fóg* que o jovem tende a assimilar com facilidade. E em casamentos inter-étnicos (*fóg* com kaingang e outras etnias), nos quais a língua portuguesa passa a ser a língua da família na maioria das vezes, os filhos nascem sujeitados a serem monolíngues em português.

CAPÍTULO 2 – HISTÓRIAS DOS VELHOS: CONVIVENDO COM OS UN XÍ OS KÃXIT E OS KÃXIT XÍ

O intento nesse capítulo é apresentar e descrever as noções kaingang sobre a *gente*³⁰ e o tempo de criança³¹. No que tange a ideia de “fazer gente” (noção de pessoa), volto meu estudo no campo para uma interlocução entre líderes espirituais, parteiras e integrantes mais velhos que vou aqui também chamar de sábios. A partir de determinada idade, conforme apresento logo na introdução do estudo (ver figura 1, fases da vida da gente kaingang), cada um se torna um sábio naquilo que melhor fez no decorrer da vida. Procurei conversar com sábios para saber mais sobre tal noção.

No cotidiano da aldeia, é comum ouvir das crianças e pré-adolescentes, ao se referirem aos espíritos, frases como: *era assim que era antigamente, era assim que os antigos que já se foram contavam*. Mas o entendimento da noção de *gente* é um saber exclusivo dos sábios da aldeia (*Kujá* e parteiras), só aqueles com idade avançada e dedicação às práticas (espirituais, espiritualidade evocada a partir de ervas específicas para evocação dos espíritos) xamânicas e ritualísticas têm o entendimento das *entidades* e dos elementos invisíveis que rodeiam o universo humano. O conhecimento é adquirido, segundo esses sábios, pelas noções sobre o universo e de si, através do corpo e da descoberta dos sentidos, da percepção, da observação do cotidiano.

Ao que se refere ao tempo da criança, busco uma interlocução com as narrativas de mães de diferentes idades e, a partir daí, a compreensão das relações familiares no processo de ensino e aprendizagem e, como essas relações vão sendo construídas e apresentadas no universo da criança (pelo pai, mãe, avós, irmãos(ãs) mais velhos, e quem ensina o quê). Busco também na escrita um paralelo com teorias sobre a criança e as noções de *gente* em outros povos originários. Ainda nesse capítulo, passo a analisar a criança em seus contextos próprios, no cotidiano, de modo que seja possível visualizar o desenrolar da aprendizagem, seja a transmitida a partir dos mais velhos ou de outros adultos ou a aprendida entre crianças.

³⁰ A ideia de noção de “pessoa” não é entendida com essas palavras na aldeia, mas o que aqui trarei faz referência à pessoa kaingang. Em tradução para o português, os líderes espirituais, que detêm esse conhecimento, sugerem a ideia de “fazer gente” e esse é o termo que aqui usarei ao me referir à ideia de pessoa tida em teorias especificamente no campo da antropologia.

³¹ Chamo aqui de “tempo de criança” (tempo dos *kãxit*, *kãxit xí* e *Un Xí*) por ser assim que os interlocutores no campo se referem aos filhos, mas no decorrer da escrita, usarei o termo *concepção da criança* para discorrer sobre essa fase da vida a partir do entendimento kaingang.

Chamo também atenção, para as formas de interação dos adultos com as crianças, mas principalmente a liberdade que as crianças gozam junto das suas famílias e no interior da aldeia. Tassinari (2011), em suas análises sobre as relações das crianças com os adultos e com elas mesmas, registra que,

[...] em geral, quando pensamos na autonomia infantil, sempre a restringimos a certas esferas nas quais permitimos que as crianças tomem decisões. As etnografias mostram que as crianças indígenas têm uma liberdade de escolha que nos parece inconcebível, porque lhes permite tomar decisões que afetam diretamente seus pais, familiares ou o grupo mais amplo. (TASSINARI, 2011, p. 6).

Também, o intento é investigar o que pode ser inferido das diversas manifestações comunicativas no momento do aprendizado, desde o surgimento das situações, passando por sua articulação, até a emissão e recepção em diferentes esferas – criança com adulto, criança com criança. Porém, vale ressaltar, a ideia é pesquisar contextualmente o aspecto comunicativo mais do que componentes linguísticos. Assim, será possível aprofundar a questão do que tende a facilitar a comunicação e também perceber o que age como obstáculo ou dificulta tal comunicação. Tendo em vista que os momentos de interação não são neutros, havemos de verificar seu caráter promotor ou dificultador dos ambientes comunicativos, independentemente se ligados à ideia de uso da língua ou a outros mecanismos de linguagem.

Para pensar a aprendizagem da criança desde os primeiros momentos de vida a partir da concepção kaingang, faz-se necessário um mergulho atento e minucioso na organização interna do grupo familiar e, principalmente, em quem transmite conhecimentos no convívio com a criança. Há diferentes linguagens próprias ao grupo, como por exemplo na transmissão do conhecimento referente às regras de casamento, respeito aos espíritos e produção da cestaria. É um conhecimento coletivo transmitido através das gerações e ensinados à criança tanto no convívio com a família quanto no interior da aldeia, pelos diferentes integrantes. Cabe ao transmissor usar de diferentes linguagens para transmitir tal conhecimento. Tal forma de transmissão de conhecimento não implica o culto em tempo integral dos saberes construídos, senão que dispõe do acesso a eles quando de sua necessidade e pertinência. Diz respeito ao que está presente na vida diária e nas manifestações de apresentação cultural ou rituais específicos, mas não necessariamente se apresenta de maneira ritualizada, posto que é tido como natural e permeia esferas diversas, sem a necessidade de um deslocamento temporal ou espacial para sua utilização.

2.1 – A alma Jykre: O Eu espírito, fazer gente e limpar o corpo

Em artigo clássico no Boletim do Museu Nacional na série Antropologia, de maio de 1979, Anthony Seeger, Roberto da Mata e Eduardo Viveiros de Castro tratam da “construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras”. Na leitura dos pesquisadores, eram então incipientes na Antropologia brasileira elaborações teóricas sobre “*sociedades tribais específicas*”, tomando a posição de cada sociedade como uma realidade dotada de unidade. No artigo, defendem a tese de que os povos indígenas sul-americanos atribuem um lugar central à noção de pessoa,

“com referencia especial à corporalidade enquanto idioma simbólico focal. Ou, dito de outra forma, sugerimos que a noção de pessoa e uma consideração do lugar do corpo humano na visão que as sociedades indígenas fazem de si mesmas são caminhos básicos para uma compreensão adequada da organização social e cosmologia destas sociedades.” (Seeger, da Mata e Viveiros de Castro, 1979, p.3)

Para os autores, a compreensão das formas de construção da pessoa nas sociedades tribais brasileiras passa pela indagação sobre o lugar do corpo, sendo o corpo central na percepção desses povos sobre a natureza do ser humano. Seguem Geertz, quando este aponta a importância do conceito de pessoa na antropologia, área que consiste de certo modo em “analisar as formas simbólicas, palavras, imagens, instituições, comportamentos – em termos das quais os homens (*people*) se representam, para si mesmos e para os outros” (Seeger, da Mata e Viveiros de Castro, 1979, p.4).

Lembram que Marcel Mauss já apontara a variação do conceito de pessoa entre as diversas sociedades e que Louis Dumont mostrara o caráter particular e histórico do conceito ocidental de indivíduo. A noção de indivíduo não é universal. Segundo Seeger, da Mata e Viveiros de Castro, algumas sociedades, como é o caso no Ocidente Moderno, concebem o indivíduo através de sua vertente interna, enquanto outras sociedades, como é o caso das sociedades indígenas, enfatizam a noção social, coletiva de indivíduo. Alertam para a projeção do conceito ocidental de pessoa sobre as sociedades estudadas pela antropologia, ao invés de procurar as categorias nativas, pensar o conceito de pessoa como uma categoria de organização da experiência social de um povo.

Além de reflexões teóricas sobre a noção de *gente*, nos parágrafos seguintes, apresento possibilidades de entendimento de tal noção a partir do saber principalmente de líderes espirituais e parteiras da T. I. Nonoai, representados nas figuras do *kujá* Jorge

Garcia de 97 anos (2016) e da Parteira dona Maria Constant, de 86 anos (2016). Conforme já justifiquei, vou aqui usar o termo “fazer gente” e em alguns lugares apenas a palavra “gente” no lugar do termo “noção de pessoa”, utilizado nas ciências humanas. De antemão, sinalizo para uma noção de *gente* no entendimento kaingang, voltado para o mundo dos espíritos onde, para os líderes espirituais, só é possível conceber a *gente*, se antes a concebermos no mundo dos espíritos. Nesse outro mundo, segundo eles, o corpo (matéria) só é importante para união de dois mundos que se opõem ao mesmo tempo que se complementam (mundo dos humanos e mundo dos espíritos) assim como nas metades exogâmicas *Kamé* e *Kanhrú*. Nessa lógica a noção da *gente* a partir da corporalidade fica em segundo plano, tem como centro o mundo dos espíritos.

As bibliografias sobre o povo kaingang, em modo geral, buscam conhecer e discorrer sobre a organização política e social, os processos de nomeação, maneiras de nascimento, desenvolvimento e morte, práticas xamânicas e ritualísticas, que fazem parte do entendimento do ser kaingang na fase humana. São, entretanto discussões sumárias, que prevêem desdobramentos sociais e culturais que na sociedade kaingang já se apresentava com aspectos apropriados de seu *modus vivendi*, maneira construída e incorporada segundo constructos mais ou menos racionalizados socialmente. Nos variados registros escritos sobre o povo Kaingang, sobretudo da T.I. Nonoai, o que se sabe ou o que até então foi permitido saber sobre o mundo dos espíritos, está ligado às questões das metades exogâmicas e rituais, como a liberação dos espíritos dos mortos (ritual do *kikikoy*), registrado ainda nos primeiros escritos sobre o povo Kaingang pelo pesquisador Telêmaco Borba (1908). Essa forma de perceber o povo Kaingang está ligada à materialidade, embora se faça referência ao mundos dos espíritos. Os registros destacaram ao longo do tempo, as formas que como o mundo dos espíritos se apresentava no cotidiano do povo em suas respectivas aldeias, ou seja, não as representações dos espíritos mas a participação deles no mundo dos humanos e exclusivamente no ritual do *kikikoy*. Tal ritual, nos registros escritos, é entendido como culto, festa aos mortos, diferente das narrativas atuais dos líderes espirituais e sábios da T.I. Nonoai, segundo os quais a ideia de festa se refere a algo feliz, a uma comemoração, o que não é o caso do ritual do *kikikoy*.

No entendimento kaingang, percebo a ideia de “fazer gente” a partir de duas esferas: mundo dos espíritos e mundo dos humanos. Segundo os sábios e líderes espirituais, a *gente* começa a ser fabricada por assim dizer, ainda no mundo dos

espíritos: *as gentes, não é só quem tem corpo e carne*, explica a parteira Maria. Ela também entende que a *gente* começa a ser feita (concebida) no mundo dos espíritos, junto aos irmãos mitológicos *Kamé* e *Kanhrú*, irmãos que habitam o centro da terra.

Para outros sábios e líderes espirituais, a forma humana por si só, não define a *gente*; ela é por assim dizer, metade humano e metade espírito. Porém, quando acontece a morte do corpo, a parte carne deixa de existir e o espírito volta para onde tudo começou junto aos irmãos mitológicos *Kamé* e *Kanhrú*. No entendimento tradicional, a *gente* é feita (concebida) desde o universo dos espíritos, o espírito assume a forma humana e adquire a forma plena do ser *gente*; com a morte, volta ao mundo dos espíritos de onde saiu e é apenas espírito. Após um longo período no mundo dos espíritos, começa-se a fazer um outro espírito/*gente*.

A partir de como me foi apresentado no campo pelos *kujás*, percebo a ideia de *gente*, em dois momentos:

- Primeiro: Quando a *gente* morre, o espírito que estava nela volta para o mundo dos espíritos e inicia, assim, um longo processo de abandono de tudo o que vivenciou na forma humana. Guarda-se na memória do espírito apenas as formas, as funções dos sentidos e tudo o que compõe os sentidos para posteriormente fazer o novo espírito que voltará à forma humana – início do entendimento sobre a noção de *gente* detectado nas narrativas dos *kujás*. Segundo eles, após o espírito ter passado pela experiência da forma humana, só volta a ter essa experiência caso *Topë* (Deus que está acima dos irmãos mitológicos) assim o quiser, do contrário, apenas cria o novo espírito no mundo dos espíritos. Ainda, cada espírito é responsável pela criação de um único espírito.

- Segundo: A *gente* passa a ser feita no mundo dos espíritos, por outro espírito. O espírito responsável coloca no espírito/*gente* todos os elementos internos necessários para o funcionamento do corpo para quando o espírito estiver na forma humana, mas não interfere na aparência física. A fisionomia é definida a partir das características físicas externas dos pais que geram o espírito em sua forma humana, com a qual o espírito pode finalmente vivenciar a forma plena de *gente*. Na forma humana, o corpo munido de todos os elementos necessários para aqui habitar (mundo dos humanos) desenvolve ao longo da vida habilidades necessárias para o tempo que aqui passará. Cabe aos mais velhos preparar com ervas e alimentos esse corpo em cada fase da vida, sem esquecer que essa preparação não pode referenciar apenas o corpo composto pela

carne, porque o mundos do humanos e o mundo dos espíritos andam juntos e as *gente* são geradas a partir da fusão desses dois mundos (ideia de completude).

No entendimento dos sábios, o ato de preparar o corpo com ervas medicinais e alimentos consiste em uma forma de limpeza do corpo humano: só um corpo limpo é capaz de se desenvolver de modo sadio e, esse limpar o corpo não significa apenas tirar a sujeira adquirida na lida diária mas principalmente, refere-se a sujeira que segundo os sábios, está relacionada a sentimentos ruins que movem o ser humano. Ainda segundo os sábios, Jorge e Maria, um corpo limpo com as ervas medicinais e a alimentação adequada, enxerga não apenas o mundo dos humanos, mas principalmente o mundo dos espíritos. Eles justificam que é preciso enxergar o mundo dos espíritos, porque dessa forma se respeita os ancestrais, segundo os velhos, as pinturas corporais são os espíritos, o grafismo, é a forma mais próxima de enxergar os espíritos no mundo dos humanos. Caso esses ancestrais não forem respeitados, podem interferir no mundo dos humanos de forma negativa. Nessa perspectiva se justifica a relação do kaingang com o universo dos espíritos, o respeito e referência ao outro universo que começa desde o momento em que se sabe da gravidez de uma mulher até a morte da *gente*.

Na perspectiva dos sábios, a vida sendo regida tanto pela ordem espiritual quanto material usa o corpo como receptor e tradutor desses dois universos. Os sábios detentores desse saber (*kujá* e parteiras), desde os primeiros anos de vida, são preparados a partir de rituais específicos não comuns ao restante da aldeia, pelo que eles mesmos chamam no presente de “mestres”. Trata-se de um *kujá* e/ou de uma parteira que adquiriram o conhecimento, ora de maneira hereditária, ora pela vontade de vir a ser sábios. A preparação do futuro líder espiritual se dá também com o propósito de não deixar tal prática morrer, quando os então líderes voltarem à sua forma de espíritos e se juntarem à origem no interior da terra, junto aos irmãos mitológicos *Kamé* e *Kanhrú*, marcados nesse plano, pela morte. Mas, isso não significa dizer que esses kaingang vivem de forma separada do grupo, ao contrário, são partes ativas e na maioria das vezes apenas eles e seu mestre sabem dessa preparação que vai desde os primeiros anos de vida (ver capítulo 3 – preparação do *kujá*).

No processo de construção da *gente*, as diferentes formas de transmissão e apreensão das manifestações culturais são o que proporcionam a sua ambientação e integração, desde crianças, ao fazer cotidiano e ao imaginário social. É assim que

podemos entender uma dinâmica cultural efetiva, que produz uma *gente* com um arcabouço de naturezas variadas, com o intento de transmitir e atuar sobre a herança sociocultural cotidianamente.

Os instrumentos de que falo são, primeiramente, o imaginário do próprio povo, que tende a ser socializador de tudo quanto se sabe e vive na aldeia. Depois, temos o contexto cotidiano em si, que é o promotor basilar da possibilidade de apreensão cultural, pela vivência, interação e reiteração.

2.1.1 – O mundo dos espíritos no mundo dos humanos/gente: a criança e os modos próprios de ensino-aprendizagem

Nos aconselhamentos que ensinam sobre o mundo dos espíritos às crianças, os líderes espirituais não são os únicos responsáveis por transmitir o conhecimento, assim como não apenas as crianças descendentes desses líderes são passíveis dessa aprendizagem. No interior das famílias e vivências na aldeia, as crianças são instruídas sobre o mundo dos espíritos ora de forma coletiva, em momentos específicos como casamentos e outros acontecimentos internos, ora de forma individual (mãe para filho) em variadas práticas cotidianas. Mas, cada membro da família, a respeito do conhecimento sobre o mundo dos espíritos desempenha involuntariamente importantes papéis no processo de ensino das crianças, a família transmite, conforme o que lhe foi permitido saber ao longo do tempo pelos mais velhos e suas vivências em particular. Na família, a criança, sem destoar das vivências naturais cotidianas, aprende como materializar parte do saber sobre o mundo dos espíritos, seja através do corpo (pintura corporal) ou do fazer material cotidiano (prática da cestaria). Já na aldeia, o grande grupo é detentor do saber coletivo referente às metades *Kamé* e *Kanhrú*, que vai dar significação principalmente a forma de união entre homem e mulher e na formação da liderança interna, as formas de organização cultural e social a partir dessas metades. Esse entendimento, o significado dessas metades, norteia toda a vida interna.

Dessa forma para a criança, os processos de aprendizagem ocorrem no cotidiano, em meio às atividades de convivência e vivências, pois as crianças recebem os conhecimentos dos pais, dos parentes, dos mais velhos e trocam, compartilham entre si. A partir da presença da criança em todo lugar, o tempo todo (respeitando os adultos os

contextos que lhe são apropriados), cabe à criança interiorizar o saber e, a partir daí, proceder individual e socialmente no que tange ao saber que ela acabou de aprender, e produzir sua própria e relevante elaboração.

Cohn, em seus estudos com as crianças Xikrin em sua dissertação de mestrado, registra que:

[...] as crianças são excluídas de pouquíssimos acontecimentos que importam no cotidiano e nos rituais dessa sociedade. Seu cuidado toma a maior parte do tempo dos adultos; sua saúde, desenvolvimento, andanças e novos aprendizados são parte importante das conversas cotidianas, especialmente das mulheres. A elas, pouco é proibido. (COHN, 2000, p. 61).

Nascimento, em suas análises das crianças pertencentes ao grupo Guarani Kaiowa, entende que:

[...] as crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições estão perfeitamente articuladas com a aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo. (NASCIMENTO, 2006, p. 8).

Silva (2014), ao analisar as crianças Xakriabá, informa sobre a aprendizagem e socialização da criança:

[...] o primeiro lugar de circulação das crianças pelo território Xakriabá tem início na própria casa e no quintal em que habitam. É o espaço onde nasceram e, quando ainda pequenos, onde se inicia seu processo de socialização. As crianças são inseridas desde o nascimento na vida de seu grupo doméstico. No ambiente feminino da casa, as crianças aprendem a andar e a falar, recebem os primeiros cuidados com alimentação e saúde, ações que continuam até quando se tornam maiores, na ideia de “pegarem corpo”. É também o lugar de se fazer parentes. (SILVA, 2014, p. 663).

Silva (2014), ainda cita Gomes, Silva e Carvalho (2011), que analisam as relações entre adultos e crianças, no grupo Xacriabá, e diz que:

[...] essa maior liberdade de acesso aos lugares e às conversas dos adultos constituem não só uma parte importante e necessária de sua formação como também uma forma importante de troca entre os grupos familiares e de sociabilidade entre as famílias promovida por essa circulação das crianças. A relação adulto-criança não é marcada pelo controle dos espaços por onde a criança circula, muito menos pelo controle do seu tempo, pela vigilância, pela imposição de regras. Percebo o desenrolar da Educação Indígena, a partir do seguinte escopo. (SILVA, 2014, p. 663).

Todos esses entendimentos elucidam os processos de aprendizagem, de socialização, das relações entre crianças e adultos e com elas mesmas, e chamam a

atenção para a importância de estudos que visem entender mais sobre os processos próprios, percebidos nas particularidades de cada grupo.

Nas aldeias onde desenvolvo o campo, os conhecimentos de que dispõem os *kujás*, parteiras e sábios, são substanciais para a equalização da vida espiritual da *gente*, para que os ambientes estejam organizados segundo os fundamentos de saberes e práticas que os sujeitos, individual e coletivamente, exercem no grupo; o que implica dizer que, em doses homeopáticas, os líderes espirituais veiculam seus conhecimentos aos demais integrantes da aldeia.

O conhecimento transmitido pelos *kujás* sobre o mundo dos espíritos é compartilhado para assegurar as conexões percebidas no mundo dos espíritos e aplicadas ao mundo dos humanos, que regem a sociedade kaingang. A referência aos dois mundos, transmitidos pelos mais velhos, têm o intuito de educar a criança desde os primeiros instantes de vida ao não estranhamento das formas de relações que são estabelecidas e que estruturam a vida social na aldeia. Segundo os sábios, as crianças sempre querem saber de tudo, mesmo que não entendam o significado de tudo; não é de seu interesse entender o significado de tudo, mas criar de certa forma um contexto de referências. Nesse sentido “saber” não é o mesmo que “entender”.

Para os velhos, a criança tudo absorve, mesmo se não necessariamente questiona nos primeiros anos de vida. A partir de cerca dos 8 anos de idade começa a ressignificar as coisas e, dessa forma, a questionar. Assim, percebo que o ato de questionar por parte da criança é transformar, questionar para vir a ser, base do entendimento kaingang no sentido de que todos precisamos deixar de ser para ser. Entendo aqui o ato de “questionar” como uma categoria da aprendizagem kaingang a partir dos 8 anos de idade.

Antes dos 8 anos, a criança apenas significa, *elas aprendem a emendar a taquara no cesto quando ela acaba*, conforme afirma Dona Helena de 60 anos. Emendar a taquara quer dizer significar no sentido de saber fazer o que sua mãe está fazendo, mas sem a necessidade de entender, ela entende quando ressignifica. A anciã *Ferã*, de 72 anos, diz que:

[...] os un xî nunca pensam como as gente grande, por isso o que eles fazem é sempre diferente, os grandes olham e fazem um cesto igual ao da outra gente

grande, mas o um xî não, ele quer sempre fazer o dele. Eles ficam olhando a gente fazer as coisas, mas é para fazer sentido na cabeça deles, saber como a gente destala a taquara, faz a tuia redonda, tudo isso vai ficando claro pra eles [...]

Nessa perspectiva, entendo o ato de “significar = saber” como uma categoria da aprendizagem da criança kaingang dos 0 aos 5 anos de idade. Dentro dessa categoria está o “livre” acesso da criança no cotidiano da aldeia e, sobretudo, aos adultos. A criança de tudo sabe e tudo vê; porém; tudo vê; mas nada sabe porque ainda não está interessada em ressignificar, questionar. O questionamento começa a aparecer por volta dos 8 anos. “Resignificar = entender” que, para as sábias a base do ressignificar e entender é o “questionar”, não apenas no intuito de saber mais, mas de por em cheque o que lhe é dito e o que ela vivenciou e significou até por volta dos 8 anos de idade. Só quando a criança começa a questionar no sentido de duvidar que passa-se a reconhecer seu papel na sociedade kaingang, é quando ela, de fato, percebe-se como integrante do grupo, com direitos e deveres.

Em possível conexão com o campo teórico, resgato os estudos do filósofo-lógico-matemático Charles Sanders Peirce (1839-1914). No início do século XX, o pensador desenvolve a teoria da “semiótica” a partir da lógica, concebida como uma filosofia científica da linguagem, e se dedica a fundamentar essa nova ciência, a ciência dos signos. O conceito de semiose, nas definições de Pierce, é o mesmo que a atividade do signo.

Para Peirce (1995:46):

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do *representamen*.

Para uma categoria da aprendizagem a partir do ato de “significar”, os objetos funcionam como signos: quando a criança aprende a fazer um cesto, o cesto será transformado em imagens na memória dela e ficará guardado nessa memória, um signo, a ser acessado para ressignificação. Se até os 8 anos a criança aprende a significar, após

ter significado as coisas em seu interior, passará a ressignificar, questionar e então, perceber-se como *gente*, com papéis e funções distintos dentro do grupo.

A partir de minhas leituras das narrativas dos velhos, entendo que as crianças tornam o ambiente lúdico, os adultos aprendem com elas o tempo todo, mas a partir dos 8 anos de idade, ao começar a ressignificar e questionar, ela se transforma, deixa de ser para ser. A partir de então, os adultos não só aprendem com elas, como suas ações são colocadas em xeque pelas crianças. Em outras palavras, possibilita-se a rotatividade espontânea do saber fazer, visitado e revisitado por todos na aldeia.

Danesi (1993), em “Messages and Meanings”, justifica o fato de que os signos dependem de simples sistemas fisiológicos, sistemas que revelam a alta complexidade da estruturação simbólica em jogo no processo de inter-relação dos sistemas fisiológicos com a capacidade humana de abstração. Vale ressaltar, que através da aquisição gradual de um sistema simbólico, o ser humano descobre uma maneira de adaptação ao meio, transformando toda a vida humana.

No período em que as crianças kaingang descobrem os signos e os significam, estão descobrindo seu lugar no grupo, e ao questionar, descobrem seu lugar no mundo e o modificam. A modificação está ligeiramente ligada ao seu pequeno legado cultural; conforme muda de fase, deixa de ser criança e sucessivamente, tem acesso a todo o legado cultural (outros signos). Nesse sentido, não destoam dos costumes kaingang, apenas fazem do seu jeito, são *gente* kaingang³².

* * *

Na sequencia, visando completar a ideia da *gente* a partir do mundo dos espíritos e do mundo dos humanos, segundo os sábios, quando nasce uma *gente*, nasce com ela em algum lugar, outra parte de si, no corpo de um animal. O que é entendido como alma-bicho está no corpo de um animal e como alma humana está no corpo da *gente*. No decorrer da vida é desejável que essas almas se cruzem, porém o reconhecer um ao outro é um privilégio dado a poucos humanos, aqueles que ainda mantêm em si a forma mais pura do ser kaingang; segundo os sábios, trata-se da *gente* que busca o equilíbrio

³² Buscarei em estudos posteriores desenvolver mais sobre as categorias da aprendizagem kaingang, em vista que aqui não é o foco.

entre natureza e ser humano (todo *Kujá* só se tornará *Kujá* quando encontrar sua alma-bicho).

Partindo da ideia da *gente* na perspectiva do mundo dos espíritos, quando a *gente* desvincula-se desse plano, sua alma-bicho logo também se desvinculará, juntar-se-á aos seus ancestrais no interior do centro da terra e por lá ficará até o dia em que os humanos provocarem a destruição total do universo. Quando isso acontecer, tudo voltará ao início (ver mito de origem kaingang³³) e então terão uma nova chance de recomeçar. Os espíritos voltarão à forma humana, como registra Borba (1908). Nesse sentido, a vida é um ciclo com começo, meio e fim, é um organismo, e a *gente* na forma humana tem a possibilidade de modificar como e quanto tempo esse organismo existirá.

Para o *kujá* Jorge, existe a morte do corpo e nunca a do espírito. Quando deixa de existir na forma humana, a *gente* transforma-se em espírito e volta para o centro da terra. Esse sábio acredita que – em rituais como o do *Kikikoy*³⁴, principal ritual de liberação dos espíritos dos mortos (talvez único ritual de evocação ao mundo dos espíritos, registrado em inúmeros escritos que se referem ao povo kaingang) – quando o corpo da *gente* morre, o espírito por já estar acostumado com a forma humana, fica perdido no caminho de volta ao mundo dos espíritos. Acredita-se que, por estar ligado às sensações inerentes à matéria na qual seu espírito estava condicionado (encarcerado, mas livre para se expressar por meio dos sentidos), o espírito, não obstante desligado do plano físico, sente-se entorpecido com as reminiscências que carrega consigo, os resquícios da vida que levou no mundo terreno. Em função disso, vaga entre os planos material e espiritual, tanto pela dependência do plano material, quanto pelo sentimento

³³ Em tempos idos, houve uma grande inundação que foi submergindo toda a terra habitada por nossos antepassados. Só o cume da serra Crinjimbé emergia das águas. Os Caingangues, Cayrucrés e Camés nadavam em direção a ela levando na boca achas de lenha incendiadas. Os Cayrucrés e os Camés cansados, afogaram-se; suas almas foram morar no centro da serra...”Depois que as águas secaram, os Caingangues se estabeleceram nas imediações de Crinjimbé. Os Cayrucrés e Camés, cujas almas tinham ido morar no centro da serra, principiaram a abrir caminho pelo interior dela; depois de muito trabalho chegaram a sair por duas veredas. (Borba 1908:20-21).

³⁴ O ritual do *kikikoy* é uma prática que foi deixada por inúmeras influências, mas principalmente da igreja católica, por essas acreditarem ser um ritual satânico. O ritual acontece na segunda plantação do milho, quando esse está na fase verde, meados de fevereiro e março. O último ritual foi realizado na década de 1990 na terra kaingang xapecozinho, no oeste catarinense. No presente, os sábios (*kujás*) ainda vivos buscam realizar a prática, mas acreditam não ser possível porque se trata, por assim dizer, de um encontro de *Kujás*; os *kujás* precisam representar os diferentes espíritos, como o espírito da terra, da floresta, das águas, dos animais, dos homens, do sol e da lua, sendo esses dois os mais importantes, pois representam os irmãos mitológicos Kamé e Kanhrú. Na falta dessas entidades, a realização do *kikikoy* torna-se uma prática perigosa que resulta em possíveis mortes na aldeia. No presente, o principal *Kujá* da terra kaingang Nonoai prepara dois novos *kujás*.

de não pertencimento pleno ao espiritual, devido ao desprendimento corpóreo; trata-se de uma libertação ainda sinistra para ele.

O espírito se dá conta de que não pode mais viver entre os humanos (não é mais *gente*), é tomado de uma grande tristeza e tende a querer levar com ele os parentes mais próximos, como filhos, e/ou pais. No entendimento dos sábios, logo após ter passado para o novo plano, por estar muito ligado às coisas materiais, um espírito pode influenciar negativamente a vida dos humanos, causando a morte repentina de parentes próximos, principalmente de crianças, pois se acredita que o espírito da criança ainda esteja na fase mais vulnerável de adaptação à forma humana. Por estar livre de seu corpo material, o espírito goza da possibilidade de transitar, como já dito, no mundo físico e, provavelmente, deseja pairar em meio a sua família, tendo em vista a não aceitação de sua própria morte.

Em decorrência da fase complicada de desvencilhar-se da família e partir, por vezes o espírito se revolta, o que o leva a influenciar quem lhe foi próximo. Assim, embora a sintonia da energia pouco elevada concerne apenas o espírito que a propaga, os humanos estão suscetíveis aos fluídos que o recém-desencarnado pode irradiar. Segundo o *kujá*, todo corpo morto tem um tempo limite para ser sepultado, não pode ficar mais que meio período, do dia ou da noite, sendo velado. Os líderes espirituais justificam que os rituais de sepultamento precisam acontecer tão logo o falecimento, antes que o espírito se dê conta de que não está mais na forma humana; após perceber, é acometido pelo desejo de volta e nesse processo pode prejudicar os humanos, principalmente crianças.

2.1.2 – As fases da vida da gente kaingang: entre obrigações e deveres e o reconhecimento do corpo

Retomando a figura 1, colocada na introdução, a cerca das fases de vida da *gente* kaingang, sugerida pelo *kujá* Jorge, quando o espírito/*gente* já se encontra na forma humana, percebo (mesmo sem querer limitar o olhar ou simplesmente classificar a *gente* kaingang em fases) que há fases adaptativas. Registro três delas, o que fica mais claro nas narrativas principalmente do *kujá* Jorge, mas de outros sábios também:

- Fase 1 – Dos 0 anos de idade à primeira menstruação, para a menina; para o menino, a primeira ejaculação ou mudança no tom da voz;
- Fase 2 – Por volta dos 12 anos de idade aos 30 anos para ambos os sexos;
- Fase 3 – A partir dos 30 anos de idade, fase da maturação e preparação involuntária do espírito humano para retorno ao mundo dos espíritos.

Segundo a parteira Dona Maria, uma menina só tem a primeira menstruação porque se trata de um aviso do corpo humano aos espíritos que estão no interior da terra, de que a *gente*/espírito já se adaptou à forma humana e está pronto para receber um novo espírito. As mulheres mais antigas chamam a primeira menstruação de sinal. Segundo elas, especificamente na fala de algumas, quando o sangue sai das entranhas da menina precisa ir até a terra, pois é o sinal que os espíritos precisam de que o corpo da menina já pode hospedar outros espíritos, quando prontos a vir à forma humana.

Diferente da menina, o homem aprende a relacionar-se com sua parceira ainda quando criança e essa aprendizagem acontece ao dormir, através do sonho. É uma função dos espíritos masculinos adultos que vivem no centro da terra comunicar-se com o espírito que reside no corpo de um menino e através do sonho registrar a mudança de fase, que acontece na primeira ejaculação. Segundo os sábios, todo homem em algum momento, quando criança, amanhece com resíduos nas suas partes íntimas (sêmen), lembra do sonho e sabe o que fazer com uma mulher. Porém, o início das relações com o outro gênero não acontece logo após a primeira ejaculação ou menstruação. Há um tempo que varia de menino para menino e menina para menina, que destina-se, no caso da menina, à preparação e limpeza de seu corpo; ela é lavada com ervas medicinais e segue rituais específicos (apresento alguns desses rituais no terceiro capítulo). De tal maneira, identifica-se uma vez mais o movimento que dialetiza mundo físico e mundo espiritual, mesmo tendo como efeito um resultado de natureza material: a menina menstrua como uma mensagem de que está apta à gestação de um novo corpo, fazer a *gente* na forma humana; o menino recebe suas instruções por meio do sonho, e amanhece com vestígios materiais resultantes daquilo que aprendeu durante o período de desdobramento do sono, sinalizando que já é homem e, portanto, pode se relacionar sexualmente. A ejaculação sinaliza também que o menino está apto a fazer uma nova *gente* na forma humana.

Para o menino, o tempo posterior destina-se também à preparação, limpeza do corpo. É aconselhado aos pais que banhem seus filhos com ervas para a preparação do corpo no sentido de ganhar agilidade e força muscular. As práticas variam hoje dependendo do grupo familiar em que o menino está inserido, porém, a mudança de fase é percebida na aldeia porque a partir da primeira ejaculação, o menino passa a ter as mesmas responsabilidades de um homem adulto, um processo sem muita estranheza por parte dos meninos e guiado pela questão da idade (conforme é sabido a partir do registro de nascimento). Os meninos distanciam-se da mãe e do convívio com as meninas e passam a acompanhar o pai nos afazeres masculinos. Em momentos comemorativos, o comportamento deles é mais prudente e estão sempre em grupo com outros meninos. Segundo os velhos e sábios da aldeia, o menino precisa sonhar outras vezes, os sábios afirmam que antes do primeiro contato com a mulher são os espíritos dos antigos que instruem o homem sobre como proceder, mesmo que ele nem perceba. Contudo, quando há a instrução do pai, os espíritos não atuam nos sonhos, porque a ordem espiritual não pode interferir na vida humana, exceto se a organização social não respeitar o mundo dos espíritos ou quando a *gente* morre e o espírito não quer voltar para o mundo dos espíritos.

No campo, o tema do fazer uma *gente* na forma humana, bem como a condução da mulher a relações sexuais aparece nas narrativas de mulheres mais velhas, sábias, como na narrativa de *Mufej* de 75 anos, pertencente à aldeia da *Grápia*:

[...] quando eu casei eu não sabia de nada, eu não sabia ter o sexo com meu marido, então eu fiquei quietinha quando ele veio fazer as coisas. Mas ele sabia, acho que alguém tinha ensinado ele, mas a gente não sabe por que a mãe da gente prepara a gente com as ervas, mas nunca fala dessas coisas. Porque elas têm vergonha eu acho, elas dizem que o homem vai fazer coisas com a gente e não é para brigar com ele, porque depois de casado ele será como nosso pai, ele vai cuidar da gente igual nosso pai mas vai ter filhos com a gente, já o pai não. Nosso corpo será também de nosso marido. Hoje as mães falam para as filhas, mas antigamente não, o homem que ensinava a mulher a fazer essas coisas.

Para a menina/mulher, tais aprendizados se dão de maneira contextual, passam por acontecimentos pertinentes a essa temática que ela pouco conhece. Mesmo tendo a mãe instruindo-a com relação ao comportamento que deve apresentar no ato sexual, sem

tocar em terminologias, a mulher não tem noções específicas do que está para acontecer, mas se porta de modo a seguir o fluxo das ocorrências naturalmente, compactuando com os momentos dirigidos pelo marido, incumbido das ações próprias aos momentos íntimos do casal e da eventual instrução da própria esposa.³⁵

É perceptível que as distinções de gênero marcam a formação das gerações novas: a mãe orienta a filha, o pai orienta o filho. Essa separação leva a conservar os ambientes masculinos e femininos separadamente, para promover o respeito entre as partes, sendo cada qual responsável por um papel determinado em casa, socialmente, e no casamento. Menino e menina, homem e mulher vão recebendo o insumo necessário e adequado à etapa em que estão se desenvolvendo, de modo que construam suas identidades e papéis ancorados em saberes socioculturais, voltados para o mundo dos espíritos e dos humanos.

No que me foi possível entender dos aconselhamentos dos sábios Jorge e Dona Maria, quando uma criança nasce, ela nunca seguirá a metade da mãe, porque veio de uma relação sexual sugerida pelo homem, só o homem tem o gene condutor primário para trazer a gente à forma humana. Entendo que o espírito tem seu primeiro estágio de preparação para a forma humana no corpo do homem, enquanto a mulher é responsável pelo segundo estágio, em que o espírito finalmente é apresentado a seu corpo já humano no ventre da mulher, corpo feito na relação sexual entre homem e mulher. Penso que, nessa lógica, a estética do corpo da *gente* acontece na relação sexual entre humanos, ao contrário de quando a *gente* está ainda em sua forma espírito. Como exposto, mulher e homem cumprem papéis fundamentais para formar um novo corpo; um movimento que já vem amparado cosmologicamente, transparecendo assim a importância da contiguidade das esferas espiritual e humana.

Na segunda fase da vida, após a primeira menstruação da menina e a ejaculação do menino, que acontecem entre os 10 e 13 anos, ambos estão preparados para gerarem *gente* na forma humana, para fazer o corpo. Esse período é marcado como o período da reprodução, quando homens e mulheres gozam de toda a vitalidade humana. Para os sábios é também o período em que a *gente* está totalmente desligada do mundo dos espíritos e sua carne é mais forte que seu espírito. Nas reuniões internas, as lideranças

³⁵ No presente, há outras formas de entendimento, trazidas por outras culturas e principalmente pela cultura do não índio, sobre como se portar antes, durante e após o casamento e sobre como homem e mulher vivem o processo natural de mudanças e adaptações na vida cotidiana.

costumam tecer conselhos sobre diferentes contextos internos, principalmente antes de iniciarem uma reunião festiva, como casamentos e reuniões. Geralmente, o substituto do cacique e a mando dele, o capitão tece conselhos destinados aos jovens, sugere que as mães cuidem de suas filhas, não as deixando ficar no escuro sozinhas ou encontrarem-se com rapazes; aconselham os jovens que, caso queiram namorar, podem fazê-lo, porém aos olhos de toda a aldeia e, no dia seguinte, o menino precisa comunicar ao pai ou irmão mais velho da menina que tem interesse em se casar com ela. Geralmente vai acompanhado de seu pai. Caso ele não fizer o pedido, na segunda vez que o rapaz “fica”³⁶ com a mesma menina, os pais dela, obrigatoriamente, precisam conversar com rapaz e sua família para marcar o casamento. Caso o rapaz ou a menina não queiram, eles não podem mais ficar, e se desobedecerem, são chamados na liderança e alertados; caso voltem a ficar, são castigados.

Os castigos resultam na maioria das vezes no isolamento de ambos, homem e mulher, do restante da comunidade, no centro da aldeia, presos em uma pequena casa com quarto de até 1,5 metros quadrados, chamado de *cadeia* (desenvolvo mais sobre o contexto da cadeia no capítulo 3).



Foto 04. Fonte: Arquivo próprio (2012), modelo de cadeia interna, ao fundo parte de uma igreja católica abandonada, construída nos anos 1950³⁷.

³⁶ “Ficar” no sentido de começar a conhecer a menina mas não que não tem necessariamente interesse em se casar com ela.

³⁷ Cadeia na Terra Kaingang Nonoai (RS). Geralmente a cadeia mede até 3m² e nesses três metros quadrados, há dois repartimentos onde ficam os desordeiros. Às vezes, em noites de bailes, chegam a ficar até 12 *gentes* dentro de cada compartimento.

Percebe-se a responsabilidade com a qual as uniões de naturezas variadas são tratadas, pois, mesmo a interação mais íntima (ficar) de jovens não é bem vista sem a apresentação de uma intenção concreta, um objetivo mais ou menos breve que explicita a proposta de interação e que a justifique. Salienta-se que não se trata apenas de uma aparência ou um capricho: mais uma vez o teor das relações é pautado pelo respeito ao mundo dos espíritos.

Na terceira fase, a partir dos 30 anos de idade, como explica o *kujá*, o corpo começa a envelhecer e não goza mais da vitalidade da segunda fase. A partir daí, o espírito volta a ter mais força sobre o corpo. O espírito na forma de *gente* começa a se desvencilhar dessa condição, o corpo já não goza mais de tanta força física, dando lugar à força interna e, nas narrativas dos sábios, marca o início do tempo de preparação para o reencontro com a origem. Nessa fase, é propiciado à *gente* a reflexão acerca dos acontecimentos que teceram sua caminhada terrena. A *gente* começa a estranhar os acontecimentos dos humanos e as próprias dependências do corpo. Segundo os sábios Jorge e Dona Maria, a fase de reflexão para por volta dos 50 anos. Essas reflexões, junto com as práticas e vivências da vida toda, conferem-lhe o título de sábio. Porém, não são suficientes para ser considerado um *kãfa* (ancião), fase que virá por volta dos 70 anos.

Os sábios justificam que a *gente*, quando na passagem pela terra na forma humana, devido às alterações da forma pura, ao juntar-se novamente ao mundo dos espíritos, é acolhida pelos espíritos ancestrais. Ao chegar, passa por longos anos de rituais de limpeza, porém essa limpeza agora é para a preparação do espírito de maneira contrária ao que acontece nos primeiros anos de vida da *gente* na forma humana, que refere-se à limpeza do corpo em uma espécie de preparação para estar na forma humana. Na volta ao convívio com outros espíritos, recomeça-se a aprendizagem dos saberes da metade à qual se pertence, ao mesmo tempo em que começa-se a fazer um novo espírito. Dessa forma não há a ideia de reencarnação, uma vez que o espírito se tornou humano, há a possibilidade de fazê-lo só mais uma vez, se o mundo dos humanos acabar e mais uma vez os irmãos mitológicos assumirem a forma humana, como no mito de origem kaingang. Porém, os sábios justificam que não há vontade explícita por parte dos espíritos de volta à composição humana (*gente*) por serem sábios e saberem que também são regidos por um Deus (*Topë*), que é dono de todos os mundos e dará o sinal aos irmãos mitológicos quando for a hora de voltarem à terra na forma humana.

Após a purificação, o espírito começa a fazer no centro da terra um novo espírito que nunca existiu em nenhuma das ordens (humana ou espiritual). Coloca nesse novo espírito as sensações preservadas no processo de purificação, e o espírito em formação passa a fazer parte do universo dos espíritos em todas as ocasiões. Segundo os sábios, o mundo dos espíritos é uma grande aldeia com todos os tipos de rituais e espécies de animais e plantas, e todos vivem como irmãos, nas suas respectivas metades.

Ainda, segundo esses sábios, tudo o que existe no mundo dos humanos tem seu espírito protetor e quando os humanos retornam ao centro da terra, passam pelo mesmo tipo de purificação, com preparações com ervas para estar pleno em sua nova condição. Mesmo se todos os entes são comandados por espíritos, a alma bicho que se conecta aos espíritos dos homens só pode ser de animais que voam, andam e rastejam. No instante em que acontecem relações sexuais entre homem e mulher, os dois espíritos deixam o plano dos espíritos como irmãos; um, torna-se bicho; o outro, humano. Esses dois espíritos irmãos buscam o reencontro durante o decorrer da vida, mesmo que não o saibam, por isso a relação que o kaingang tem com os animais e ambos com o mundo onde estão inseridos.

Como sinalizei no início desse subtítulo, busquei perceber a noção de pessoa, o processo de “fazer gente” para o kaingang, para melhor entender as concepções da criança no imaginário kaingang, a partir das narrativas de sábios, parteiras e líderes espirituais. Não tenho intenção de me alinhar a uma corrente de pensamento, por o estudo sobre a “noção da pessoa” estar ainda em construção, tendo em vistas as inúmeras teorias defendidas por diferentes estudiosos sobre tal noção e sua diferente concepção em diferentes sociedades, indígenas ou não.

O que possível inferir nesse rápido entendimento é que não há para o kaingang dualidade entre mundo espiritual e humano. Ao contrário, percebo uma construção de pensamento no sentido de caminhar junto. São duas esferas que, na fase humana, segundo os sábios, precisam estar alinhadas para a perfeita harmonia entre dois mundos distintos. O mundo dos espíritos é o mundo onde está a raiz, onde habitam os ancestrais kaingang, que tudo veem. Ignorar esse mundo é o mesmo que ignorar os ancestrais, apagar a raiz, e sem raiz não há árvores, sem árvores não há rios e assim por diante, segundo justificam os sábios.

Anthony Seeger, Roberto da Mata e Eduardo Viveiros de Castro (1979) destacam que entre o Jê do Brasil Central, o corpo é dividido em dois aspectos: internos, ligados ao sêmen, ao sangue e à reprodução física e externos, ligados ao nome, ao mundo social (pintura, ornamentação, canções, rituais, cerimoniais). Em relação a essa perspectiva, conforme me foi transmitido pelos sábios kaingang, a *gente* agrega também a ideia de *gente* antes do tornar-se humano. E percebo a ideia de reprodução física como estando no contexto externo, não mais no mundo dos espíritos; a ideia do físico para o kaingang está diretamente ligada ao que é palpável e a *gente* passa a ser palpável a partir do instante em que acontece a relação sexual e a mulher engravida, ou seja, a ideia da construção da *gente* tem seu início antes do corpo. O corpo só é feito a partir da relação sexual e, posteriormente, preparado com elementos externos adaptativos para o que é e para o que virá a ser no decorrer da vida, tendo como premissa básica uma preparação voltada tanto para o mundo dos humanos como para o mundo dos espíritos. O vir a ser não é pré-determinado (se caçador, líder espiritual ou outras funções possíveis no mundo humano), o vir a ser no mundo físico é livre, as práticas de desenvolvimento da aprendizagem para a sobrevivência cotidiana são livres. Porém a *gente* na forma humana vive em um mundo regrado, não individualmente; as regras são coletivas, a partir de estruturas sociais que segundo os sábios se referem ao mundo dos espíritos e não podem ser mudadas no mundo dos humanos.

2.2 – Entre aconselhamentos orais e registros escritos: as famílias kaingang e suas crianças, concepções, ensino e aprendizagem

[...] toda pesquisa antropológica com ou sobre crianças, instituições, políticas e direitos deve ter em conta as concepções de infância que as perpassam e que informam suas formulações e ações. Inclusive as das crianças, que agem no mundo de acordo com a concepção de infância que este lhe apresenta, com a qual interagem e às vezes entram em conflito. (Cohn, 2013; p.232).

Ao discorrer sobre as ideias do ser-criança hoje, é inevitável não esbarrar no termo infância, independente de a quais crianças fazemos referência, já que esse termo está no pano de fundo teórico ao nos referirmos às crianças em diferentes contextos. No estudo em questão, como vimos tão logo na introdução, a ideia do ser-criança é alheio ao modo kaingang. O termo criança é apenas utilizado na língua portuguesa/Brasil quando necessário para comunicar-se nessa língua. E se a ideia de criança é alheia ao

kaingang, o termo infância nem sequer é utilizado. No entanto, visando uma escrita transversal entre campo e teoria, faz-se necessário entender esses termos para discorrer sobre as concepções da criança situadas sócio-historicamente.

Cohn (2013) analisa que a experiência da infância (e seu valor) é diversa para cada sociedade indígena. Por isso não podemos confundir as concepções de infância desses povos com as dos não índios, nem umas com as outras. Por isso, a cada vez que nos dedicarmos a estudar com e sobre as crianças indígenas, temos que nos debruçar primeiro sobre como as crianças e a infância são pensadas nestes lugares.

O fato de defender que tanto o conceito de criança quanto a ideia de infância são alheios ao kaingang, não é para afirmar que a criança não existe nessa sociedade, ela existe e como vimos na introdução são os *Un Xî*, os *Kāxit Xî* e os *Kāxit (filhos)*. O modo de entender esse tempo é outro. O tempo da criança é a base do início da vida na forma humana.

Estudos sobre as crianças indígenas, como os escritos de Cohn (2005), indicam que as crianças estão o tempo todo em todo lugar, tudo veem e, portanto tudo sabem, mas não sabem de nada por serem crianças. Acredito que no caso dos kaingang é preciso fazer um parênteses na ideia de que elas estão o tempo todo em todo lugar e que tudo veem. A palavra “todo” pode apresentar uma impressão errônea, conforme justifica a anciã Mufej de 84 anos:

[...] elas não ficam vendo tudo, elas não ficam vendo os pais fazendo outras coisas, como os filhos deles (risos), os Un Xî não vão no ritual do kiki. Quando morre alguém, eles não podem nem ver, porque são fracos, o espírito deles vai querer voltar para onde veio. Eles fazem as coisas na aldeia mas os grandes sabem o que eles não podem ver [...].

A criança kaingang só está o tempo todo presente e tudo vê quando está em seu contexto próprio, junto com outras crianças. Ao estar junto dos adultos só saberá e verá aquilo que o adulto julgar que ela pode ver. Além disso, os meninos não participam e não estão nos contextos em que acontece a preparação da menina para tornar-se mulher e em outros tantos contextos que percebo no cotidiano da criança kaingang.

Cohn (2002), em seus estudos sobre as crianças Xikrin, registra que historicamente elas crescem para serem homens, mulheres, pais e mães, e depois avós,

líderes, caçadores, pescadores, agricultoras, coletoras e, no presente, também para serem professores, agentes de saúde e outras tantas qualificações possíveis adquiridas a partir da universidade. Percebo que essa forma de crescer também é algo comum para criança kaingang. Cohn chama atenção para o tempo da criança Xikrin, para o longo e trabalhoso processo do crescer mediado por objetos que adornam seus corpos e que eles fabricam, ou são fabricados por eles, para brincar e intervir no mundo (Cohn, 2000a; 2000b; 2002a; 2012), e por diversas relações – de comensalidade, nominação, amizade formal. Outro ponto que destaca é a relação da criança com a cosmologia (entendo cosmologia nesse contexto como espiritualidade), como mediadora entre o universo dos espíritos e dos humanos, que só acontece no caso de crianças xamãs.

No longo processo de crescimento da criança kaingang, independente de vir a ser uma criança *kujá* (xamã), a mediação entre o mundo material e imaterial é uma constante. Registro como acontece essa mediação. Em uma das inúmeras estadas em campo com as crianças, registro um contexto em que Lucas³⁸ de 8 anos está em uma luta acirrada com um inimigo imaginário:

[...] Eu vou vencer você, você pode ter veneno, mas não vai poder me pegar, nem a mim nem meu pai e meus irmãos, eu não tenho medo de você, sou mais forte e mais ágil que você. Ah, você também não tem medo de mim? Então eu vou te matar!

Sem que Lucas notasse minha presença, perguntei:

- O que você está fazendo?

E a resposta ainda inconsciente veio de imediato:

- *Estou matando uma cobra, ela quer pegar meu pai e meus irm...*

A resposta não foi finalizada, pois ele percebeu que estava conversando comigo, então riu e saiu correndo. Outro dia, em conversa com o *Kujá* lhe contei o ocorrido. Em seu entendimento a serpente de fato existia e a criança por ser mais sensível, estar ainda em um estado mais puro, estava de fato defendendo o pai e os irmãos dela, ainda que

³⁸ Seu nome em Kaingang é *Retáj*, que significa “mato verde”, mas também é chamado de Lucas, no idioma dos *fóg* como ele mesmo conta ao falar seu nome. Lucas tem 8 anos, pertence à linhagem dos líderes espirituais; seu avô por parte de mãe é *Kujá* (líder espiritual da aldeia), sua avó por parte de mãe é parteira e também *Kujá*.

fosse em seu imaginário. Ele a via, e seu espírito protetor o alertava para que salvasse seu pai e irmãos, ainda que ele não soubesse desse fato. Ainda segundo o *Kujá*, no passado, era quando criança que os espíritos se comunicavam com os humanos, as crianças tinham premonições e eram levadas até os sábios da aldeia para que estes entendessem do que se tratava. O verdadeiro sábio da aldeia na questão espiritual seria então a criança, pois ela é sensível ao universo dos espíritos, mas com o passar do tempo se não tiverem acompanhamento adequado, elas não desenvolvem o seu lado espiritual como os velhos *Kujás*.

Lucas, depois do episódio de sua luta acirrada com um inimigo imaginário, juntou-se a mim de novo e voltei a tocar no ocorrido. Então Lucas disse que só estava brincando e que estava imaginando estar defendendo seus pais e irmãos ainda que estivesse longe deles, mas que era só de brincadeira.

No passado, segundo registram os mais velhos, por a criança kaingang estar em processo de desligamento do universo dos espíritos e dessa forma ainda sensível a esse universo, era tida como detentora do saber mais próximo no que tange o conhecimento transmitido através do mundo dos espíritos, a criança, era por assim dizer a tradutora primeira desse outro universo no mundo dos humanos, dessa forma as crianças para o povo kaingang eram sempre ouvidas, observadas, principalmente pelos velhos *kujás*, que segundo seu Jorge (*Kujá*), disponibilizavam horas de seu tempo para apenas acompanhar e observar as suas crianças. Até cerca de cinco ou seis anos de idade, as crianças tinham acesso ilimitado ao universo do adulto, exceto em rituais para os espíritos, como o ritual do *Kikikoy*, esse ritual, por se tratar da liberação dos espíritos ainda presos no plano humano, poderiam querer levar com eles os espíritos das crianças, por o espírito delas ter recém chegado à forma humana. Assim como o *Kujá*, cabia aos pais à tarefa de observar e aprender com as crianças e interferir apenas ao perceber que a criança não estava se adaptando à forma humana, ensinando-a desde o nascer a referenciar o mundo dos espíritos no mundo dos humanos, referenciar os espíritos significaria unir dois mundos que se opunham ao mesmo tempo que se complementam, mundo dos humanos e mundo dos espíritos. A completude, dará a forma plena da *gente* kaingang. *Os Un Xî escutam os espíritos, mas não é bom que eles falem com os espíritos, eles podem ficar confusos. Então eles fazem as coisas, criam cestinhos, e fazem as brincadeiras deles. Decerto é assim que eles faziam no mundo dos espíritos ainda quando estavam lá. (Kujá Kaxînh, 82 anos).*

Com bases nas narrativas dos *kujás*, Jorge e *Kaxînh*, entendo que, dessa forma, os espíritos que tudo veem e que estão na condição humana preservam o respeito aos espíritos (ancestrais), o que continua no decorrer da vida, em cada contexto e fase. Embora as crianças sejam mais ligadas ao mundo dos espíritos, a participação em momentos de evocação e/ou celebração dos espíritos em sua presença não é permitida, ou seja, há um cuidado em observar as manifestações dos espíritos nas crianças e a forma como as crianças aos poucos se apropriam do próprio corpo e o utilizam para referenciar os espíritos, ao mesmo tempo em que têm que conviver com as necessidades de satisfação do próprio corpo. Os velhos ressaltam que aprendemos o tempo todo sobre esse universo com as crianças e como sermos melhor nele. Assim, o cuidado com elas é fundamental e cabe ao adulto apenas instruí-las, nunca interromper o desenrolar da vida delas. O adulto precisa estar atento para perceber seus interesses, falar do que já viu e viveu na forma humana, aconselhando por estar a mais tempo aqui, mas nunca em forma de imposição. O processo de imposição só irá acontecer na forma adulta quando se percebe que a criança transformada em adulto não segue as instruções primeiras.

Nas narrativas dos velhos, antigamente, nos momentos de rituais específicos, as crianças ficavam com suas irmãs e/ou irmãos mais velhos dentro de casa e isso acontecia também quando do falecimento de um integrante da família e/ou aldeia.³⁹ A

³⁹ Para proteger as crianças, quando o pai morre ou a mãe morre, as crianças não podem ver o morto, nem tampouco o viúvo(a). No caso da mulher, quando seu marido morre, ela não pode olhar para nenhuma criança nos olhos, os antigos acreditam que o espírito do defunto está em seus olhos e se ela olhar para uma criança, esta morrerá nas luas seguintes. A mulher fica sozinha em um dos cômodos da casa com os cabelos cobrindo seu rosto, ela senta-se no chão e passa terra em seu corpo enquanto chora e profere palavras como: *o que eu farei agora, como farei para sustentar meus filhos sozinha, quem vai caçar para meus filhos...*, então todas as mulheres choram com ela, um choro que imita uma melodia lenta mas intensa. Quando o morto é levado de sua casa para o cemitério, todas as crianças ficam viradas de frente para o sol, olhando fixamente para ele enquanto os adultos cruzam com o defunto por trás das crianças. Quando uma criança morre, a mãe chora na entrada de sua casa junto com as outras mães, também se passam terra em todo o corpo e choram juntas lembrando o que a criança fazia, como ela brincava e lamentam porque ela viveu tão pouco na forma humana, pedem para que os espíritos recebam o espírito da criança, que cuidem dela como sua mãe cuidaria.

Ao chegar ao cemitério, os parentes enterram o defunto enquanto falam das coisas que ele fazia enquanto estava vivo, enterram também seus pertences, como flechas e roupas. Após ser sepultado, acendem na parte onde está os pés do defunto um pequeno fogo e onde está sua cabeça deixam um porongo (vasilha tradicional) com água, dizem que é para que o espírito não sinta frio e nem sede e para que também não saia do cemitério enquanto não acontece o ritual do kikikoy para a liberação do espírito. No caso da morte do marido, a esposa no dia seguinte muda-se para o centro da floresta e lá fica por cinco luas, lava-se com ervas, e nenhum integrante da aldeia pode vê-la. Suas filhas levam comida, deixam em um lugar onde ela possa apanhar e voltam para casa. Todo dia ao meio-dia a viúva deve abraçar uma árvore específica e chorar sua viuvez; segundo os velhos, no final da quinta lua, a árvore morre: é o sinal de que o espírito não pode mais fazer mal a sua família. Após esse período, a mulher pode voltar e seguir a vida normalmente, casar-se outra vez, porém dificilmente uma viúva volta

partir dos cinco primeiros anos, as crianças passavam a ter limites ao acesso do fazer material dos adultos, porém já se permitia a presença delas em alguns momentos ritualísticos (evocação e/ou celebração dos espíritos).

Alguns velhos da aldeia da *Grápia* lembram que na fase que vai do nascimento aos cinco primeiros anos, independentemente do sexo da criança, ela vivia no convívio das mães e dificilmente estavam com o pai. Estavam sempre sendo observadas, sob o olhar atento das mães e dos adultos, mas dificilmente interferia-se em seu processo de aprendizagem; passavam e passam ainda por processos de aprendizagem conforme o que lhes interessa, criam e recriam as atividades dos adultos, em um processo de experimentação do mundo, de que também são parte. Nessa fase, os velhos aconselham a não interferir nas criancices, deixar que as irmãs mais velhas o façam, geralmente uma irmã cerca de três ou quatro anos mais velha.

Ainda nos estudos de Cohn, a pesquisadora faz referência aos estudos de Alvarez (2007), sobre as crianças maxakali:

[...] As crianças maxakali são também o motor da vida ritual. As crianças, conta-nos a autora, são o maior bem trocado entre as mulheres e os espíritos durante os rituais. Na iniciação, troca-se o filho a ser iniciado (que passa da casa doméstica, materna, à cerimonial, masculina, aos cuidados dos pais) pelos filhos mortos, espíritos, para que as mães possam continuar cuidando deles. São estes espíritos – que, mais do que cantores, são o próprio canto (Alvarez, 2004, p. 57) – que dão aos viventes as músicas dos rituais. Além disso, a cada ritual, “são apenas as crianças e os jovens o suporte para a manifestação dos espíritos. Com seus corpos transformados em *yāmiy* através das máscaras cerimoniais e as pinturas corporais específicas, se transformam nos próprios espíritos presentes na terra. Cantam e dançam para os humanos, atualizam assim a união entre os viventes e os espíritos”. (Cohn, 2002, *apud* Alvarez, 2004, p. 60-61).

Para o kaingang, sem crianças não há adultos. Em relação ao universo dos espíritos nos primeiros anos de vida da criança, o único contato permitido é caso esteja doente ou no momento da nomeação, quando é banhada com ervas e pede-se a permissão dos espíritos para dar um nome na língua kaingang à criança. No desenrolar

a se casar. No caso do homem, o mesmo procedimento acontece, porém diferentemente da mulher, enquanto é velado o defunto, ele deve passar terra em todo o seu corpo, fazer as marcas corporais da metade à qual pertence, seguindo o mesmo procedimento feminino posterior. No caso da morte do pai ou da mãe, o filho mais velho deverá ficar até cerca de um ano com a mesma roupa, lavar-se com ervas e também ir à floresta nesse período chorar a morte do seu pai ou mãe, e só a partir desse ritual está pronto para assumir a liderança da família deixada pelo pai e seguir a vida normalmente.

Obs: esse é um procedimento que ainda acontece nas famílias do grupo do Kujá e kaingang da aldeia da Grápia, porém não é seguida dessa forma em outros grupos, que seguem a forma de luto próxima à do dos fóg.

da vida da criança, ela é lavada com ervas medicinais, conforme as habilidades que demonstra ou que deve ter quando for adulta: segundo os velhos se uma criança corre bastante, então será lavada com ervas que dão mais força e fôlego para a corrida, e assim por diante. Porém, não significa dizer que a criança é o tempo todo jogada para a vida adulta, ao contrário, só será um adulto pleno se experimentar todas as possibilidades inerentes a cada fase da vida e, o contexto da aldeia, sugere inúmeros “ritos de passagem”, tanto para menina assim como para o menino, conforme estamos conhecendo mais desde o início dessa escrita.

O próximo contato com os espíritos só acontece no ritual de passagem no caso da menina que se torna mulher. Não há registros sobre quando acontece com o menino. Mas após a menina tornar-se mulher e o menino tornar-se homem, é permitido que participem dos diversos rituais. Nessa perspectiva, entendo que há momentos específicos de aprendizagem no decorrer da vida, como se a gente precisasse ultrapassar certas etapas para chegar a outras. Dessa forma, embora pareça, as crianças não estão o tempo todo em todo lugar e nem tudo veem, mas de tudo sabem porque sempre estão ouvindo as histórias dos velhos sobre o mundo dos espíritos e o mundo dos humanos.

Na fase dos primeiros seis anos, o acesso às crianças por *gentes* que não são integrantes das famílias é limitado, por estarem bastante ligadas à mãe, dificilmente são vistas sozinhas ou interagindo com estranhos. A partir de minhas análises no campo, Principalmente nos primeiros quatro anos, mãe e filho(a) podem ser entendidos como um só, no sentido de que a criança dificilmente vai estar longe da mãe, embora esteja também junto às avós e irmãs mais velhas. As irmãs são as principais responsáveis por ensinar a segunda língua à criança (língua portuguesa) e também por apresentar os fazeres do cotidiano.



Foto 5. Fonte: Acervo próprio (cotidiano na aldeia)

No processo de aprendizagem, há um certo tipo de instrução das outras crianças quando a menor está confeccionando um artefato, por exemplo. A outra criança, possivelmente sua irmã e/ou irmão mais velhos, por vezes pegam o artefato das mãos do menor e diz palavras como: *faça assim; vai ficar mais bonito assim; porque você está fazendo dessa forma? se você fizer assim...; deixa eu te ajudar*; e outras frases no intuito de colaborar com a modelação do artefato e/ou com a preparação da matéria-prima. É possível também dizer que há um julgamento sobre o bonito e o feio, certo e errado, que apenas outra criança pode fazer. Se perguntado a um adulto, mãe e/ou avó, ele nunca interferirá, dirá apenas que não sabe, como se não coubesse ao adulto julgar as práticas

da criança nos primeiros anos. Percebo apenas interferência quando a produção se refere às metades exogâmicas; os mais velhos não se furtam em dizer se está certo ou errado, principalmente quanto à pintura corporal e a fabricação da cestaria pela criança.

* * *

Ariès (2006) discorre sobre a invenção das noções de infância e sobre os processos que delineiam a(s) infância(s), abordando as crianças como seres que são anônimos, como adultos em miniatura, desprovidas de força, ou ainda seres que não compactuam do fenômeno da fala e, se o fazem, a fala é vista como produzida por um *enfant* e não encontra eco. Tais elucidações caminham para a ideia de seres que necessitam de cuidados e atenção para serem preservados como organismos tanto vivos quanto sociais. Ariès alerta que tais construções fixam parâmetros para as noções de infância e a relação que esta tem com o ser adulto e com as diferenças entre faixa etária, sexo, entre outros.

Ariès (2006) ainda destaca que muito tempo se passou sem que a infância fosse enquadrada como uma fase da vida e abarcasse distintas formas de ser criança de forma homogênea e, assim, conseguisse furtar subjetividades e dominá-las. Nessa ideia de infância subjaz uma linha evolutiva, nas sociedades e seus indivíduos, que nasceriam e passariam por etapas rumo ao ponto máximo da vida: a adultez, vivida de forma plena, cidadã e feliz.

Nos estudos sobre as crianças kaingang, diferentemente da moderna forma de homogeneização do ser-criança, percebe-se que a infância não é uma fase de inferioridade, imperfeição ou mesmo ausência e negação, o que caracterizaria a criança como material a ser lapidado. Como Cohn (*apud* Tomazzetti & Silva, 2012) percebe em suas análises sobre infância indígena, entre esses povos, há uma ideia de criança atuante: onde estiver, estará interagindo com adultos e demais crianças, firmando, assim, seu papel e as relações que dele decorrem. Tal noção de infância implica não aceitá-la como fase vazia, como se a criança nada mais fosse que um corpo carecendo de preenchimento. A infância é, pois, experiência e conhecimento e também ruptura com relação à história, por ter um movimento de revolução, resistência e criação.

Problematizar as noções de infância é elencar a multiplicidade de realidades em que crianças vivenciam essa etapa. No processo de educação da criança kaingang, não se trata de introduzi-la ao mundo do adulto porque a criança tem seu próprio mundo e o que precisa dos adultos é aprender a fazer referência ao mundo dos espíritos, a metade a qual ela pertence, na cultura material. Ela será *gente* na forma humana quando souber diferenciar mundo espiritual e mundo físico, por isso a preocupação em marcar e ensinar o que os olhos não veem: *o que os olhos veem não precisa de ensinamento, o que os olhos não veem sim, precisa dizer o certo e o errado (palavras do kujá Jorge)*. Nessa ideia, o que os olhos veem é passível de reformulação e recriação conforme quem cria julga pertinente e também há um tempo próprio de criação, conforme necessidade do corpo ou do entorno (falo do fazer da cultura material). Já o que os olhos não veem (cultura imaterial, mundo dos espíritos) precisa ser cuidadosamente aprendido para nunca ser confundido, pois confundir-se no que os olhos não veem pode significar a morte do corpo. Esse entendimento se estende ao uso da medicina tradicional e, entre outros, ao processo de dar nome às crianças.

2.2.1 – O pai, a mãe e as outras mães: A família, a criança e os processos de socialização no grande grupo;

Embora não me tenha sido dito espontaneamente, pessoas adultas na família falaram sobre a existência de diferentes mães:

- Mãe de sangue (mãe biológica);
- Mãe Xî (irmãs mais velhas da criança);
- Mãe Kãfa (avó materna da criança, mais raramente a avó paterna);

[...] uma criança nunca está sozinha. Quando a mãe de sangue dela não está por perto, a avó sempre está; quando a mãe da criança está fazendo o cesto dela, a irmã da criancinha vai estar com ela. Elas (avó e irmã da criança) são mãe delas também. E tem também o pai e os tios, o avô que leva os meninos com eles quando eles crescem, por isso a criança nunca está sozinha. (Mãe pertencente a grupo tradicional).

- Mas afinal de contas o que é ser criança kaingang?

[...] ué, criança é o que você está vendo, ela é pequena, não faz as coisas de adultos, ela brinca. (Interrupção).

- Mas do que a criança brinca?

[...] a criança pode brincar de tudo que ela quiser, ela só não pode ser gente grande e fazer coisa de gente grande, ela tem que fazer conforme ela pode fazer, a gente não tem que ficar obrigando ela a fazer o que ela não quer.

- Mas o que as crianças querem?

[...] ah, elas querem brincar, os meninos por exemplo só querem ir atrás dos pais deles quando eles ficam grandinhos, as meninas não querem ir, elas sempre estão cuidando dos irmãos pequenos, brincando com eles, ensinando eles a fazer coisas, eu não sei muito bem o que uma criança quer, mas eu acho que ela quer tudo, quer ser criança, eu acho! (risos) Quando eu era criança eu gostava de ficar só olhando minha mãe, o que ela estava fazendo, depois eu fazia também, mas eu já era grandinha, não me lembro como eu era quando era bem novinha (risos). Agora eu vejo minha filha, ela aprende tudo bem rápido, às vezes eu acho que ela sabe mais do que eu e ela só tem seis anos: ela já nada, já faz balaio, já se mete até a fazer bolo (bolo tradicional), mas eu não mando ela, ela faz como ela quer, eu ajudo se vejo que ela está precisando, ou se está fazendo errado. Mas a mãe diz que não é errado como ela faz, porque é o que ela consegue fazer, então não é para eu dizer que está errado, com o tempo ela aprende a fazer do jeito dela, foi assim que eu aprendi também.

- E, o que ela gosta de aprender?

[...] Eu acho que eles querem aprender tudo, mas eles não perguntam para gente quando são pequenos, eles começam a perguntar depois que vão para escola. Minha filha queria saber por que ela tinha que ir, eu disse que era porque tinha que aprender a ler, daí ela foi, mas logo ela não queria ir mais, ela disse que não queria ficar fechada. Assim, eles começam a perguntar tudo, antes eles só aprendiam e faziam as coisas, agora eles às vezes ficam com preguiça de fazer as coisas em casa, aí eu acho que eles não estão sendo mais criança, eles têm

responsabilidades mais cedo, eu não sei muito bem o que dizer sobre isso e não gosto de ficar só explicando porque eu não sou professor, é bom que elas perguntem mas daí elas têm que perguntar para o professor. Aqui em casa elas têm que ser criança e aprender como a gente aprendeu, a gente via e fazia, eu mesmo não ficava só perguntando para minha mãe, acho que porque eu não fui na escola (risos).

[...] meu filho tem 3 anos, eu acho que ele brinca, eu não digo “Vá brincar”, minha mãe nunca disse para eu ir brincar, mas eu sabia que estava brincando. Mas ao mesmo tempo que eu brincava eu aprendia, desde muito pequena eu já queria fazer os cestos que minha mãe fazia, era um trabalho dela mas eu brincava de fazer, ficava brincando com meu irmão de colo, ensinando ele o que eu estava fazendo e eu nem sabia fazer, aí quando cresci eu já sabia e ele também. Com meu filho é assim também, eu deixo ele fazer as coisas, não fico dizendo que não é para fazer, mas se eu vejo que ele vai se machucar, aí eu tiro da mão dele, seguro para não cair, não deixo ele jogar pedra nos outros. Não digo para não fazer, só tiro da mão dele e faço uma cara meio feia, assim ele já compreende que não gostei. Quando a gente era criança era assim que as mães ensinavam, elas olhavam diferente com a cara feia para a gente, a gente já sabia que tinha alguma coisa errado, aí a gente já ficava atento (risos). (Mãe pertencente a família de Kujá, 23 anos, 5 filhos com idade entre 2 e 9 anos).

As narrativas trazidas elucidam formas, maneiras, práticas de aprender no universo da criança em uma transição temporal. A mãe aprendeu com sua mãe no tempo de criança e transmite a seus filhos a forma de aprender adquirida, que provavelmente sua mãe também tenha aprendido ao longo das gerações. Os filhos recriam a sua maneira os códigos de comunicação sem o uso da palavra. Nessas práticas, estão inseridos o desenvolvimento da criança e os processos de aprendizagem que acompanham o indivíduo kaingang até o final de sua vida, como justifica o líder espiritual da aldeia:

[...] cada coisa que aprendemos vai nos dar sabedoria para o futuro. Na mata, tudo é novo, a gente aprende uma coisa toda vez que vai para mata e na aldeia é assim também, nada é feito da mesma forma, cada gente faz do seu jeito, todo mundo respeita as ordens da aldeia, sabe das metades (cosmologia kaingang) e

respeita, mas coisas, o balaio, a flecha, cada um faz da forma que aprendeu, quando vai fazendo, vai aprendendo e nunca mais esquece. Cada kaingang fica atento às coisas desde criança e procura sempre saber mais porque assim ele vai ter conhecimento para ele mesmo, quando precisar vai poder usar e ensinar os outros que vêm depois dele.

Compreende-se que existe uma espécie de “socialismo cultural”⁴⁰, que confere a forma de ser kaingang, que está sempre a nivelar quem chega a quem já está há certo tempo, como também quem já está há muito tempo com quem acabou de chegar, como idosos e crianças. A essência desse fenômeno é o seu caráter de compartilhamento de saberes, discursos que compõem a vivência do kaingang na aldeia, individual e coletivamente.

Percebemos logo na narrativa do *Kujá* formas e processos de aprendizagem e de socialização, e sobretudo formas de capturar e recriar algo vivido. O *Kujá* pode ser visto como uma espécie de guardião do saber aprendido e embora se trate de saberes herdados de seus ancestrais, cada gente na aldeia possui o seu próprio saber sobre algo comum e recria à sua maneira, sem a intenção de ser parecido com o que já foi criado (embora a criança até os cinco ou seis anos tenda a recriar objetos conforme visualiza no fazer diário do adulto ou de crianças maiores). Há uma intenção de aprender a técnica, mas a aprendizagem da técnica não constitui um conhecimento totalizante para o desenvolvimento da gente, sim o saber sobre o mundo dos espíritos e as formas como esse mundo é representado pela técnica no fazer cotidiano. A técnica, ou seja, a aprendizagem da técnica não garante que a gente desenvolveu-se culturalmente porque isso implica tornar-se um homem kaingang e para tal, dois saberes precisam andar juntos, os saberes referentes ao mundo dos humanos e ao mundo dos espíritos. Como nos diz o *kujá*:

[...] estou criando um chocalho, mas isso não diz quem sou. O chocalho, qualquer um pode aprender e criar; eu sou Kujá, e não é todo mundo que pode ser Kujá. Toda criança é uma criança e faz coisas de criança, mas o cestinho sozinho que ela faz não diz quem ela é, porque ela pode criar muitos cestinhos de diferentes formas, mas ela não pode ser criança de qualquer forma, o cestinho diz quem é a

⁴⁰ Socialismo cultural: relação que me foi elucidada a partir do campo e compreende a ideia de a cultura ser transmitida pela interação entre os sujeitos, uma vez que as manifestações se aprendem pelo meio social em que se está.

criança quando ela aprende a colocar a marca que ela pertence no cesto. Ela é uma criança e não um adulto, o que ela aprende é bom para ela, mas se ela não conhecer os costumes dos espíritos, ela nunca vai ter aprendido nada, nunca vai ter se desenvolvido como um kaingang.

Logo, é possível inferir a dualidade que se instala ao representar lados unidos, na construção da *gente* kaingang, separados em sua natureza, a saber: o conhecimento sobre o mundo dos humanos e sobre o mundo dos espíritos.

Desde cedo a criança aprende que faz parte de um plano existencial que vai além do que ela vê e pratica. Principalmente as crianças criadas nas famílias mais tradicionais da aldeia sabem que são parte também de outras esferas que ela não veem, mas que vão além do que o seu corpo pode sentir, tocar, ver e ouvir. Essas esferas delinearão sua razão e emoção, segundo justifica o líder. Não significa dizer que a criança kaingang é interrompida de ser criança e é impulsionada para a fase adulta. Nego essa ideia, exceto no que se refere à aprendizagem da ordem do mundo dos espíritos. Nos contextos cotidianos da criança, não há intervenção no brincar, no expressar-se e conceber o mundo, os elementos que lhe servem como facilitadores para sua sobrevivência em cada fase da vida são aprendidos na vivência. Porém, percebo a criança, desde os primeiros anos de vida, como uma receptora dos saberes da ordem do mundo dos espíritos. Ela pode criar e recriar o seu universo externo, mas o que diz respeito às questões espirituais, ao respeito às metades exogâmicas, é ensinado a elas de forma comum, no sentido de um mesmo conhecimento sobre o mundo dos espíritos na aldeia, de modo que cria-se uma memória coletiva, e o desenrolar desse aprendizado configura o seu desenvolvimento mental, sua forma de manifestar-se culturalmente. Em uma ocasião questionei uma criança de 5 anos quanto ao significado para ela dos desenhos (grafismos) criados por sua mãe em um artefato (cesto):

[...] é as marcas do sol, do Kamé; quando eu saber fazer, também vou fazer essas marcas, porque todo mundo que é dessa marca faz.

Na narrativa, percebe-se que a criança não sabe explicar a cosmologia, mas faz referências e consegue distinguir os traços referentes à metade a que pertence. Questionei a mãe da criança como ela sabia sobre a metade exogâmica, sendo tão pequena:

[...] a gente sempre diz para os pequenos quando a gente está fazendo o cesto, a gente conta que o trançado é igual ao do sol ou igual ao da lua e que o sol e a lua são irmãos kãfa (ancestrais da gente) e é para ela fazer assim também. [...] A gente ensina conforme o lado da criança para ela não se confundir. Depois, quando elas crescerem, elas vão saber que cada um tem sua metade. (Dorilde Jacinto, 36 anos, aldeia Goj Kupri)

Percebo a criança de até 5 ou 6 anos de idade imersa em um universo que para ela não faz muito sentido, a priori, no que se refere ao mundo dos espíritos e, talvez, ela nem busque um sentido lógico. Ao mesmo tempo, há um movimento por parte dos adultos e irmãos mais velhos no sentido de as crianças significarem o universo dos espíritos nas práticas diárias, mesmo se às vezes quase sem uma intenção de ensino. Como percebemos na narrativa anterior, a mãe, ao confeccionar os artefatos, justifica para a criança o porquê dos motivos, mas trata-se mais de um processo lúdico, não há a intenção de sinalizar que naquele momento a criança tem que aprender. Essas formas próprias de ensinar referem-se à atenção minuciosa para com a criança e ao que ela está fazendo no cotidiano e quem ensina usa também o que está a fazer para significar, ensinar sem que a criança perceba que está sendo ensinada.

A mãe, atenta aos movimentos da criança, usa o momento da confecção para falar da cultura imaterial sem que a criança perceba que está envolvida em um processo de indução da aprendizagem. Por ser de forma involuntária, é única e de fácil apreensão. A criança recebe das mães instruções fragmentadas, mas impregnadas de sentido. Por exemplo, na confecção da cestaria, a mãe indica visualmente e com o auxílio de palavras-chave a composição do artefato, e assim a criança concebe pinceladas de conhecimentos que são o início de sua formação quanto à presença do mundo dos espíritos no mundo humano. A mãe faz uma série de interlocuções com o ambiente ao seu redor e logo prende a atenção da criança. Geralmente, o ensino sobre o mundo dos espíritos está ligado a referências a animais, como a onça, o jabuti, a cobra e aves que voam. A mãe convida o filho a representar nas práticas cotidianas, como a cestaria, as formas, desenhos que os animais trazem em seus corpos, e dessa forma, lembram ao filho que aquele animal pertence a determinada metade exogâmica, identificação feita

através dos motivos abertos ou fechados que o animal traz em seu corpo, e que referem-se à metade à qual a criança pertence.⁴¹

Seria possível entender essa forma de educar vinda da mãe como um processo de repetição, porém, não vejo dessa forma. Há uma certa repetitividade, mas embutida em um fazer diário no sentido de incorporação do viver no cotidiano; a mãe não para sua vida e nem isola a criança para ensinar, é um processo em construção o tempo todo, respeitando os interesses das crianças. Os adultos vivem no mundo das crianças e aprendem com elas a aprender e a ensinar, como afirma o *kujá*.

Paradise (1994), em seus estudos sobre as crianças Mazahua, entende que a interação social não verbalmente organizada de crianças pequenas constitui um tipo primário de enculturação. À medida que adquirem a capacidade de participar em interações cotidianas, aprendem simultaneamente os significados culturais nelas integrados. Paradise observa também que:

[...] A mulher não divide seu tempo entre os cuidados com a criança e as tarefas intermináveis que a ocupam. Ela cuida das duas coisas simultaneamente. Por exemplo, uma mulher segura um menino pequeno no braço esquerdo e arruma as pilhas de produto, atende aos fregueses e dá troco com a mão direita. O bebê brinca com o cabelo dela, chacoalha um brinquedo, coloca um pedaço de fruta ou uma parte do vestido na boca. Ele se distrai por conta própria. Só raramente uma mulher para de fazer algo para atender uma criança. As crianças maiores estão por perto e frequentemente se encostam nela. Independentemente da idade da criança, a qualidade característica da interação consiste no fato de que elas estão juntas e, ao mesmo tempo, cada uma está envolvida separadamente em sua atividade. (PARADISE, 1994)

As formas de interação com a criança analisadas por Paradise (1994) são também percebidas nas interações entre os adultos e as crianças kaingang, porém, Paradise registra que o foco da atenção materna é a atividade ou incidentes possíveis no cotidiano da criança e não na criança como gente. Para o kaingang, a ideia de gente existe desde os primeiros momentos de vida, mesmo que até cerca dos 8 anos, conforme já mostramos anteriormente, a criança esteja ainda muito ligada ao mundo dos espíritos. Uma criança é percebida como gente a partir do instante em que também modifica-se e modifica o seu entorno, quando ela sugere outras formas de fazer. A concretização do

⁴¹ Gostaria de ter acompanhado mais assiduamente as mães nos primeiros anos das crianças, porém, esse acompanhamento demandaria um tempo maior e minucioso (não cabendo no tempo do doutorado). Em conjunto com os professores kaingang estamos fazendo um acompanhamento para sabermos mais sobre o universo das mães com seus filhos, principalmente antes de eles entrarem na escola.

ser gente se dá até pouco antes do casamento; após o casamento se chega a uma plenitude da gente na forma humana.

No fazer diário das práticas, não há um cesto criado da mesma forma duas vezes, como lembra o *Kujá*, não há um script para ensinar e aprender. Há um fazer diário que educa para a vida, vivenciada e significada no interior das famílias e do grande grupo por cada integrante. Os pais estão atentos às necessidades ligadas à preparação do corpo e do espírito da criança e incentivam a própria criança a procurar soluções em situações adversas; e nesse procurar está o princípio da aprendizagem. Além do aprendizado técnico, a criança está também visualizando a estética do fazer e a materialização de algo que para ela é apenas imaginário (mundo dos espíritos, metades exogâmicas). Quer dizer, o traço torna viva a cultura imaterial ao mesmo em tempo que a criança aprende a técnica do fazer dos objetos. Em uma interlocução com a ideia do belo, o mundo dos espíritos não tem aparência, mas os animais vistos, que possibilitam a representação do traço no corpo e na cestaria, são munidos de beleza. Entendo que o mundo dos espíritos está no próprio animal e quando a gente o recria através da pintura corporal e através da cestaria, as práticas cotidianas se tornam também o próprio mundo dos espíritos.

Tendo a pensar que o que difere o povo kaingang de demais etnias não é propriamente sua técnica de cestaria ou qualquer outro fazer prático que culmine em artefatos, apetrechos de manuseio para auxílio na vida diária. O que de fato configura a unicidade do povo é o seu arcabouço de conhecimentos e saberes da ordem do mundo dos espíritos, pois isso aponta para a singularidade desse povo, o que sob nenhum pressuposto pode ser simulado por qualquer outro povo, senão no mero sentido representativo. O saber sobre o mundo dos espíritos na cultura kaingang não pode ser copiado e tampouco transferido a quem não é de dentro do grupo. Cocar, urucum, arco e flecha são práticas materiais encontradas em diversos povos, e mesmo a língua, por mais genuína que seja, a meu ver, não pode ser considerada como propriedade estrita do povo, uma vez que pode ser aprendida e modificada por outros.

O processo de aprendizagem do tornar-se um ser humano kaingang implica na sua formação mental para o respeito ao universo natural e espiritual. Além do vir a ser um homem kaingang, a criança precisa aprender a criar estratégias de vida, ligadas ao que vivenciam no convívio com o adulto, com outras crianças, mas principalmente na forma como percebem o ambiente e território que a rodeia. A técnica é necessária para a

vivência externa, mas o saber sobre o mundo dos espíritos garante a passagem pela forma humana de forma plena, e isso é levado em consideração e com veemência pelas famílias no processo de aprendizagem das crianças. É o que mantém a raiz da cultura do povo kaingang, pois sua roupagem estética pode sofrer alterações, tanto quanto as práticas cotidianas, mas não o saber sobre o mundo dos espíritos; ele garante a continuidade da particularidade do povo, que não se encontra em nenhum outro.

* * *

- A mãe biológica;

Voltar-se para a mãe desde a gestação e posteriormente em sua interação com o filho é fundamental porque, até dois anos de idade, mãe e filho se fundem quase que em um corpo só, principalmente quando se trata do primeiro filho. Mesmo não sendo o primeiro e a mãe deixe-o aos cuidados da filha mais velha, é à mãe que a criança pequena e sua irmã se remetem o tempo todo. Até os dois primeiros anos de vida, a criança está o tempo todo com a mãe biológica. A mãe não deixa de fazer suas tarefas diárias, mas sem excluir a criança, por exemplo: se está preparando um alimento para a família, seu filho está ao lado, e na confecção da cestaria acontece da mesma forma. Percebo que a criança pequena (que ainda não sabe andar) nunca está no chão, sempre está em um recipiente em que seja possível ter quase o mesmo ângulo de visão do adulto. Dar à criança um panorama do que o adulto está fazendo é uma das principais formas de ensino e de aprendizagem entre a mãe e o filho, no sentido de estar “separado mas junto”, conforme aponta Paradise (1994).

A mãe e o pai são a chave da formação dos vínculos sociais e de pertencimento à família e ao povo. Cabe a eles *iniciar* a criança, até cerca dos cinco anos de idade, ao convívio cultural e familiar, junto com as irmãs mais velhas da criança, pois essas são uma segunda mãe, assim como a avó materna, (nesse período o pai anda com o filho, mas apenas como um apoio à mãe). Homem e mulher, embora casados, desenvolvem papéis distintos dentro da aldeia. Se cabe à mãe o cuidado quase integral da criança até os cinco anos de idade, cabe ao pai o papel não só de provedor da família mas de atuação social e política. Poderia dizer que nas famílias kaingang o guardião e disseminador do saber fazer da cultura material e imaterial é a mulher, é com ela e com

as outras mães que a criança tem contato com as práticas diversas do fazer da cultura material e desenvolve-se socialmente nos primeiros anos de vida. A mãe biológica, seguida da avó, são as responsáveis por ensinar a língua kaingang ao recém nascido; dificilmente essas duas mães se comunicam com as crianças em outra língua que a kaingang. O ensino de outras línguas é desempenhado pelo pai, mas principalmente pelas mães *Xî* (irmãs mais velhas), que ora apresentam as coisas e objetos na língua kaingang, ora em português. A produção da cestaria e culinária tradicional também é um dos saberes transmitidos pela mãe biológica.

A mãe biológica está também sempre preocupada em auxiliar o marido nos afazeres que dão sustento à família. Após a fase de amamentação, ela deixa a criança aos cuidados da avó e da irmã mais velha, sem abandonar das práticas e cuidados maternos, pois está sempre por perto e se ocupa com afazeres diários, exceto quando trabalha fora da aldeia. É o caso de muitas mulheres na aldeia atualmente que trabalham como professoras, enfermeiras ou em agroindústrias na região e não podem levar os filhos menores.

- O pai;

Conceber as mães como as principais responsáveis pela significação do território e do entorno da criança, principalmente até os cinco anos, não significa dizer que essa responsabilidade se estende até a vida adulta ou que o pai se mantém ausente na formação da criança nesses primeiros anos. A mãe, por volta dos cinco anos da criança, passa parcialmente a responsabilidade do aprendizado da vida social ao pai. No caso de filho homem, a criança passa a acompanhar o pai em seus afazeres diários, é possível dizer que cabe ao pai possibilitar à criança o olhar sobre a cultura e as regras do bem viver em comunidade. Mas o fato da criança ter mais acesso às práticas diárias do pai não significa dizer que a mãe biológica não esteja presente. As crianças, tanto menino como menina, têm contato com o pai, os avôs, tios, mas a imagem de livre acesso à mãe, marcado nos primeiros anos de vida é muito forte mesmo quando a criança está mais livre, no convívio com o pai, amigos e comunidade.

Depois de cinco anos, o menino começa a presenciar mais de perto o cotidiano do pai e a praticar a caça, a pesca, enquanto a menina segue com a mãe. Para ambos, a instrução sobre o mundo dos espíritos passa a ser verbalmente fundada, de modo que o que se sabia de antemão transforma-se em um constructo que derivou da mera

materialidade significativa para um abstracionismo multifacetado, em que a criança passa a verificar as ocorrências nas quais o saber que está sendo tecido pode ser aplicado – implicado. A partir de então, tal movimento de instruir migra do âmbito familiar para o comunitário, e meninos e meninas recebem, fora de casa, instruções dos homens da aldeia e líderes sobre saberes cotidianos, principalmente sobre a cultura referente às metades exogâmicas e as fixam em casa, em modo de questionamento, sobretudo às mães. Vale ressaltar que a mãe biológica é a primeira a ser questionada pelo filho sobre o que ele vivenciou fora do convívio familiar, mas cabe ao pai a palavra de autoridade, o que configura um possível respeito com relação ao pai, e deveres decorrentes.

No que se refere às questões de repreensões da criança, até os 5 anos de idade a irmã ou a avó falam *máj fī (ti) ma tājra (eu vou contar a sua mãe)* e a partir dos 6 anos, no convívio na aldeia, a criança recebe a seguinte sentença *páj fī (ti) ma tājra (eu vou contar ao seu pai)*, no caso de crianças rebeldes. Depois disso, a fala dos adultos é projetada sobre situações distintas do comportamento da criança, que tenderá a transmitir aos mais novos a nova experiência pela qual passa, e a facear saberes sociais antes pouco dominados. Esse processo se desenvolve pelo caminho da formação para o ser kaingang, tanto do menino quanto da menina, que passam por etapas constituintes de sua subjetividade.

- A Mãe Xî;

A mãe Xî é a principal responsável pelo cuidado dos irmãos a partir do primeiro ano de vida, ou quando a criança começa a engatinhar. Geralmente a mãe Xî não tem mais que três ou quatro anos a mais que o irmão(a). Não se trata de uma obrigação, segundo a mãe biológica afirma: *a gente nem precisa mandar, só diz para a menina ir brincar com o irmão menor, a gente fica cuidando de longe, mas parece que as meninas, nem que sejam pequenas são as mães do un Xî (criança de colo)*. As meninas desenvolvem um interesse pelo papel de mãe, aprendem desde os primeiros anos a socializar com o irmão, ao mesmo tempo em que o introduzem também ao processo de fazer, aprender e estar junto. A aprendizagem com a outra criança é fundamental. Apresento esse modo de aprender no quarto capítulo.

[...] eu queria ficar mais em casa com meus filhos, mas tenho que trabalhar fora então quem cria eles é minha mãe, minha filha mais velha que tem 10 anos, cuida

dos mais novos, assim como eu também cuidava dos meus irmãos. Às vezes o maior não quer obedecer a irmã dele, porque ele já está na idade de ir com o pai, ele já tem seis anos, mas não tem como o pai dele levar ele cortar carne no frigorífico, então eu peço para o tio dele levar ele para aprender as coisas de homem. Filho homem depois de uns cinco anos já começa a ficar mais com o pai dele e com os irmãos, já as meninas sempre estão perto da mãe e das avós delas. É assim que minha mãe sempre fala, as meninas, chega uma idade em que não podem ficar se misturando com os meninos, porque as autoridades já vão chamar a atenção dos pais.(Luciana, 25 anos, aldeia da Grápia).⁴²

O cuidado da menina com os irmãos mais novos funciona como aprendizagem e aquisição de experiência, entendida como a fase de aquisição do conhecimento, pois segundo os velhos da aldeia, uma gente só poderá ser detentora de conhecimentos quando consegue falar de determinada prática ou manusear algo sem o auxílio de terceiros. Quando adulta, a criança terá dessa forma, o conhecimento necessário para cuidar de seus próprios filhos. Nesse sentido, é possível dizer que o conhecimento está ligado à prática, mas não basta praticar, é preciso dominar o saber fazer na memória, conseguindo fabricar um artefato, por exemplo, sem ter a referência de outro artefato a seu alcance. Um ancião desenrola a partir da memória as práticas da cultura material e imaterial em forma de aconselhamentos, sem a necessidade do objeto, matéria prima; nisso, para o kaingang, subjaz o conhecimento. A menina, ao se deparar com sua realidade de irmã mais velha, se vê incumbida de vivenciar por ela mesma a lida com os irmãos requerentes de tantos cuidados.

Ao pensar a aprendizagem da menina também como uma criança, percebe-se que o mundo dela é guiado para o tornar-se mãe, uma vez que é encarregada de mediar a experiência dos irmãos mais novos por meio do cuidado, ao passo que também está mediando sua própria experiência na construção de um saber e saber fazer que a torna tanto mais responsável quanto mais adequado for o cuidado que terá com os irmãos. Embora o processo de aprendizagem no cuidado com os irmãos novos seja bastante livre, exige dela cuidados minuciosos, despertando a atenção delas, como justificam as avós:

⁴² - Anciã Kaxinh, 72 anos, aldeia da Grápia, 8 filhos entre 19 e 59 anos. - Luciana, 25 anos, aldeia da Grápia, 4 filhos entre 1 e 10 anos.

[...] a menina já cresce com mais atenção, as meninas aprendem primeiro que os meninos porque elas são mais atenciosas desde que são bem pequenas e a mãe dela, quando nasce a menina, lava com folhas que é só para a mulher, as folhas preparam a menina para ela enxergar bem, já o menino, quando nasce, as folhas são para ele ouvir direito porque ele que vai estar nas guerras.(Anciã Kaxinh, 72 anos, aldeia da Grápia)

Em modo geral, é observável que começa desde muito cedo um procedimento de aprendizagem que é também uma espécie de suporte no processo de desenvolvimento das habilidades. Os cuidados para com a criança de colo ou com os irmãos mais novos são muito presentes. No campo me deparei inúmeras vezes com situações em que uma menina *brigava* com outras crianças para defender seu irmão mais novo, ou quando um irmão mais novo se feria e chorava, esta chorava junto com ele, caso não conseguisse ajudá-lo. Tais situações se davam quando a menina que auxiliava o irmão tinha até cerca de 6 anos; quanto maior a menina mais a percebo no convívio das mocinhas e mudando a partir das relações que faz com outras meninas. Porém, essas meninas não deixam de ser meninas/crianças, criam situações lúdicas, brincam de roda, esconde-esconde, brincam de ser mãe com outras; suas obrigações de fato e sua forma de fazer e pensar as coisas só mudam após a primeira menstruação, como se ali fosse um grande divisor de águas em que ela entende-se como uma mocinha, mulher.



Foto 6. Fonte: Acervo próprio (Crianças de 7 anos e bebê de 8 meses)

Antes da primeira menstruação, a menina está junto de sua mãe ou irmãs mais velhas o tempo todo, ora brincando, ora auxiliando nas atividades. Em algumas famílias é possível perceber meninas com três anos de idade ajudando a mãe a lavar roupa em períodos quentes (verão) e também na confecção de artesanatos (é ainda quando criança que a menina aprende a confeccionar os artesanatos), porém não é uma exigência da mãe ou das irmãs, é apenas uma vontade da própria menina em fazer o que sua superior (superior no sentido de ter mais idade) faz. Também não há cobranças por parte dos superiores, a família apenas observa e auxilia quando necessário. Nessas práticas é possível dizer que tanto a mãe quanto a criança estão em constante observação dos afazeres uma da outra e, sobretudo, da criança menor. Percebo a menina em um processo de crescimento que não está ligado a nenhum outro fator que não o desenvolvimento e conhecimento de si, suas habilidades adquiridas através da prática, do manuseio de coisas e objetos. Seu corpo é seu guia, mas isso não significa dizer que ela vive sem compromissos, ao contrário, percebo-a rodeada desses compromissos: percebe seus irmãos e irmãs, sua família, percebe a aldeia, as regras de cunho social no entorno dessa (que serão de fato percebidos nela quando já é uma mocinha). O interesse por parte da menina em colaborar com o fazer cotidiano explicita um anseio em aprender e progredir com o que se depara ao seu redor. O fato de ela integrar-se aos afazeres denota aprendizagem situacional, que se intensificará com o passar do tempo e com sua vivência na aldeia. É assim que se inicia um longo e frutífero processo de aprender e se integrar ao fazer de seu povo.

Percebo um interesse da própria criança com relação às atividades culturais internas a que está exposta. Mais que simplesmente entender esse processo como sendo o início de uma inculcação hierárquica, em que a menina se projeta no que a sua superior faz, é aplicável a teoria de Bakhtin (1981) no que concerne a construção da consciência de si mesmo no âmbito social: ao perceber a linguagem da mãe, no seu fazer, a mente da criança se envolve naquele contexto verbal ou não, e começa a situar-se como ser dotado de consciência de si, a partir do outro. E então, para si, construir sua própria subjetividade que contribuirá para o coletivo cultural de sua aldeia. Em suma, a partir do outro (a mãe), a criança inicia uma tomada de posição dinâmica, na qual constrói e corrobora com o seguimento do fazer diário e tradicional da cultura.

Ao perceber que não consegue executar uma atividade a seu gosto, na verdade, nunca está no gosto da criança, ela está sempre procurando igualar sua atividade à da mãe, não como uma competição, mas como se seu trabalho só estivesse bom quando soubesse fazê-lo tão perfeitamente quanto sua mãe. Isso acontece em todos os níveis de trabalho e a partir do momento em que a menina começa a praticar, construir coisas materiais. Porém, quando não consegue, não se chateia, apenas desiste e vai fazer qualquer outra coisa, mas voltará na mesma atividade algum tempo depois, geralmente após ter observado a mãe fazer o mesmo trabalho. Essa prática de aprendizagem não acontece da mesma forma com os meninos, pois eles não estão preocupados com a comparação com o do pai, mas com a funcionalidade do objeto feito (apresento mais sobre esse assunto, no capítulo 4).

A menina assim que consegue carregar uma criança no colo, começa a tomar para si os cuidados para com ela. Percebo que o tempo todo ela interage com o menor, significando as coisas a partir de elementos linguísticos da língua kaingang, o que resulta sempre em uma conversação e reconhecimento do corpo e do espaço onde ambos estão, pois, ela gesticula, cheira, ouve, cria, recria e significa as coisas de acordo com seu entendimento e compartilha com o menor, ainda que ele nada diga linguisticamente. Este demonstra entendimentos com diferentes sons e/ou gestos que são um motivo de satisfação para a menina. Como a criança de colo ainda não sabe falar, a própria menina responde por ela, dialoga com a criança de colo como se ela soubesse de tudo, como se o menor o tempo todo estivesse aprovando ou desaprovando seus feitos.

É possível identificar uma diferença em relação a esse tipo de diálogo: apesar de o viés para a interação não ser prioritariamente a língua, há um contexto no qual os envolvidos se entendem, o que alerta para a compreensão de que há uma contiguidade na linguagem (não na língua, apenas) utilizada pelas crianças como meio de processamento de relações. Mesmo que nada ou quase nada seja dito verbalmente, a linguagem que as crianças *promovem* é um veículo que ampara e ambienta um diálogo de cuidar, ensinar e aprender, sem refletir sobre tais termos nem tecer estratégias, pois sua linguagem é natural e vivificada, e instiga o interesse de ambas e prevê entendimento mútuo.

Nessa interação, a menina confere à criança menor o status de grande sábio, pois cabe a ele a julgar com seus sons e gestos e não os mais velhos. É para a criança de colo que ela pergunta se está certa ou errada no que está recriando do que viu a mãe fazer ou o pai e irmãos mais velhos. Porém, a opinião do menor não é algo que de fato lhe incomode; para ela, é apenas uma brincadeira com seu irmão que ainda não sabe falar e caminhar, talvez porque ela sabe que tem seu tempo para aprender o que seus superiores estão a fazer e ela mesma sabe que tempo é esse (o tempo de seu corpo), cabendo aos pais e irmãos mais velhos apenas auxiliá-la.

Práticas como as citadas permeiam o universo da menina kaingang desde os primeiros anos de vida, práticas adquiridas nas convivências diárias e aperfeiçoadas no ano que antecede sua apresentação como mulher. Além do aprendizado adquirido ao longo do tempo, no ano que antecede sua apresentação, a menina procura saber mais sobre aspectos que dizem respeito também à cultura imaterial, como a relação entre as metades exogâmicas, a pintura corporal, as formas certas de casamento, entre outras particularidades possíveis de aprendizagem para essa fase da vida, não que a ela estejam ocultas essas informações, uma vez que ela está o tempo todo em todo lugar, partilhando de momentos e contextos variados. Porém em tais contextos a vejo de certa forma num processo de incorporação e essa incorporação é fundamental nos primeiros anos de vida.

- A Mãe Kãfa;

[...] eu ajudo minha filha Luciana com as crianças dela. Sou eu que ensino eles, porque ela trabalha no frigorífico fora da aldeia, fica bastante tempo lá, quase só vem para dormir em casa com o marido dela. Eu não gosto assim, queria que ela parasse, fosse fazer balaio comigo para ir vender na cidade grande, assim ela iria ficar junto com os filhos dela, as meninas iriam ver a mãe delas fazendo o cesto e iriam aprender com ela, mas assim elas aprendem da mesma forma comigo. Quando a criança é pequena ainda ela tem que ficar com a mãe dela, as irmãs mais velhas que cuidam da criança, mas se não tem irmã mais velha a mãe tem que cuidar. Eu que cuidava dos meus irmãos para minha mãe fazer os balaies, minha mãe pegava só para dar de mamar no peito dela, depois era eu que ficava, eu era pequena nem podia carregar a criança, mas cuidava dela, até uns quatro anos, quando ela já estava caminhando bem. Era com a gente que ela

ficava, nossa mãe não se preocupava, onde eu ia, levava meus irmãos comigo; depois, eles já grandinhos começavam a brincar com os da idade deles, aí minha mãe que cuidava mais. (Anciã Kaxinh, 72 anos, aldeia da Grápia)

O papel da avó é fundamental para a afirmação do saber tradicional, a avó sabe das coisas; se algo der errado e nem a mãe biológica, nem a mãe *Xî* souberem resolver, a mãe *kãfa* saberá. A mãe *kãfa* tem papel fundamental na transmissão da língua kaingang, da cestaria e medicina tradicional. A mãe *kãfa* é a guardiã dos saberes antigos, no processo de preparação da menina como mulher, tanto em ensinamentos sobre o ser mulher, quanto na preparação das ervas medicinais que preparam o corpo para as mudanças de fase ou na afirmação de habilidades de meninos e meninas.

Embora, seja sugestivo certa divisão de tarefas, essa divisão na prática não é percebida nas famílias como algo que só o homem ou só a mulher podem fazer nas tarefas diárias. Ambos trabalham, mas por motivos corporais, optam por um tipo de fazer menos que o outro. O que de fato é percebido na aldeia é a divisão de funções sociais, por exemplo, dificilmente vai existir uma mulher cacique porque essa tarefa está ligada ao homem, não que não existam mulheres cacique, as memórias sobre a mulher kaingang indicam a existências dessas mulheres. Mas a nunca com a nomenclatura “cacique”, elas eram lideres, partiras, sábias ou *kujá*. Nas narrativas do Kujá Jorge, as mulheres não assumem papel social político na sociedade mas estão por traz dos homens que assumem tal papel;

[...] o cacique só é cacique porque ele tem a mulher dele, antigamente se ele não tinha mulher, ia pedir concelho pra mãe ou pra kôfa dele. Eu mesmo só sou kujá porque tenho a parteira comigo, ela é mais sábia que o kujá, ela traz a vida na barriga dela, por mais que seja o homem que coloque nela aquele espírito que vai ser gente com corpo, é ela que vai gerar a gente. Os fóg não sabem mas se os kaingang não acabaram foi porque eles mataram os homens e não matavam as mulheres, eles nem sabiam que as mulheres que sabem mais da cultura kaingang, dos costumes antigos (risos).

A criança, desde o seu nascimento, segue a metade exogâmica de seu pai, e o sistema de nomeação das crianças também é fiel à metade à qual pertence. Além disso, a escolha do nome se dá tendo em vista o vir a ser da criança, e o banho de ervas que esta recebe está ligado ao seu futuro na aldeia, às atividades que provavelmente

desenvolverá no grupo. Por exemplo, a criança subirá em araucárias para apanhar pinhões quando adulta, para isso precisa ser banhada com ervas de plantas trepadeiras, pois tal processo desenvolverá na criança a habilidade para escalar árvores. Outro exemplo, a criança precisa ser esfregada num banho com a escova do mico-prego para ter agilidade quando crescer. Também, a criança precisa engolir a parte do sistema biológico do peixe em que há acúmulo de ar, para que no futuro possa dispor de fôlego suficiente para ficar submersa na água, mergulhando por determinado tempo. Ainda, é necessário um banho com erva de passarinho para que ela consiga enxergar do alto, ver além, e esse ver além se dá quando a criança encosta seu ouvido junto ao chão para poder escutar, pois acredita-se que isso é possível por ela estar enxergando com os olhos do pássaro. Tais banhos, no todo, são uma maneira de a criança entrar em ligação com os diferentes elementos que compõem o universo. Ao lavar as crianças, os *kujá* identificam nelas suas habilidades futuras, e o nome que recebe corresponderá ao aspecto identificado, um nome retirado da mata, podendo ser de um bicho ou de uma erva.

[...] às vezes, eu mesma dava o nome, é sempre um nome do mato, a gente olha para criança e se ela se parece com alguma coisa do mato, aí a gente coloca o nome dela, mas não é sempre assim, a gente coloca o nome conforme o que a gente quer que a criança seja quando crescer. Mas tem mãe que chama os kujá porque eles sabem o que a criança vai ser, aí eles colocam o nome dela conforme o que ela será... quando a gente está grávida, as filhas sempre estão junto, mas a gente não fica dizendo para elas o que é para fazer. As meninas não podem se lavar com as mesmas ervas que a mulher grávida, porque ela não está grávida, mas elas (meninas) sempre se lavam também com as folhas para preparar o corpo delas quando ficarem mulher, lava também para não ter doença, ficar com os cabelos bonitos, tem até erva para não ficar velha muito cedo, eu já tenho 65 anos, mas meu cabelo tem bem pouco fóg.(Maria Constant, 86 anos, aldeia Goj Kupri)

Percebe-se então uma preparação para o momento da gravidez mesmo por parte das meninas que ainda não estão prestes a engravidar, fazeres que auxiliam na parte estética, visual, como também na parte da saúde, na prevenção de doenças. Esse ponto, no todo, indica que embora não seja esta a única finalidade da existência do papel de mulher na família e na comunidade, a importância da ideia da mulher como geradora da

vida se inicia desde bem cedo, mesmo quando as meninas ainda não desfrutam da possibilidade da gestação. Interessa na construção da mulher da aldeia a integridade social, e nisso está imbuído a articulação preparatória para o tempo vindouro, o advento da gravidez. Há em diversos momentos diferentes aspectos da preparação para se estar com a criança, para concebê-la; cada menina em seu tempo, quando se tornar mulher, conforme conta Maria Constant, 86 anos da aldeia *Goj Kupri*.

[...] se a gente esta grávida, o marido sempre traz frutas do mato, ele mata bicho do mato para gente. Não tinha vontade de comer as coisas, tem mulher que diz que tem vontade, eu nunca tive, tinha fome de comer, mas não era vontade igual dizem. Então era assim que eu tive meus filhos, depois eles cresceram, casaram, eu ajudo minhas norinhas a ter os filhos delas, os fóg ensinaram a gente a cuidar da grávida de outra forma. Eu esquento água quente e corto com a tesoura o cordão do umbigo; a tesoura tem que ser sempre queimada, tem que ter pano limpo para enrolar a criança, desse jeito que a gente fala para as meninas, mas não é assim que a avó da gente contou, essa forma é já do que os fóg ensinaram para as parteiras.

[...] algumas novinhas, quase todas elas, ganham os filhos no hospital hoje, mas elas tem que ficar de resguardo, ficam sem fazer nada, tem umas que até cortam a barriga para não sentir dor. Não acho muito certo porque a gente tem que sentir a dor para ter o amor pelo nosso filho. Tem umas que precisam cortar a barriga porque a criança está virada na barriga. Antigamente, a índia que tinha a criança na posição errada chamava a Kujá (líder espiritual e parteira), ela lavava a mãe com folhas e com as mãos, virava a criança para a posição certa, mas tinha que ser desde os primeiros meses de gravidez. A índia sempre sabia, ela tinha dor estranha na barriga aí ia pedir para a Kujá ver, o normal não é sentir dor, quando sente dor é porque tem alguma coisa errada. Minha filha tinha a criança virada na barriga, eu arrumei. Só a mais nova que ganhou o filho dela no hospital, as outras eu que a ajudei a ganhar.

Percebe-se que a vinda do fóg à aldeia com suas ideias preestabelecidas modificou em partes as manifestações e o próprio modo de tratar o período da gravidez, o nascer da criança, enfim, os processos que concernem a gestação e a concepção do bebê sofreram alterações. Hoje, há um espectro de disparidade que paira no ambiente

das mulheres com relação às questões de engravidar e ter filho, pois o que se aprendeu disso sobre a mulher não índia instalou no imaginário feminino um rol de possibilidades variadas, e tais possibilidades são seguidas por algumas mulheres, mesmo sendo o contrário do que sua cultura as apresentou. A disparidade culmina em uma liquidez que não é positiva, pois as mulheres, ao não seguirem a mesma linha procedimental, assim também não mais falam a mesma linguagem, o que compromete um entendimento e auxílio mútuos que um dia foram precisos e eficazes pela parecença no modo de pensar e fazer.

Essa intromissão da cultura dos *fóg* na aldeia acarreta, sobretudo, aprendizados díspares no processo de concepção da criança e em seu desenvolvimento nos diferentes grupos. Na verdade, esse ponto contribui para a formação de grupos distintos dentro da mesma aldeia. Há os que sabem mais sobre a cultura tradicional e os que sabem menos, e esse rol de saber, tanto numa aldeia como na outra, tem consequências na formação da criança, com “preconceitos” internos em relação às crianças nascidas nos grupos que sabem menos no interior da aldeia, e preconceito com as que sabem mais quando estão fora dela. Mas isso não significa dizer que ambas (crianças dos diferentes grupos) não sofram algum tipo de preconceito ao estarem fora da aldeia. Desde cedo, ora são tratadas como crianças kaingang sem identidade (caso das crianças “mestiças”), ora são tratadas como crianças sem direito ao acesso do conhecimento do não kaingang, por ainda serem índias imersas em sua própria cultura (crianças das famílias mais tradicionais).

Seguindo para as ideias da concepção da criança em termo teóricos, formulada pelas ciências humanas e sociais e situada sócio-historicamente, apreendemos a infância como o tempo no qual a criança deve ser introduzida na riqueza concernente a cultura humana, histórica e também socialmente elaborada, que reproduz qualidades específicas do ser humano. A questão é ampliar a noção de infância, entendendo-a como mais que apenas a Educação Infantil e os parâmetros de idade: compreender a infância está ligado a ser criança na era contemporânea em diferentes grupos.

A criança, no decorrer o século XIX, vem a ser o centro da Pedagogia, em razão de sua especificidade psicológica e também de sua função social. Conforme nos assevera Cambi, em análises de Quinteiro & Carvalho (2012), a Pedagogia ficou, no período pós-Rousseau, puericêntrica, entendendo no menino, segundo (Montessori *apud*

Quinteiro & Carvalho, 2012) o pai do homem. Isso gerou uma conceituação cada vez mais voltada ao valor que tem a infância, como possibilidade de renovar o homem, conduzindo este para modos mais espontâneos, livres e originários, e tendo em vista libertar a infância, não comprimi-la. O século XX foi o século da criança, sendo esta reconhecida e resgatada, mesmo que de forma restrita a dadas classes sociais e incompleta, haja vista a continuidade da violência contra a infância.

Ao que nos incita Charlot, apontado por Quinteiro & Carvalho (2012), a criança é um ser humano que está aberto a um mundo que não é reduzido ao aqui e agora, que porta desejos e por eles se movimenta, também em relação aos demais seres humanos. A criança é um ser social que cresce em uma atmosfera familiar, utilizando uma posição em dado espaço social para se inscrever no rol de relações sociais. Ela é um ser único da espécie dos humanos, e possui sua história, interpreta o mundo, dá-lhe um sentido conforme a posição que nele está, suas relações com os demais humanos, sua história e sua singularidade. A criança é um sujeito que possui o ato de agir no mundo e sobre ele, e aprende com a presença nesse mundo de objetos, gentes e lugares que portam saberes. Tais saberes, a criança se produz por si e também por meio da educação.

Para o não kaingang, a infância é apreendida como a condição social que implica ser criança, sujeito humano ainda com pouca idade, que deve viver essa etapa apropriando-se dos elementos da cultura. Conforme a Teoria Histórico-Cultural, aqui representada por Mello, apresentado em Quinteiro & Carvalho (2012), cada criança aprende a ser um ser humano distinto. Nascer é apenas o disparador necessário, mas não é suficiente para gerir seu desenvolvimento. A criança precisa tomar conhecimento da experiência humana elaborada e acumulada através da história social humana. É a interação com semelhantes – mais experientes – que proporciona à criança a internalização e as apropriações psíquicas que são peculiares aos seres humanos, como a fala, o ato de pensar, imaginar, dentre outros, e assim formam tanto sua inteligência quanto sua personalidade. O processo de humanização da criança, que se encontra na infância, é a educação. Talvez, jaz nesse autor a possibilidade de interlocução com o entendimento da infância e da criança kaingang, porém, a educação a que o mesmo se refere está ligada à escola e no processo de socialização e de desenvolvimento da criança kaingang, a escola tem papel coadjuvante.

Conforme Thomassen comentado no texto de Quinteiro & Carvalho (2012), o que se produziu em termos de conhecimento, nos últimos séculos, acerca da infância, pela Psicologia, Pedagogia e Medicina, trouxe formas de entender a infância que estabelecem normalidades, visualizando a infância como algo naturalizado, um “artefato biológico”. A criança, concomitantemente, segue enquadrada como uma especificidade social e se torna uma abstração, devido a essa naturalização impositiva. Existem meandros de proteção para a criança no âmbito familiar, no entanto, como se dá essa proteção no tocante à escola e seus adultos? De que maneira professores conseguem promover o respeito à infância?

Ao analisarmos dissertações acerca das temáticas infância/criança/escola, segundo Flor, também citado no texto de Quinteiro & Carvalho (2012), percebemos que, distintamente da categoria “infância”, a de “criança” consta como sendo um sujeito de capacidades, não apenas ouvinte mas partícipe de seu próprio processo de aprendizagem. Todavia, quando se vê tal criança como estudante, tem-se a ideia de que a parte construtivista considera majoritariamente os processos mentais, tratando-os como mais importante que os fatores de condição social dessa criança.

CAPÍTULO 3 – A CRIANÇA KAINGANG: RITUAIS DE PASSAGEM E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS COMO CUMUNIDADES DE PRÁTICA E OS PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM

No decorrer dos parágrafos seguintes apresento o que entendo como ritos de passagem na sociedade kaingang da T.I. Nonoai. Esses ritos se apresentam em duas categorias:

- Primeira categoria: Preparação do corpo. Preparação da *gente* para o desenvolvimento no que se refere às habilidades ligadas à força e formação adequada do corpo para atividades necessárias ao decorrer da vida cotidiana.

- Segunda categoria: Preparação da mente. Ritos que se referem à formação da *gente* para o convívio em sociedade. Essa formação não está ligada à ideia do corpo no sentido estético ou físico e sim ao que se refere à moral e bons costumes da *gente*. Nessa segunda categoria, a aprendizagem está ligada ao mundo dos espíritos no mundo dos humanos, e é percebido nas pinturas corporais, no grafismo, nas metades *Kamé* e *Kanhrú*.

Ambos os rituais têm sua vertente no mundo dos espíritos, são uma extensão do mundo dos espíritos no mundo dos humanos; o que os difere é a forma como acontecem. Os ritos de passagem ora referem-se à separação da *gente* kaingang de um estado para outro (deixar de ser criança para tornar-se mulher), ora como proteção do corpo da *gente* para seu desenvolvimento na coletividade, ou seja, no caso do ritual de passagem da menina para mulher, esta deixa de ser criança e ao mesmo tempo sua apresentação ocorre no intuito de proteção da futura mulher em relação à forma correta de casar e contra o descumprimento das leis internas de casamento. Informa-se ao coletivo as formas certas de casamento e, dessa forma, exerce-se a proteção coletiva a partir dos costumes tradicionais.

Entre outros contextos ritualísticos, faço referência aqui a quatro momentos:

- O ritual de passagem da menina para mulher;
- O casamento tradicional;
- O ritual de preparação do futuro líder espiritual;

- As manifestações culturais de celebração do dia 19 de abril (dia do kaingang).

Esses quatro momentos são contextos em que as crianças de diferentes idades podem estar presentes, marcando os primeiros passos na socialização para o convívio coletivo interno e externo, uma vez que, exceto pela preparação do líder espiritual, os rituais são marcados por apresentações, vistas por kaingang e pelos *fóg*. A presença das crianças é fundamental principalmente no instante final, quando acontece a apresentação ao grande grupo. Entretanto, apenas após os cinco anos, as crianças participam mais ativamente dos rituais, e passam a socializar com os adultos nesses momentos da vida coletiva das aldeias.

Os ritos de passagem na sociedade kaingang são uma sequência na vida cotidiana, e o ápice do rito se dá em momentos de celebração, como no caso da passagem da menina para mulher, e mais camuflado no caso na preparação do líder espiritual. Mas ambos marcam a ideia do processo de modificar-se (deixar de ser para ser). Uma vez que o indivíduo modificou-se, atrás dele constam várias etapas e variadas fronteiras foram atravessadas. Gennep (2013), descreve que, logo, há semelhança entre as cerimônias de casamento, gravidez, noivado, funerais e outros; gente e sociedade não são independentes do universo, da natureza, pois estão submetidos a ritos que incidem sobre a vida das gentes. Se no próprio universo há etapas e tempos de passagens, o mesmo autor justifica que então devemos fazer associação entre as cerimônias de passagens dos humanos e as que são de passagens cósmicas, como as passagens de mês, estação, de um ano para outro.

A preparação do líder espiritual é aberta apenas aos sábios da aldeia, a quem prepara e quem está sendo preparado, conforme veremos ainda neste capítulo. As preparações da menina para o vir a ser mulher também não são abertas, uma vez que acontecem com banhos de ervas medicinais e práticas cotidianas específicas desde o nascimento. Mas o ritual que marca sua passagem acontece uma vez ao ano em forma de comemoração, ao mesmo tempo da educação sobre as condições atuais da menina; ela é informada principalmente sobre as possibilidades de casamento conforme a ideologia kaingang. Também registro as manifestações culturais em comemoração ao dia 19 de abril (dia do kaingang), pois esse evento deriva da necessidade de afirmação, de certa forma, da cultura kaingang para o não kaingang. São registros veiculados pelos organizadores de forma mais esquemáticas (não têm o intuito de referenciar os costumes

kaingang tal como é na vida diária e nos rituais): são realizados com apresentações feitas pela escola, como danças, cantos, contos, e comidas típicas, mas a participação da criança é ativa e é através da criança que essas apresentações acontecem.

Nessas manifestações e rituais, busco perceber as relações entre aprendizagem e desenvolvimento da criança, a forma como elas apreendem a cultura tradicional, o que representam essas manifestações e rituais, e qual a relação entre o aprendizado da cultura e o seu desenvolvimento individual – sobretudo as formas de socialização das crianças que participam desses contextos ativamente. Também observo os fatores perceptivos e intelectuais que intervêm nas situações comunicativas de transmissão do saber em cada ritual ou manifestação cultural, principalmente nas relações comunicativas entre a criança que aprende e quem se propõe a fornecer os elementos do aprendizado. Observo as crianças que estão no momento de passagem e são agentes ativas nas apresentações culturais; as outras crianças que não são o alvo na manifestação ou ritual, já que é permitido que elas estejam nesses contextos acompanhando as crianças maiores e/ou suas mães e outros envolvidos. Volto meu olhar para todas as crianças no intuito de perceber as formas de participação delas, sobretudo as crianças que estão na centralidade dos rituais.

As manifestações culturais abertas e os rituais fechados na aldeia, no presente, são a representação expressa do que permeia o pensar e o fazer do povo kaingang. Há certa urgência nesses acontecimentos porque é a partir deles que as particularidades e peculiaridades da cultura tradicional se manifestam, por exemplo, em forma de registros, hoje escritos, capturados pelas diferentes tecnologias, que também revitalizam a cultura através do saber de cada prática. Trata-se de um grito de guerra contra o apagamento e morte dos costumes tradicionais.

Desde cedo as crianças em suas particularidades e possibilidades, junto com os membros adultos na aldeia, manejam coletivamente o legado cultural, com muito cuidado, como se a elas fosse incumbida a tarefa de significar com as próprias manifestações e não deixá-las morrer, como se a inexistência destas fosse sua própria inexistência. Sendo algumas manifestações mais visíveis e outras nem tanto, a manutenção do pensar e fazer sociocultural é uma espécie de proteção também contra o mundo globalizado que tende a ameaçar as manifestações culturais particulares.

Ao trazer aqui possibilidades de entendimentos sobre os ritos de passagem, a ideia não é a apresentação do rito de passagem em si, mas perceber as formas de participação e aprendizagem das crianças nesses contextos. Os estudos dos ritos, de acordo com Genep (2013), geralmente não se voltam à classificação das sequências cerimoniais, no máximo versam sobre elementos das sequências. Poucos se dispuseram a estudar uma sequência inteira, de um extremo a outro, e menos ainda a comparar umas sequências às outras. Sendo tais passagens de importância, é lícito configurar uma categoria de *Ritos de passagem* que se submetidos à análise se decompõem em *Ritos de separação*, em *Ritos de margem* e em *Ritos de agregação*. Estas são categorias secundárias que não se desenvolvem de modo igual em uma população ou conjunto cerimonial. Os ritos de separação se desenvolvem mais em cerimônias que envolvem funerais, já os de agregação nas cerimônias do casamento, e os ritos de margem podem ser percebidos no noivado, na gravidez, na iniciação, por exemplo, ou reduzem-se ao mínimo de significado no segundo parto, na adoção, quando se passa da segunda para a terceira idade, ou em novo casamento.

Não se pretende dizer, de acordo com as palavras de Genep (2013), que os ritos todos de iniciação, de nascimento, de casamento, dentre outros, sejam somente ritos de passagem. Tais cerimônias têm, cada qual, sua finalidade própria, além de seu objetivo geral, que é garantir uma transformação do estado ou o fato de passar de uma sociedade que é profana ou mágico-religiosa a outra. Assim é que cerimônias de casamento permitem ritos de fecundação; as cerimônias de nascimento compreendem ritos que são de previsão e proteção; as de funerais comportam ritos de defesa; dentre outros. Tais ritos, que carregam uma finalidade atual e especial, são justapostos aos ritos de passagem ou então combinados a eles, às vezes de maneira tão intrincada que não se sabe distinguir se o rito de detalhe é um rito de separação ou de proteção, por exemplo.

* * *

Busco traçar conexões entre a participação da criança em contextos ritualísticos e em manifestações culturais e o conceito de “comunidades de prática”, cunhado por Jean Lave e Etienne Wenger (1991), o que me parece um caminho interessante para trabalhar o modo de socialização da criança. Os autores definem comunidade de prática da seguinte forma:

Uma comunidade de prática é uma série de relações entre as pessoas, a atividade e o mundo através do tempo e em relação com outras comunidades de prática, tangenciais e superpostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, porque minimamente proporciona um suporte interpretativo necessário para dar sentido a sua herança. Isto é, a participação em uma prática cultural, na qual qualquer conhecimento existe, é um princípio epistemológico da aprendizagem. A estrutura social desta prática, suas relações de poder, e suas condições de legitimidade definem as possibilidades para a aprendizagem (LAVE; Wenger, 1991, p. 98, *tradução nossa*).

As pessoas têm acesso gradual às atividades realizadas, aos instrumentos utilizados e ao sentido atribuído a eles pela comunidade, participando de maneira incipiente ou plena, aprendendo enquanto se pratica e se interage com as outras pessoas, produzindo ao mesmo tempo identidade. Iniciantes começam participando periféricamente, não tendo necessariamente acesso a todo o processo, e desenvolvem aos poucos suas habilidades, aumentam o acesso a outras partes da atividade, até terem plena participação nas práticas da comunidade. (Lave e Wenger, 1991)

De acordo com Kimble e Hildreth (2004), as gentes são ligadas umas às outras pelo envolvimento concreto em atividades ou práticas comuns, engajadas mutuamente em um empreendimento coletivo, orientadas por um senso de propósito comum. Identifico nos momentos ritualísticos e apresentações culturais kaingang uma aprendizagem em conjunto, através do compartilhamento de técnicas, saberes e de sentidos, referente à produção material, mas também à produção e reprodução da cultura imaterial, o que aproxima do conceito de comunidade de prática proposto por Lave. A conceituação de Lave não foi pensada para o campo em questão, entretanto, suas teorias contribuem para a percepção de que as crianças têm diversos tipos de participação nos rituais e na vida cotidiana. A criança que está em contato com os rituais e com a vida coletiva da aldeia apreende deles o que necessita para que também se torne atuante nos fenômenos da sua cultura, apreendendo assim seu significado, e participando, primeiro, em alguns momentos ou partes da atividade, em seguida, aumentando sua participação e refinando-a até se tornar um participante pleno.

3.1 – O corpo: a experiência como educação na corporalidade para a transmissão de saberes tradicionais variados

3.1.1 – Ritual de passagem da menina para mulher

Minhas observações sobre o momento de passagem da menina para mulher aconteceram em dois momentos, durante dois anos. No primeiro ano, apenas procurei observar, acompanhar em um processo mais distante, mas próximo o suficiente para perceber as particularidades dessa fase importante na vida da criança, da menina, da mulher. No ano seguinte, procurei acompanhar os preparativos de cada menina. Elas me convidavam para estar presente em momentos específicos, quer para fotografar, filmar e ou apenas para interagir com minhas curiosidades. Nesses momentos, as crianças dos outros grupos, que até o dado momento eu acompanhava de forma mais assídua, estavam comigo de forma mais distante. Ao observar a preparação da menina, busquei conversar e interagir com ela e também com sua irmã ou irmãs mais novas, de modo a entender como acontecia o processo de aprendizagem, o que a irmã mais velha estava vivendo e aprendendo ao mesmo tempo.

O ritual de passagem da menina para mulher, no presente, mudou sua forma: no passado, essa fase não era marcada por momentos específicos que não o do casamento; porém, no presente, segundo os velhos da aldeia, há a necessidade de que o acontecimento seja uma forma de afirmação cultural interna ou seja, de fato o que o ritual se propõe a fazer, que é mostrar a menina como mulher à aldeia. Segundo as mulheres anciãs (num intervalo de até 70 anos do presente), os ritos de passagem da menina para mulher não eram de todo um rito, no sentido literal do termo (como se tivesse um script procedimental).

[...] Antigamente não era preciso apresentar as mocinhas que tinham idade de casar pra todo mundo na aldeia, só apresentava ela para a família do futuro marido, mas hoje tem que apresentar porque já não é como antes. Antes, todo mundo sabia das marcas e não tinha casamentos com marca igual, mas hoje os mais novos parece que não sabem, daí tem que apresentar a menina e o capitão vai aconselhar antes de elas se apresentarem e vai dizer que se for da mesma marca não é nem para os rapazes olharem para elas porque é como se fossem irmã dele. (Anciã Tereza, 80 anos, aldeia da Grápia, parteira, 12 filhos entre 26 e 67 anos).

Toda menina após passar pela primeira menstruação ou “sinal”, como definem as mulheres mais velhas, é submetida a uma série de rituais, como banhos com ervas medicinais de preparação do corpo para a nova condição, e passa a assumir papéis de uma mulher adulta como cuidar da casa, preparar a alimentação e lavar roupas. Entendo essa preparação como aperfeiçoamento do conhecimento adquirido através do fazer ou da observação das práticas das mulheres desde os primeiros anos de vida.

As práticas de preparação da menina para a nova fase da vida começam pelo distanciamento das brincadeiras entre meninos e meninas. Após a primeira menstruação, a menina abandona as brincadeiras conjuntas e passa a acompanhar suas irmãs mais velhas, sua mãe e suas avós, ou seja, passa a aprender as práticas femininas. Seus interesses mudam, seja por sugestão da mãe biológica ou da avó, ou naturalmente pelo processo de autoconhecimento da menina sobre as mudanças do corpo e as fases de vida. Quando uma *gente* de fora ou um rapaz chega a sua casa, caso a menina esteja sozinha, não atenderá a menos que se trate de um menino parente seu, como primos, mas, ainda assim, as relações com ele serão sempre formais.

Como homem, pesquisador do próprio grupo, foi-me permitido ter acesso à vida da menina, e acredito que não era atribuída a mim a figura do homem com o papel social na sociedade kaingang. Minha participação não implicava uma análise da minha metade exogâmica, não é que havia indiferença com a minha presença, apenas imparcialidade em relação ao que eu me propunha a fazer. Nesse sentido, foi possível o acompanhamento inclusive das reuniões de meninas, porém optei por não estar tão presente em momentos que julguei serem só seus, pois, embora seja um pesquisador do grupo, também procurei manter o respeito quanto à proximidade. Mas, em conversa com as meninas que estavam em processo de preparação para tornar-se mulher, questionei o porquê do afastamento dos meninos, se era algo orientado, ordenado pela mãe ou se era um entendimento delas sobre a hora de se afastar.

Nina:

[...] A gente sabe que os meninos não são como a gente, quando eles ficam rapazinhos, eles também se afastam e a gente começa a ter vergonha de ficar perto deles, senão vão falar da gente, vão querer namorar, e às vezes não queremos namorar e tem as regras também. Se os meninos verem, vai ser muito feio para nós, eu acho que nunca mais vou querer ver eles, vou ficar só trancada

dentro de casa, porque a vó disse que nem o nosso marido precisa ver essas coisas, não é coisa de mulher direita.

Aqui percebo que a disposição de condutas sociais é histórica e simbolicamente estabelecida e incorporada pelas famílias. Isso é vivido com naturalidade que se expressa no fato de meninos e meninas, em diferentes fases, não estranharem essa situação e sua integração aos papéis sociais dinâmicos, mas preestabelecidos em seu modo de operar, o que não lhes tolhe a individualidade.

Nesse mesmo contexto conversei com outra menina, que, por sua vez, registra não apenas o distanciamento dos meninos, mas as dificuldades em lidar com a nova fase em diferentes contextos da aldeia, como o universo da escola:

Ína:

[...] Eu parei até de ir à escola, eu fiquei com vergonha das fóg. E depois, aqui, quando vêm as coisas a gente vai tomar banho e se lava com folhas que as mais velhas ensinam. Na escola não vai dar para fazer isso e às vezes ainda tem que fazer educação física, a mãe disse para usar absorvente e a gente usa mas ainda assim eu fico com vergonha, porque aqui em casa a gente fica em casa até passar e ninguém vai ficar sabendo.

A narrativa de Ína ilustra um dilema, porque se ela estivesse na escola, é possível que uma gama de problemas viesse a se instalar, mesmo que de caráter passageiro, entorno deste acontecimento: a menina poderia sofrer desrespeito de quem percebesse sua menstruação, quiçá o professor não aceitasse sua ausência em atividades por causa do ocorrido, e, mais importante, ela mesma poderia se perceber deslocada naquele ambiente, naquele momento, em ambiente impróprio para a transição fisiológica de menina para mulher. Em suma, as questões alertam para uma qualidade da gente que precisa ser conservada, e que a menina mesmo preza, sabendo que se estivesse na aldeia, como ela mesma diz, com sua família, sobretudo de gênero feminino, o acontecimento não seria mais que um dia normal, com a diferença de um marco biológico e simbólico, que seria naturalmente tratado como o início de sua nova fase, sem sensacionalismo.

No convívio da aldeia, ao excluir-se de outros convívios, cabe ressaltar que tal esquema de fases não é excludente nem opressor, mas pertinente no que concerne a

individualidade da menina: a contextualização do novo patamar em que sua vida chegou ocorre de forma individual, pois não é uma idade acertada que reclama o momento de saber mais sobre tornar-se mulher, mas uma questão que é muito mais individualizada, se pensar que a menstruação, em diferentes meninas, ocorre em momentos distintos; eis, pois, a observação de que cada menina viverá, a seu tempo, por desígnios naturais, o caminho que a tornará uma mulher.

No universo feminino, há um conhecimento amplo sobre as questões de tornar-se mulher que contempla desde as pinturas corporais, as metades *Kamé* e *Kanhrú*, o casamento convencional ao povo, dentre outros, que é apresentado à menina desde pequena, e que passa a fomentar sua vida de mulher depois da primeira menstruação. No entanto, é preciso que se compreenda que a apresentação e aquisição desse conhecimento procede de duas maneiras distintas, mas correlatas:

- Primeiro, pelo próprio convívio com mulheres da aldeia, em suas diferentes fases, na observação das pinturas corporais com as quais se depara, a presença em casamentos, ver a sua mãe grávida, depois com o bebê; em suma, são partes de um contexto que a menina vai interiorizando, incorporando pela própria vivência na aldeia;

- Segundo, quando, enfim, a menina se torna mulher, ela recebe explicações fundamentadas sobre o que ela já tem interiorizado pela experiência do convívio; à menina são explicados os movimentos que ela conhece sobre ser mulher, mas que, só então, sendo mulher, recebem explanação clara, por ser o momento oportuno e por ser esta sua nova vida.

A partir do momento em que é sabido por parte da mãe sobre a menstruação da filha, ela se dirige cotidianamente com a filha até sua avó (mãe *kofá*) e, ambas, neta e avó, começam os preparativos para a apresentação da menina como mulher que acontece no desfile já mencionado anteriormente. Não se trata de um processo de perguntas e respostas, há uma interação entre avó e neta, em que a avó conta em forma de aconselhamento sobre seu tempo, os conhecimentos adquiridos com sua avó no passado. Juntas vão à floresta e colhem ervas medicinais e ora ingerem, ora banham-se; a avó aconselha sobre as pinturas corporais, os traços referentes à metade exogâmica à qual a menina pertence, confeccionam a cestaria e o traje que a menina usará no dia de sua apresentação. A menina não muda-se para casa da avó nesse período, ela está mais atenta aos ensinamentos da anciã, mas continua ajudar sua mãe, agora com

compromissos de uma quase mulher. Não é permitido que meninos com mais de cinco anos de idade acompanhem a menina nas preparações, apenas as meninas de diferentes idades.

As meninas menores, amigas e/ou irmãs acompanham, mas não pintam seus corpos como faz a menina que está em preparação, nem tampouco se banham com as mesmas ervas, elas observam atentamente e posteriormente a ajudam com as pinturas corporais. Importante sinalizar que ao mostrar a menina que está em preparação para tornar-se mulher, a avó também mostra às meninas menores ervas com as quais elas podem se banhar ou ingerir, para a preparação do corpo mas também para que os cabelos fiquem bonitos e a pele não envelheça rápido. As avós narram histórias em forma de aconselhamento, as meninas nada perguntam à avó, apenas escutam e fazem o que lhes é ensinado. Na preparação da menina para mulher, através das narrativas (aconselhamentos) das avós, a menina e as outras que a acompanham aprendem sobre as pinturas corporais, porém cabe também à sua mãe biológica e às irmãs já casadas preparar a nova mulher. Interessante apontar o modo como a menina é aos poucos submersa na nova fase de sua vida, instruída por alguém que não lhe é alheio, e que a ensina através de explicações e de momentos práticos, de demonstração.

Sob os aconselhamentos da avó e em conjunto com as crianças (meninas), a vestimenta que a futura mulher usará na sua apresentação à aldeia deve fazer referência à metade a que pertence, assim como a pintura corporal. Geralmente se apresentam cerca de 10 meninas, em um único dia do ano; dessas meninas, é escolhida pela aldeia a que mais represente o seu grupo, a partir da pintura corporal, da vestimenta, adornos e artefatos da metade à que pertence. Essa menina será considerada a índia mais bonita da aldeia. Interessante registrar que a beleza não está na estética facial e corporal da menina e não há pergunta de quem é mais índia ou menos índia: o que define beleza é o respeito aos ancestrais, a forma como a menina aprendeu o que foi lhe aconselhado pela avó e pela família em geral, durante o tempo de preparação, sobretudo em relação à origem mitológica e as formas como ela a representa.

Quando registro que a menina passa por um período de preparação não estou afirmando que a comunidade toda sabe dessa preparação, na maioria das vezes só saberá quando a menina apresentar-se junto com as demais. Alguns encontros acontecem entre as meninas que se apresentarão, uma espécie de ensaio, mas nunca fica evidente aos

olhos da aldeia, porque as mães e irmãs participam junto com as meninas, enquanto essas mostram a preparação de seu traje e todas fazem brincadeiras e experimentam o traje uma da outra.

Sugiro que esse processo é uma forma de ocultamento da menina que irá apresentar-se a toda a comunidade, que percebe a menina como mulher quando da sua apresentação à comunidade. Com as meninas menores, percebo que estão sempre atentas às meninas que estão em preparação; as pequenas as auxiliam ajudando a pegar e preparar a matéria-prima para a confecção do traje e quando acontece a pintura corporal, as pequenas não se pintam, mas ajudam as maiores a pintar-se. Se pintarem seus corpos, quem está sendo pintada e as pequenas que estão ajudando, são observadas atentamente pelas avós e mães, mas apenas a avó pode dizer se está certo ou errado. Percebo que esses momentos são a base da aprendizagem sobre o tornar-se mulher e da pintura corporal também, contextos em que acontece a socialização entre as crianças (meninas) e mocinhas, as mães e avós; é um momento que marca atualmente o ritual da fase final da criança menina e o início da aprendizagem das meninas pequenas sobre o tornar-se mulher.

Antes da apresentação para a aldeia, da menina como mulher, logo após a menstruação, a menina é lavada com ervas medicinais por um longo período e continua a banhar-se também depois com ervas específicas para sua condição de moça, futura esposa e mãe. Interessante registrar que seu traje não poderá ser usado por outra menina no ano seguinte; mesmo que seja sua irmã, o traje é único, segundo as próprias meninas:

[...] nossa avó nunca fala da mesma forma para suas netas, ela diz a mesma coisa, mas sempre com outras palavras e contando outras histórias, então cada traje é único assim como as histórias que nossas avós contam, porque elas contam só para nós. (Téja, 13 anos, aldeia da Grápia).

No dia da apresentação, as marcas precisam estar evidenciadas em cada menina, no grafismo tradicional, no traje e na pintura corporal. O intuito segundo os velhos é mostrar ao futuro marido a que marca a menina pertence para que seus parentes (mesma marca) nem a olhem.



Foto 7. Fonte: acervo próprio, apresentação da menina como mulher, junho de 2014.

As diferentes fases da vida da mulher são carregadas de aspectos simbólicos, alguns mais práticos, que definem sua posição social. Quando entendida como mulher, o nível de aprendizado se aprofunda, como se a partir de então fosse negado a ela o direito de errar, não sendo mais suficiente seguir apenas com o conhecimento sobre o universo feminino que ela adquiriu pela própria observação; ela se torna uma conselheira para as mais novas de seu povo, é vista como alguém que adquiriu o conhecimento necessário para gerar novas vidas e acompanhá-las. Os artefatos criados para serem utilizados na apresentação não passam por um crivo de julgamento, a menina não está mais em processo de aprendizagem, as outras mulheres apenas admiram os traços que estão presentes no artefato. Assim ela é assumida e ouvida como mulher adulta.

Ademais, antigamente, dada a primeira menstruação da menina, o pai ou o irmão mais velho, como já vimos, arranjavam-lhe o casamento; então, logo que acontecesse a menstruação, o casamento havia de acontecer, sem muito pestanejar. Já no tempo atual, o rito e o casamento interligados não existem mais como regra, dissociaram-se: a menina é, de fato, apresentada à aldeia como mulher, tal qual ocorria em tempos distantes. Entretanto, a apresentação é apenas um rito cultural, uma passagem, mas não

o presságio do casamento próximo. A menina tem a liberdade de conhecer rapazes que sejam opostos à sua metade exogâmica, mas é claro que ainda há as preferências familiares. Isso difere significativamente entre os kaingang que já aderem mais a modelos externos e os que ainda optam por viver conforme os costumes antigos.

Segundo Lave (1991), a participação nas situações possibilitam que o sujeito realize e treine parcelas do conhecimento envolvido em uma situação, de modo que ter uma participação periférica significa ter acesso à atividade e atuar em parte dela, habilitando-se então a participar de todo o processo. Aprender periféricamente sobre o ritual de passagem de menina para mulher, para a criança, é ter contato com a preparação de uma irmã mais velha que está em vias de tornar-se mulher, e participar do uso de ervas medicinais e da confecção de artefatos que serão por ela utilizados, assim como ouvir histórias tradicionais.

Ao perceber a mãe, a avó e as demais anciãs do grupo compartilhando saberes da vida de mulher com a menina, a criança aprenderá, embora não compreenda a plenitude desse significado, que em algum momento da vida de menina é necessário receber conhecimentos e se preparar para uma nova forma de viver na sociedade, diferente da que se vivia, mas ligada a ela por ser sua continuação. A criança não compreende totalmente o que está acontecendo, mas começa a perceber a forma como esse fenômeno cultural específico – menina tornar-se mulher – acontece na aldeia. No momento em que o ritual ocorre, pelo desfile das meninas, exibindo corporalmente suas metades exogâmicas, a criança também está presente, o que sinaliza duas experiências: primeiro, a apreensão de saberes pela observação em contato com a manifestação e com a possibilidade de interação, aprendendo movimentos que observa nos rituais; segundo, ainda no momento do ritual ou depois, ela pode, com outras crianças, comentar sobre o ritual, expor o aprendizado que o acontecimento proporcionou, falar sobre isso e mesmo simular o que percebeu. Neste segundo momento, especificamente, é um momento rico de aprendizagem situada, em que as crianças do grupo exercitam sua forma de pensar sobre o que veem, com uma linguagem que é adequada à fase em que estão, sem a presença e a instrução de adultos, trocam experiências com seus pares e treinam as habilidades requeridas, em momentos desprendidos do comprometimento com a formalidade que é participar do ritual de passagem de menina para mulher.

As crianças, vale assinalar, ainda não são praticantes centrais por não terem o saber necessário e não participarem de todas as partes da atividade, mas já são sujeitos de uma comunidade de prática. Isso pode ocorrer também nos demais rituais de passagem. Assim, vindo da participação periférica para a interação em uma comunidade de prática, a criança está no caminho rumo à participação plena.

Quando a criança menina, depois de muito já haver aprendido periféricamente nos rituais de passagem de menina para mulher que contemplou e na interação com demais crianças, chega à primeira menstruação, então, sim, é a sua vez de se tornar uma praticante plena nesse grupo de meninas que se tornarão mulheres. A menina não deixa, subitamente de ser criança porque menstruou, mas começa a abandonar contextos que lhe eram cabíveis antes disso; o que significa dizer que pela interação (prática situada) e pela prática plena, a menina dispõe de momentos de aprendizagem em níveis e significados variados, todos eles muito importantes para a integração à sociedade à qual pertence.

As crianças do sexo masculino podem também aprender aspectos de sua cultura, aqui especificamente sobre a passagem da menina para mulher, de forma periférica, em interação com grupos de meninos e meninas (já que ainda não há uma necessidade de distanciamento dos gêneros ainda nesta fase), e perceber questões sobre meninas que já se tornaram mulheres. A diferença latente neste caso é que o menino estará em aprendizagem sobre o outro, pela distinção de gênero, e que a menina estará em aprendizagem sobre fenômenos que nos anos seguintes serão também seus. O menino adquire pela aprendizagem “conhecimentos plausíveis” (entende seus sentidos), a menina adquire pela aprendizagem “conhecimentos viáveis” (entende seus sentidos e os realizará na prática no momento propício).

3.1.2 – Casamento

Após a primeira menstruação e a apresentação da índia como mulher para a aldeia, a então moça está apta a casar-se; diferente do passado, hoje são as meninas que escolhem seus maridos, assim como o menino também escolhe sua mulher. Geralmente, ambos começam a namorar em festas de casamentos e/ou manifestações culturais

realizadas na aldeia. Porém, uma vez vistos juntos, como já explicado, o pai da moça reclama a mão do rapaz em casamento a seus pais, e o casamento acontece durante o ano que se segue. A seguir trago a narrativa da anciã Maria de 86 anos, uma das senhoras mais velhas da aldeia, que narra como aconteceu seu casamento.

[...] eu tinha uns treze anos quando tive o primeiro filho, eu casei bem nova, meu pai que escolheu meu marido, antigamente era assim, era o pai que escolhia o marido, a gente nem sabia quem iria ser, depois que vinha as regras da mulher a mãe da gente contava para o pai e ele arrumava um marido. Eu estou com meu marido até hoje, ele é Kujá, e tem pra 95 anos. Se o pai da gente tivesse morrido então era o irmão mais velho que escolhia o marido, se não tinha irmão, então era o tio, irmão da mãe da gente que ficava como nosso pai; eu sempre conto para meus netos, como era antigamente, hoje os casamentos não são mais assim, é a menina que escolhe o marido dela. Meu pai sempre dizia que tinha que olhar a marca, a gente não pode casar com a mesma marca, porque é parente, Kamé não pode casar com Kamé, assim como Kanhrú não pode casar com Kanhrú. Tudo pertence a uma marca, a onça, o tatu, até as árvores, tem folha que é redonda e folhas que são compridas; o Kamé é marca arredondada, o Kanhrú tem formato de riscos. Quando tinha o Kiki [ritual de liberação dos espíritos], todo mundo pintava o corpo com a marca a que pertencia, sempre tinha que seguir a marca do pai, se ele era Kamé, então os filhos dele iam ser Kamé também.

Depois que vinha as regras para a mulher, se tinha um casamento, depois do casamento, à noite, quando tinha o baile, os pais mostravam as filhas que já poderiam casar. A gente tinha que estar com a marca no rosto, então aqueles que eram da mesma marca nem olhavam, eles iriam chamar a gente de prima ou irmã; só os da marca diferente chamariam o nosso irmão de iambré (cunhado). Desde criancinha a gente já ficava sabendo dessas coisas, porque via os pais fazendo com nossas irmãs, era bem divertido, quando um pai apresentava a filha dele, era como se fosse uma festa, todo mundo ficava feliz porque tinha mais uma moça na aldeia e ninguém desrespeitava ela, a gente dançava com as amigas, as meninas dançavam com a gente, assim que elas aprendiam a dançar para quando já fossem moça.

Os meninos ficavam só olhando, eles não podiam dançar com as moças, eles nem poderiam tocar na gente; antes, quando criança, a gente brincava com os meninos, a gente brincava todo mundo junto, mas depois de ficar moça a nossa mãe não deixava, as avós ficavam muito bravas e já faziam casar se visse uma moça brincando com um rapaz. As autoridades até castigavam os pais da moça, porque quem tinha que arrumar marido era o pai e não a gente. Eu me lembro de que uma índia fugiu com outro kaingang, mas aí ela nem foi aceita na aldeia de volta porque ela fez coisa errada, quem fazia isso nem na outra aldeia era aceita, tinha que ir viver com os fóg, se voltasse era castigada, ninguém iria querer ela mais. Às vezes tinha algum viúvo que pegava ela como mulher, mas as antigas diziam que tinha o espírito da mulher dele que iria levar a gente, então desde pequena a gente tinha medo.

Quando era para casar, o pai tratava casamento e aí uns seis meses depois fazia uma festa. Já quando era tratado o casamento, o marido vinha morar com o nosso pai, ele era tratado como filho do nosso pai, mas não poderia chegar perto da gente mesmo que fosse a que seria a mulher dele. Depois que o homem vinha morar com nosso pai, ele não podia voltar para família dele, ela não era mais a família dele, só o último mês que ele iria voltar para casa dos pais dele, para arrumar as coisas do casamento. Para o casamento, toda a aldeia trazia alguma coisa para ajudar, um trazia um porco e outro uma galinha, essas coisas assim. Quando chegava o dia, toda a aldeia vinha, se tivesse parente dos noivos em outras aldeias eles vinham também, às vezes chegavam uma semana antes. Os noivos não se vestiam igual hoje, hoje as índias usam a roupa das fóg, vestido branco, mas antigamente, a noiva se pintava com coisas do mato, a gente passava amorinha na boca e no rosto para ficar mais corado, tinha as ervas que a noiva tinha que tomar banho também, antes do casamento, a vó dela fazia queima de folhas, eram umas folhas bem cheirosas, aí a noiva pulava por cima da fumaça e ia dizendo como queria que o marido fosse.

No dia do casamento os pais faziam o encontro dos noivos no meio da aldeia para todo mundo ver, quem era do lado da noiva ficava na casa da noiva e quem era do lado do noivo ficava na casa dele. Para o encontro, se a noiva fosse Kamé, ela vinha de onde o sol nasce e se o noivo fosse Kanhrú, vinha de onde o sol vai dormir e os parentes deles todos atrás. A noiva ficava muito bonita, tinha pena de

bicho do mato na cabeça e flores. Eu vesti vestido que era feito da raiz de ortiga, se não, do caraguatá. Meus peitos tinham pintura e meu cabelo era bem comprido, cobria até a cintura. Era a noiva e a avó dela que preparavam o que ela iria vestir no casamento, quando sabia que a gente iria casar, a vó ficava ensinando como que a gente tinha que ser para o marido da gente e para nossos filhos, ensinava o que não fazer de comida, só que elas não tinham muita paciência e ficavam bravas se a gente perguntasse, tinha que ver, aprender tudo.

Depois que os noivos se encontravam, eles iam para o meio da aldeia e eram aconselhados pelos conselheiros; sempre tinha dois, um do lado da noiva e outro do lado do noivo, porque o Kanhrú não pode aconselhar o Kamé e nem o Kamé pode aconselhar o Kanhrú, então eles diziam pra gente:

- Você tem que acompanhar o teu marido, não pode ter ciúme dele, tem que fazer comida para ele, você tem quem dar filhos e cuidar dos filhos dele. Se você é uma mulher ciumenta, ele vai querer te largar, aí você vai ser castigada pelas autoridades. Eles diziam: olhe para os seus parentes, olhe para essa gente que veio te ver, agora você é uma mulher, tem que andar com as mulheres, não pode ficar querendo ser solteira; olhe para sua mãe, veja como ela é e faça assim como ela, você tem que respeitar a sua avó, você tem que respeitar os seus filhos, ensinar eles o conhecimento dos mais velhos, porque se teus filhos verem você fazendo coisa errada, eles vão fazer também, aí você vai ser castigada e não o teu filho.

Para homem era a mesma coisa, o conselheiro dele dizia para ele cuidar bem da mulher dele:

- Você tem que trazer comida para sua mulher, ela não pode passar fome junto com seus filhos, agora você é um homem, olhe para o teu pai, olhe para teu Kakré (sogro), aprenda com eles. Quando a tua mulher estiver de barriga você não pode desrespeitar ela, teu pai não desrespeitou a tua mãe quando você estava na barriga dela. Agora você já é um homem, tem que ser assim.

Depois do aconselhamento, já no fim do dia, aí tinha o baile e os parentes dançavam até o outro dia, os noivos iam para o mato e às vezes ficavam até um mês, quando voltavam a mulher já estava de barriga, então a gente ia morar com

o pai, não era a mulher que morava com a sogra, era o homem que morava com o sogro. Mas às vezes tinha casal que fazia sua casa e ficava morando sozinho, mas trabalhava com os pais da mulher dele. (Anciã Maria Constant, 86 anos, aldeia Goj Kupri, parteira e Kujá, 11 filhos entre 30 e 72 anos).

Em maio de 2014, visitei uma família onde se casariam dois integrantes irmãos, com seus respectivos pares, e o intuito era saber mais sobre as formas, como havia sido tratado (modo como os velhos se referem ao ato de casar) o casamento dos dois irmãos. Sugeri também que me fosse aconselhado como eram concebidos os casamentos antigos e o que os diferenciava do presente. Em forma de aconselhamentos, essas narrativas não me foram transmitidas particularmente, mas sob os olhares atentos das meninas e meninos de várias idades, inclusive adultos. Os aconselhamentos sobre os casamentos antigos me foram dados pelos pais e mães da família com a ajuda de duas anciãs, a avó materna com 83 anos e a avó paterna com 79 anos, conforme constava em suas respectivas carteiras de identidade.

No aconselhamento, assim como em alguns contextos no processo de transição da menina para mulher, percebo como sendo uma forma de transmissão do conhecimento tradicional e conseqüentemente formas de aprendizagem da vida social bastante ligadas à oralidade. Nesse sentido, é possível dizer que os aconselhamentos acontecem quando se quer fazer referência a algo que não é palpável, que elucidam sobretudo as formas de organização interna no que se refere aos modos certos e errados de viver na sociedade kaingang. Esses modos certos e errados estão estritamente ligados à ordem que referencia as metades Kamé e Kanhrú. Embora presente na atualidade uma composição com nomenclaturas que se assemelham às mesmas estruturas dos *fóg* (capitão, policiais...), respeita-se as metades *Kamé* e *Kanhrú*. Nesses contextos a aprendizagem ocorre pelo ouvir, as gentes ficam de cabeça baixa apenas ouvindo atentamente e nada questionam. Esses aconselhamentos são testados pelos mais velhos e lideranças, nas práticas de vivência cotidianas, a partir do momento em que é permitido à *gente* participar ativamente e sem restrições das atividades diárias na aldeia, por volta dos seis anos, respeitando, é claro, cada fase de idade da *gente*.

Geralmente, as crianças crescem sendo filhos de pais casados, visualizam na aldeia diversos casais, vão a casamentos como participantes, veem irmãs(os), parentes

namorando – o que é caminho ao casamento –, tendo nesses contextos a possibilidade de aprender sobre o casamento.

Em casa, com os pais que são casados, os aspectos do casamento tendem a se mostrar como autoevidentes, o que dificulta a sua percepção como atos do casamento. A forma como os pais se comportam (dormir na mesma cama, fazer refeições junto, ter mais filhos) e se organizam (afazeres da casa e do trabalho, educação para menino e para menina) estão presentes na vida da criança desde sempre, o que torna difícil conceber que em algum momento de aprendizagem ela terá o estalo de pensar “fazem assim porque são casados; isso é o que marido e mulher fazem”. No contexto familiar, a ideia do casamento se evidencia no momento do casamento de um irmão e/ou outros no interior do grupo, e é por esse motivo que entendo o casamento kaingang como um ritual de passagem extremamente necessário, pois é o momento, como veremos mais adiante, em que a criança interioriza, se assim é possível dizer, o ato do que é afinal de contas um casamento e principalmente as formas certas de união entre homem e mulher.

Quando uma criança está presente e seus pais e familiares são convidados para um casamento, aí se inicia sua aprendizagem de nível periférico sobre o ritual do casamento. Sua aprendizagem neste espaço e contexto permite a aquisição de aspectos mínimos, para os quais sua observação é o suficiente: um casamento ocorrerá, isso implica um noivo e uma noiva, uma cerimônia, gentes próximas a ela, que ficarão muito próximos no momento do encontro, a que toda a aldeia participará e a criança também.

No momento em que a criança está no casamento, a aquisição de conhecimentos acerca dele se torna mais próxima dela, uma vez que sua presença na cerimônia é equivalente à de um adulto⁴³. Por exemplo, o que a configura como uma participante de modo legitimado na comunidade de prática (entendo a cerimônia do casamento como uma comunidade de prática) em torno do casamento. Significa dizer que a partir de então, por sua aprendizagem situada em um fenômeno cultural específico, ela é praticante daquele fenômeno; ela corrobora com o momento ritualístico de passagem. Certamente, a criança já será um adulto e sujeito atuante quando vivencia o casamento como noivo/noiva, mas a aprendizagem que proporcionou a captação de saberes sobre o casamento já estará de alguma forma presente.

⁴³ Os aconselhamentos sobre as formas certas do casamento não são apenas para as crianças, mas para todo participante presente. Quem se casa, firma um compromisso não apenas entre casal, mas com a aldeia toda, assim como a aldeia os respeitará da mesma forma.

Um fator importante de se perceber no momento em que meninos e meninas crianças estão presentes em um casamento é a organização exogâmica, em que noivo e noiva recebem conselhos cada qual de sua metade de origem – *Kamé* ou *Kanhrú*. Se no ritual de passagem da menina para mulher as crianças podiam notar a pintura corporal e pensar seus significados, no casamento é que elas podem identificar que as pinturas e marcas exogâmicas subjazem para além da materialidade estética e compreendem também uma forma de organizar-se socialmente segundo uma cosmovisão que opera com os pressupostos da exogamia.⁴⁴ Se, de algum modo, a criança puder interagir diretamente com as questões que circundam o casamento, então se pode dizer que sua aprendizagem acontece como participante plena.

Em convívio direto com as crianças das famílias, onde posteriormente um integrante se casaria, não percebo a família ensinando sobre o casamento às crianças, nem tampouco falando sobre as obrigações do casamento a quem iria se casar, exceto em alguns momentos específicos, em que as avós narram como sabiam o que deveriam fazer em termos sexuais (obviamente respeitando cada fase de idade e o que é permitido saber). Como já dito, recebiam orientações das suas avós sobre o ato sexual e a preparação da nova mulher com ervas medicinais. Entendo essa preparação como uma transmissão de etnosaberes entre as mulheres; nas narrativas, sempre há a referência aos antigos, quem narra usa construções frasais como: [...] *sua avó dizia que era assim que fazia antigamente; elas tomavam para não sofrerem na hora de ter os filhos; essa folha não vai deixar você cansada quando estiver de barriga;*

Nessa perspectiva de construção frasal, entendo que o ensinamento não é para a condição atual mas para o que virá, ou seja: no caso existe uma noiva mas a sua preparação acontece para o momento posterior ao casamento. Os ensinamentos especificamente para o casamento acontecem ainda no ritual de passagem da menina para mulher. Quando noiva, a mulher aprende como ter filhos, prepara seu corpo para a fase seguinte ao ato em si (casamento); percebo na construção de ensinamentos vindo do adulto, uma forma de organização de pensamento sobre o que ensinar voltado para uma estrutura que sempre contemplará a fase seguinte da vida do indivíduo e não a

⁴⁴ É lícito fazer um parêntese para dizer que essas formulações são minhas e os termos são aqui e assim apresentados para a comunicação de um relato sobre os fatos culturais observados, para a explicação do que se passa com as crianças e sua aprendizagem em rituais de passagem. Obviamente, elas não se organizam mentalmente com os mesmos termos com os quais eu, como pesquisador, articulo os argumentos.

atual. Cabe ao indivíduo, sobre o momento cotidiano, desenvolver estratégias para o desenrolar da vida diária; porém, cabe aos adultos, sábios, ensinar sobre os momentos que virão mas não sobre o presente; dessa forma percebo o alto grau de observação que o sujeito kaingang aprende a ter desde os primeiros anos de vida. Percebo também a ideia de liberdade da criança na vida cotidiana, liberdade que sugere um despertar aguçado da criança para desenvolver estratégias ora de sobrevivência, ora de perspectivas para estar em determinados contextos, o que possibilita, dessa forma, uma criança atuante social e culturalmente desde os primeiros anos de vida. O adulto auxilia a criança na vida cotidiana, facilita sua vida, por assim dizer, mas não a ensina no sentido literal dessa palavra, como visto no mundo do *fóg*. O processo de aprendizagem é espontâneo para cada momento e contexto e ocorre ora a partir da percepção das ações dos adultos, ora sobre as condições temporais (nas fases do ser criança), que lhe são apresentadas espontaneamente.

* * *

A união, quando certa, é comemorada com uma grande festa de casamento e toda a aldeia comparece, os parentes mais próximos ajudam com doações de carnes, e outros alimentos para o dia do casamento. Após o almoço, acontece o encontro dos noivos no centro da aldeia, os parentes do noivo o seguem assim como os parentes da noiva a seguem, depois reúnem-se todos no centro de eventos da aldeia e assistem os noivos serem aconselhados e, então, continuam os festejos até o dia seguinte.

Caso as regras da união sejam quebradas, aplicam-se punições, primeiro aos pais dos namorados, por não terem ensinado a seus filhos que tal união não é possível. Os namorados, persistindo na união, também são punidos e, caso não desistam, cada um é transferido para uma aldeia diferente onde servirão ao cacique da aldeia de destino por aproximados 12 meses, conforme comentado anteriormente. Após esse período, é possível o retorno à aldeia, porém, caso ainda persistam em ficar juntos, são expulsos, não sendo aceitos em nenhuma outra aldeia. Então, para viver junto, o casal terá de morar em centros urbanos, ou em outro lugar, e só após alguns anos podem retornar à aldeia, mas apenas para visitar seus parentes.



Foto 8. Fonte: acervo próprio, aconselhamento no casamento tradicional. Terra Kaingang Nonoai – Aldeia Bananeiras, maio de 2013.

[...] Eu não fiz 15 anos para casar, tinha uns 13, o sinal já tinha descido, antes não pode casar. O irmão mais velho que achava o marido da irmã, quando não tinha o pai, era o irmão mais velho que achava o noivo. Eu gostava daquele que queria casar comigo, ele queria falar comigo, mas eu tinha vergonha, antigamente a gente não falava com o noivo antes do casamento, uns nem conhecia, só conhecia quando ia casar. Quando casei, as autoridades aconselharam, tudo no idioma Kaingang, Agora o chefe também faz casamento, naquele tempo era só o cacique e o capitão, junto com o conselheiro e as outras autoridades... A gente respeitava as marcas, nossa mãe e nosso pai ensinavam desde de quando a gente era criança que não podia casar com a mesma marca, que a gente era parente. Para o casamento a mãe fazia “piche”, a gente aprendia a soca o piche desde pequeno, a gente colocava o milho no pilão depois de torrado e socava... Tinha o bolo que a mãe fazia também, ela debulhava num balaio e a gente socava um pouco, depois colocava o balaio com milho socado na água, três, quatro dias, e de manhã bem cedo ela ia na água buscar, era cheio de

balaio com milho, daí a gente tirava e socava para fazer o bolo, fazia quirera também, ela também fazia biju, farinha, ela fazia quase meia bolsa de biju... Naquele tempo o pai plantava trigo também, mas não era igual o milho, terminava muito ligeiro e não rendia. Os irmãos, o pai e os tios, os amigos do pai iam caçar, e no dia do casamento assavam muita carne, de todo tipo de bicho e era convidado todo mundo. A mãe lavava a gente com erva do mato antes do casamento, a gente levantava bem cedo, tomava um banho e se lavava com aquele mato verde que fica encima da água. A gente sempre ia tomar banho no rio, depois ia se casar, colocava as flores na cabeça, tinha bastante colar também, a mãe contava que era assim, a mãe contava que quando ela casou, ela não colocava vestido fóg, usou um vestido que os fóg deram, igual os vestidos das gaúchas, mas ela disse que tinha vestido feito com urtigão (caraguatá). Eu já casei com um vestido de gaúcha, era igual das ciganas, eu não achei bonito, mas não tinha outro. (Narrativa de anciã Tereza, 68 anos).

Por uma narrativa feminina, vimos que de fato o aprendizado sobre o papel social do casamento era presente na vida da criança desde que se pudesse deslocar para os locais onde tal prática acontecia, ou mesmo ficando em casa, a aprender com a mãe e/ou mulheres de mais idade. Sabemos também que ao menino é designado um papel de respeito, para que seja respeitado, e se encontrar uma menina com quem casar, ou fosse encontrado, seja bem visto pela família.

No ritual, o casal se encontra centro da aldeia, sob uma chuva de fogos, às vezes de artifício, mas quase sempre de foguetes convencionais. Há certa competição entre as partes, para ver quem estoura mais foguetes, que simbolizam a felicidade da união. Para o encontro, os pais da noiva e do noivo os acompanham junto com seus padrinhos e as lideranças, sob o olhar de toda a aldeia. Depois, são levados até o centro da aldeia ao centro comunitário ou centro cultural construído por órgãos governamentais cuja arquitetura, em algumas aldeias, simboliza um animal selvagem, porém guardião da aldeia, para receber as bênçãos, os conselhos sobre seus deveres e obrigações. A partir de então, os noivos sentam-se em uma grande mesa, ou fazem um círculo. Só então são chamados os conselheiros de cada parte, um conselheiro da metade *Kamé* e outro da metade *Kanhrú*, cada um aconselhará o noivo de sua metade. Quando os noivos não dominam a língua Kaingang, raro na Terra Kaingang Nonoai, os conselhos são apenas

na língua portuguesa, do contrário, acontecem nas duas línguas (Kaingang e Português); a cerimônia é realizada sob os olhos atentos de todos da aldeia.



Foto 9. Fonte: acervo próprio, cerimônia de casamento Kaingang atual, junho de 2014.

Ao encerrar a cerimônia, que dura cerca de uma hora e meia, todos vão almoçar. Após o almoço, as famílias confraternizam umas com as outras e, em seguida, retiram-se para suas casas ou casas dos parentes até o final do dia, quando é realizado um grande baile, de comemoração do casamento.

Após a noite do baile, nos casamentos atuais, os recém-casados vão para sua casa, que é preparada pelo noivo e sua família, antes do casamento. A partir daí estão prontos para formar uma nova família; caso o marido não disponha de uma casa, ele leva sua mulher para a casa de seus pais, nunca para a casa dos pais da esposa, e juntos constroem, com a ajuda dos familiares do marido, seu novo lar. Entretanto, há aqueles que preferem ficar morando com seus pais e nunca se separam. De acordo com as narrativas da anciã Tereza⁴⁵: [...] *antigamente era costume, alguns, depois de casar,*

⁴⁵ Dona Tereza é uma senhora de 76 anos, vive sozinha em sua casa, no mesmo lugar onde cresceu. Mais adiante, vamos perceber que se trata de um lugar que ousa comparar a um vulcão de lembranças, em que cada objeto distribuído na natureza diz alguma coisa sobre um tempo já vivido e sobre o presente, ao mesmo tempo em que afirma as memórias de Tereza.

ficavam morando na casa dos pais e os pais saíam para outra casa, mas isso não acontece mais. Isso significa dizer que os pais deixavam seu lar junto com sua família para o novo casal e construía outro lar para viver.

Depois de um curto tempo, em média um ano, o novo casal já tem um filho, o que instiga a procurar saber sobre as consequências, nos dias atuais, da gravidez antes do casamento. O ancião Nízio (conselheiro) afirma que,

[...] caso uma menina fique grávida antes de casar, a gente não faz casamento, é, a gente chama os dois e diz para eles ir morar junto. Se eles não quiserem, a gente coloca os dois na cadeia, em alguns casos os pais dos dois lados vão para a cadeia também, porque não souberam educar seus filhos, sempre tem aqueles que fazem coisa errada. Não há estupro dentro da aldeia, se acontece, os responsáveis são expulsos da aldeia depois de ficarem na cadeia, às vezes até sem comer por alguns dias [...].

Ainda sobre o casamento, em análise a partir das narrativas dos anciões kaingang e dos escritos históricos que tratam do mesmo assunto, encontramos nos registros de Barbosa (1926-1947) referência às metades exogâmicas. Segundo ele, essas divisões norteavam a união entre o homem e a mulher kaingang. Os casamentos davam-se da união de um homem kaingang pertencente ao grupo oposto da sua futura esposa, ou seja, só poderia se casar um homem do grupo *Kamé* com uma mulher do grupo “*Kajrucre*”. Nesse período Barbosa registra que eram vedados os casos de incesto, isto é, casamentos entre pais e filhos, irmãos e irmãs, tios e sobrinhos e primos e primas, como também acontece no presente. A contrariedade desses parâmetros resultava na morte dos culpados.

Paralelamente ao estudo de Barbosa, a união entre homem e mulher estudada por Telêmaco Borba (1908), especificamente no estado do Paraná, traz um olhar um pouco diferente e com mais detalhes. Segundo o historiador, para a união de casais, os Kaingang eram polígamos, ou seja, casavam-se com quantas mulheres quisessem. No entanto, geralmente as mulheres de cada homem não passavam de seis e quase sempre eram da mesma família. Nunca se casavam com as filhas dos irmãos, porque consideravam como suas filhas, entretanto casavam-se com as filhas das irmãs. Borba acredita ser esse o motivo por não haver brigas no lar doméstico dos homens kaingang.

Nesse período, segundo Borba, os homens não tinham relações sexuais antes dos 18 e 20 anos. Após essa fase, quando encontravam uma mulher ou menina de seu gosto, pediam-na ao pai da escolhida, e o pedido era feito com algum presente ao pai. Caso o pai aceitasse o pedido, o noivo passava a viver com a família de seu sogro. Caso a noiva estivesse em idade de casamento, ficava lhe pertencendo sem a necessidade de cerimônia; se fosse ainda menina, o noivo tinha que aguardar a criança até que ela se tornasse uma mulher e durante esse tempo também prestava serviços para a família do sogro.

A família julgava que uma menina estava com idade de se casar a partir dos 12 anos. Após se casar, o noivo continuava a viver com os sogros ou levava a esposa para viver com ele na casa de seus pais ou em outra família, porém Borba afirma que era raro acontecer essa mudança. Descreve também que era pouco frequente um homem abandonar suas mulheres, no entanto essas mulheres, quando moças, abandonavam-os com facilidade para unir-se a outro homem. Quando o abandono acontecia para casar-se com outro homem, a mulher adúltera e seu amado fugiam para a floresta e por lá ficavam por até oito dias.

[...] se nos primeiros dias o marido os encontrasse, e o amante não fosse valente, aquele lhe aplica uma boa sova de pau e a infiel voltaria ao lar que tinha abandonado, sem mais nada lhe resultar do que um certo desprezo de afeição por parte do marido. (BORBA, 1908, p. 111).

Ocorre-me, a partir desse registro, que, quando criança, pude perceber algo parecido com o fato da fuga para a floresta analisado por Borba: um casal kaingang decidiu construir uma família, entretanto, suas famílias eram rivais, apesar de terem a ordem certa para o casamento. O casal decidiu fugir para a floresta onde permaneceu por cerca de trinta dias. Quando encontrados, foram castigados e obrigados a separar-se. Esse acontecido, diferente do que Borba (1908) descreve, não se deu pelo fato de traição, mas pela questão das rixas familiares, mas a tática da fuga foi a mesma.

Em análise sobre o casamento, nos registros do século XIX, Barbosa (1926) relata que nesse período para os kaingang de São Paulo, no âmbito familiar, os sobrinhos chamavam os tios de pai e suas tias de mãe e os tios também os reconheciam como filhos e filhas, e dedicavam-lhes o mesmo carinho e atenção como faziam com seus filhos sanguíneos; os primos eram irmãos. Barbosa afirma que as mulheres casadas guardavam rigorosamente um recato e fidelidade conjugal. Ainda na descrição de

Barbosa, nesse período os pais entregavam suas filhas, quando chegavam à puberdade, a um tio ou a uma tia da menina. A partir desse momento o tio ou tia era quem detinha a guarda, no novo lar; cabia ao tio, à tia e aos e primos toda a responsabilidade de zelar pela jovem Kaingang e sustentá-la até a data de seu casamento. Existiam casos também em que as irmãs eram cuidadas pelos irmãos mais velhos. Nesse caso, o irmão mais velho passava a ter as mesmas obrigações de pai com a menina, porém só poderia se casar depois que sua irmã se casasse.

Nas narrativas dos anciãos, percebemos que na atualidade as práticas de casamento diferem do passado descrito por Borba (1908), embora não sejam registros tão antigos e sim registros praticamente do tempo dos avós de alguns anciãos da Terra Kaingang Nonoai. Quanto à questão do kaingang que pretendia tomar uma mulher como sua esposa, ele passava a trabalhar para a família dela e, após unir-se com sua mulher, geralmente ambos passavam a morar com os pais maternos, contrário ao que os narradores afirmam acontecer de seu tempo até os dias atuais. Entretanto, a análise é válida para podermos entender o povo kaingang no tempo, sobretudo com “releituras do passado no presente”, em uma perspectiva diacrônica⁴⁶.

3.1.3 – Ritual para preparação do líder espiritual (KUJÁ)⁴⁷

A preparação do líder espiritual no presente não é aberta, não há registros escritos e também não me foi narrado pelos mais velhos da aldeia, exceto pelo kujá. Essa preparação é muito particular para os envolvidos: há um mestre, o kujá já pronto, que prepara o próximo kujá, geralmente um neto seu ou filho que se predispõe ao ofício futuramente, nem mesmo a família acompanha o processo de formação. Analiso o processo como algo restrito ao aprendiz, porém, ao mesmo tempo aberto por parte desse aprendiz às dinâmicas do contexto a seu redor. À criança que será preparada é incumbida uma atividade que pressupõe o autoconhecimento, para possibilitar a si mesma o conhecimento do que a rodeia. É uma aprendizagem que parte da ideia do

⁴⁶ Não vai ser possível registrar aqui as construções da família após o casamento, porém meus estudos continuam, assim como outros temas que aqui não serão possíveis de aprofundar.

⁴⁷ A descrição do ritual para a preparação do Kujá já foi por mim apresentada na dissertação de mestrado em Memória Social, porém trago aqui, com informações atuais que coletei junto ao mesmo líder espiritual, três anos após o primeiro encontro para a coleta de informações sobre tal processo.

mergulho interior. Nas palavras do kujá: *para ser um kujá, antes você precisa conhecer dentro de você, quando conseguir fazer isso, você vai enxergar as coisas.*

Para a criança que está no processo de preparação tornar-se um futuro kujá, seu ensino e aprendizagem são diferenciados das outras crianças. Ela é escolhida geralmente pelo seu avô. Não seguirá os processos de educação escolar como os demais⁴⁸. O *kujá*, diferente dos pais e mães do grupo familiar, exerce um papel de monitoramento sobre o que a criança aprende. Parece-me que sua forma de ensinar marca principalmente o que é certo e errado em relação ao que a criança pratica cotidianamente. No universo da preparação do futuro kujá, seu mentor o instrui o tempo todo e só o mentor sabe o que deve ensinar ao aprendiz em cada fase da vida.

As brincadeiras de criança não são regradas e nem tampouco o aprendiz é impossibilitado de conviver com outros, deslocar-se livremente no interior da aldeia. Mas segundo o atual *kujá*, ancião com cerca de 96 anos idade, quando o aprendiz volta para casa, ele o questiona sobre o que viu e ouviu durante o dia, enquanto andava pela aldeia na companhia dos adultos e das crianças. Após a criança narrar o tempo que esteve fora de casa, o *kujá* questiona como ela resolveria as questões de embaraço, como desavenças entre amigos ou algum machucado provenientes de brincadeiras diversas, usando o conhecimento da floresta, por exemplo. A criança então escolhe livremente um dos fatos e narra ao *kujá* quais seriam os procedimentos para a resolução. A título de exemplo, em determinada ocasião, a criança aprendiz nos contou que, enquanto brincava com seus amigos, um destes foi picado por uma abelha, então ele tirou o ferrão da abelha que tinha ficado na pele do amigo e, em seguida, colocou barro preto (encontrado em lagoas) sobre o local picado e, segundo ele, “nem inchou” onde a abelha havia picado. O *kujá* disse à criança que ela havia se lembrado do que ele a ensinou e, sem argumentar mais, voltou a transmitir outros saberes sobre outros remédios e como usar em outras situações. É nítida a forma de ensinar vinda do *kujá*, a situação gerada pelo picado da abelha funcionou como um disparador de ensino para outros momentos com os quais a criança poderia vir a se deparar no futuro e, dessa mesma maneira, outros ensinamentos foram transmitidos a ela, que ouvia de maneira atenta.

⁴⁸ O conselho tutelar local não consegue lidar com essas situações e cria problemas com os pais da criança. Segundo a parteira, avó materna da criança, ela chegou a frequentar a escola por duas vezes em anos diferentes e por tempos muito curtos, mas seus interesses não são pela escola e sim pelas práticas do kujá.

O líder espiritual sempre tem a sua volta diferentes ervas medicinais. No momento do ensino, quando em casa e não na floresta, ao ensinar a criança, utiliza-se dessas ervas quando percebe os momentos disparadores do ensino. A criança, por ter acabado de aplicar o conhecimento que lhe foi ensinado, observa atentamente o que o *kujá* ensina. Esse processo de ensino e aprendizagem a meu ver funciona da seguinte forma: o *kujá* percebe as potencialidades de possíveis ensinamentos, essas potencialidades são sugeridas pela criança, o *kujá* ensina, a criança escuta e observa, toca na erva, sente o cheiro, ouve as histórias e posteriormente, estando em situações diversas, busca na memória o que o *kujá* lhe ensinou e aplica o que lhe foi ensinado. Após a prática, se bem ou não sucedida não importa, volta e descreve oralmente ao seu mestre que ouviu e volta a receber outros ensinamentos. Caso a criança sugira que não deu certo o que fez, o *kujá* volta a lhe ensinar de outras formas, com outras composições. Percebo que no processo de ensino do *kujá* não pode haver erros, já que se trata de ervas medicinais e, segundo o líder, essas ervas usadas de forma errada podem ter efeitos contrários ao que se pretende. Percebo também que a preparação do *kujá* não está voltada para a força física, o conhecimento sugere uma preparação mais ampla voltada para a percepção do entorno, principalmente no uso das ervas e da espiritualidade.

O dispositivo nos processos de aprendizagem da criança *kujá* é baseado em um modelo que pressupõe primeiramente as formas mais diversas de se conhecer, seja consigo mesmo como sujeito, seja com seu ambiente como um todo, para depois conhecer suas possibilidades de significação e atuação socioculturais. Então, numa leitura ampla e ao mesmo tempo simplificada o eixo da aprendizagem não pode ser dissociado, sob risco de perder significação.

Na atualidade há apenas uma família de *Kujás* na aldeia, um casal com idade entre 85 e 96 anos. A mulher *kujá* é também parteira e, segundo ela, ajudou ao longo de sua vida em mais de 50 partos. Tornou-se uma parteira vendo as práticas da mãe já falecida e, posteriormente ao casamento, passou a ser instruída pelo marido também *kujá*, principalmente no que se refere às ervas medicinais. O *kujá*, por sua vez, registra que foi instruído desde criança a ser um líder espiritual, e no presente transmite seus conhecimentos a seu bisneto de 7 anos, último filho de uma de suas filhas. Segundo ele, não era da linhagem de *kujás*, mas sempre foi sensível a esse universo. Seu futuro sogro, logo que percebeu, pediu para seu pai para fazer dele um *kujá*; ao consentir, o

então futuro *kujá*, ainda criança, foi morar com seu futuro sogro, com quem passou a desenvolver sua espiritualidade, e quando rapaz casou-se e sua mulher passou a ser também uma *kujá*.

Nessa família de *kujás* há três preparações em andamento, o filho do *kujá*, com 60 anos, recebe as instruções e, segundo ele, está na fase de preparação para conhecer seu espírito protetor, espírito animal, o que veremos nos parágrafos que se seguem. Há também uma filha com idade de 48 anos que aprende as práticas de parteira com sua mãe *kujá* e, por fim, uma criança de 7 anos, nos anos iniciais de preparação.

De início, percebo que a escolha do líder espiritual acontece pela desenvoltura percebida na criança desde os primeiros anos de sua vida com relação à sensibilidade espiritual, pressuposto inicial para a possibilidade de tornar-se *kujá*; por outro lado, na maioria dos casos a opção costuma estar relacionada à linhagem. Se é da família do *kujá*, isso soa como parte do procedimento que já se encontra estabelecido, o que significa que os *kujás* supõem uma predisposição da própria gente para a preparação.

A preparação de um *kujá* é uma prática que foi deixada de lado pelos líderes espirituais da aldeia com o processo da colonização. A partir de influências da igreja, as práticas ficaram restritas às famílias de origem *kujá*. No presente, há um esforço para sua continuidade, com intuito de revitalizar os saberes desse líder espiritual e pela necessidade interna de saber mais sobre os costumes tradicionais. Apesar de ter de certa forma se camuflado, o líder espiritual não deixou de praticar, cultivar os etnosaberes herdados ao longo do tempo. Nessa perspectiva, o que, durante muito tempo, foi considerado por influências da igreja como práticas satânicas, volta sem restrições, porém, não há mais um grande número de *kujás*: na Terra kaingang Nonoai identificamos apenas um casal.

No processo de preparação, os sujeitos precisam desenvolver uma forma de ser no mundo embasada pelo balanço que devem fazer entre aspectos físicos e espirituais no ambiente em que se encontram, e mais ainda neles mesmos. O primeiro passo é viver até cerca da metade da própria vida para então evoluir à etapa de preparação de *kujá*.

A influência de moralismos religiosos de várias correntes fez com que *kujás* fossem mortos, alguns como casos exemplares, o que se afirmava ser necessário como desapego interno para quem cultivava essas práticas. Embora, como sabemos, haja um

movimento de revitalização e a perseguição aos líderes espirituais está extinta, ainda paira um receio no que tange as práticas do *kujá*. O estigma é observado mesmo nas crianças, seja em processo de preparação para líder espiritual, seja na sua mera existência na aldeia. Questionam a pertinência de ideias avessas ao universo dos *kujás*, ideias que, mesmo não fazendo mais sentido para a dinâmica kaingang hoje, assombram as crianças que tiveram contato com a possibilidade da subversão de uma prática tida por séculos como saudável e transformada depois em satânica e prejudicial (conforme era e ainda é sugerido pelas igrejas, tanto católicas ou evangélicas).

Na construção que ocorre para a formação de um líder espiritual, na abrangência que compreende tal processo de preparação, uma vez que se entende a possibilidade positiva e negativa dos aprendizados provenientes do *kujá* que instrui a criança, desde cedo, esta é apresentada a si mesma como sendo a mediadora direta do seu pensar e do seu fazer; a ela são destinadas as fases de aprendizagem. Então, essa criança recebe, mesmo não sendo com a terminologia que aqui utilizo, noções para um autoconhecimento voltado para uma espiritualidade, ao mesmo tempo que para a vida prática.

* * *

Nos três contextos de rituais de passagem em questão, percebo que o processo de ensino sugerido pelo adulto é voltado para uma instrução sobre algo que ainda não aconteceu, exemplo:

- Na preparação para passagem da menina para mulher as crianças menores aprendem sobre um tempo que ainda não é seu, mas que virá a ser no futuro; nos aconselhamentos das avós, ao instruírem a menina a se banhar com ervas, sugerem a preparação do corpo da menina não apenas para o que está vivendo no presente mas para o que virá a viver, ou seja, nas narrativas de aconselhamento as mulheres pouco falam sobre o presente, aconselham sobre o que a menina precisará fazer no futuro logo antes do casamento. Quando uma moça irá se casar, os ensinamentos das avós não são sobre o casamento e sim para o momento que ela terá filhos e assim sucessivamente. Nessa perspectiva as avós não ensinam para o tempo presente, mas para o tempo futuro,

ao usarem as ervas estão marcando o presente, preparando o corpo no presente, todavia instruem para o que virá após, oralmente.

3.2 – Ambiente sociocultural: neomanifestações (apresentações culturais do dia do kaingang)

3.2.1 – Festa do dia do índio (19 de abril)

A data 19 de abril, em comemoração ao dia do kaingang, nasceu em 1940, a partir de reunião realizada no México, onde aconteceu o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, que visava reunir diferentes povos das Américas para pensar ações futuras sobre as particularidades de cada cultura e salvaguarda destas. No Brasil, a data comemorativa só foi criada no ano de 1943, pelo então presidente da república Getúlio Vargas, entrando em vigor naquele ano, através do decreto lei número 5.540, artigo 1º. Desde então, essas comemorações acontecem nas aldeias dos povos kaingang espalhadas pelo Brasil, à sua maneira, ora com pequenas ajudas dos Governos Municipais e ou entidades sem fins lucrativos que disponibilizam recursos financeiros para a realização das comemorações.

Na Terra Kaingang Nonoai, as quatro aldeias da T.I. realizam entre os meses de abril e maio grandes festas ao estilo gaúcho, regado de carne assada, bebidas, pão e salada. O dia da comemoração é marcado por apresentações culturais, como: danças, cantos, apresentações teatrais e jogos kaingang; durante o evento as escolas da T.I. apresentam números artísticos com seus alunos na aldeia que acontece o evento comemorativo; nessa lógica, os meses de abril e maio são marcados todo ano por quatro grandes festas. Os eventos são abertos ao público externo e, segundo os velhos e lideranças da aldeia, é uma data em que, mais que comemorar, os eventos registram as manifestações culturais do povo, através de cantos, contos e danças, como forma de resistência cultural. Há um movimento de mostrar ao outro ainda que superficialmente as particularidades da cultura material e imaterial de cada aldeia, e também no sentido de confraternização entre kaingang e não kaingang. O cacique da T. I. lembra:

[...] não se trata apenas de comemorações festivas, porque na verdade não temos muito que comemorar, perdemos muito de nossa cultura, nossos costumes e hoje lutamos para revitalizar e quando mostramos um pouco de nós ao fóg é para que

ele nos respeite, respeite nossa identidade cultural, nossos costumes, se fizemos uma festa e convidamos o não kaingang é para mostrar que queremos andar juntos, com respeito, sem preconceito, em paz. Hoje não precisamos de guerra, precisamos andar juntos, porque estamos juntos, estamos no mundo do fóg da mesma forma que ele está dentro da aldeia, mas não queremos ser igual ao fóg, não queremos a cultura do fóg para nós, queremos poder andar como todo mundo, mas com respeito aos costumes um do outro e isso não faz de ninguém mais ou menos kaingang. É um direito que todo mundo tem, de estar em todo lugar, mas poder voltar para casa. E quando voltar para casa, queremos nossa casa arrumada porque não deixamos a casa do fóg desarrumada, então queremos nossa casa como deixamos, porque aqui está nossa raiz, aqui está nossos ancestrais enterrados, aqui é a terra onde podemos ver nossos netos crescerem livres [...].⁴⁹

O comentário do cacique mostra que o interesse do kaingang com relação ao que o não kaingang tem a oferecer não é repelir, tampouco menosprezar, mas alerta para o fato de que existem universos diferentes, e eles podem e precisam ser respeitados. Em momento algum sentimos que o não kaingang não é bem-vindo na aldeia e que não deva trazer contribuições, apenas reclama um comportamento que traduz a questão do respeito mútuo, pela importância que dão à própria cultura. E isso pode ser entendido na projeção que faz: uma vez que não pretende interferir nas particularidades daquele que não é kaingang, almeja que ele também não tente alterar o que encontra na constituição do ser kaingang, do pensamento e do fazer kaingang tal como é. A ideia, em síntese, é a possibilidade de caminho em diversos ambientes, algo que pressupõe o mundo globalizado, mas assim como o kaingang transita pelas cidades sem deixar sinais de que tentou adentrar e modificar o que ali encontrou, pois de fato não o fez, assim é interessante que seja o pensamento do não kaingang ao contato com o kaingang: contemplar o que há de receber como contribuição e respeitar o que do kaingang é subjetivo, sem intenção de convidá-lo a viver de outra forma que não a que lhe é saudável desde os primórdios de sua constituição.

⁴⁹ Parte da fala proferida em maio de 2014, na abertura da segunda festa comemorativa do dia do índio, na Terra Kaingang Nonoai, aldeias Goj kupri e da Grápia.

* * *

No cotidiano da criança kaingang, para além dos contextos de rituais de passagem, visualizo as comunidades de práticas ao pensar no aprendizado sobre, por exemplo, a confecção de cestaria, essa confecção é visualizada pela criança num primeiro momento de maneira espontânea no interior das famílias e da aldeia, não há um *script* para que aconteça; em alguns momentos a criança espontaneamente confecciona à sua maneira os seus cestos ou ensaia a confecção como se estivesse testando o que aprendeu, a partir do olhar sobre o que entendo como comunidades de prática (em que mães se juntam em pequenos grupos para desenvolver a cestaria). Entretanto esses pequenos grupos não são algo pensado pelas mulheres artesãs: quando uma mulher vai visitar a outra, e esta está a praticar a cestaria, a visitante logo envolve-se na confecção; nesse instante a comunidade a meu ver passa a ser forjada (lapidada, polida), pois as mulheres trocam suas experiências, falam da vida e de seus filhos ao mesmo tempo que comentam sobre o formato ou simbologia do cesto da outra, trocam experiências e criam novos formatos sobre o que já sabiam.

Essas comunidades de práticas na aldeia não são moldadas em um esquema de *workshop*, como acontece na confecção da cestaria na escola, por exemplo⁵⁰, que, do ponto de vista didático pode soar inteligente, mas que do ângulo de significação como herança cultural seria a perda simbólica, o que esvaziaria de sentido a ideia da produção dos cestos. Pode, sim, existir uma espécie de oficina com relação ao que se aprende na aldeia, no olhar da criança, mas é uma oficina cotidiana, espontânea e não direcionada, uma vez que não predispõe de interessados que precisem de prévia sinalização no que tange seu interesse em determinada prática. Ainda sobre a questão da comunidade de prática com relação à cestaria, um exemplo viável seria a mobilização espontânea das crianças para a troca de impressões e experiências sobre seus conhecimentos individuais, o que tenderia a formar uma comunidade de prática forjada por elas a partir da comunidade forjada pelas mães ao visitar umas às outras. É comum perceber no universo das meninas principalmente o forjar de uma comunidade de prática a partir da que foi forjada por suas mães, as meninas ficam também em pequenos grupos e fazem

⁵⁰ A escola da aldeia realiza certos tipos de oficinas para trabalhar a cestaria e outros costumes da cultura tradicional, traz um ancião (ã) que domina a prática e esse ancião (ã) atua no lugar do professor, ora em ambientes fechados no interior da escola, ora fora dela; porém essa forma de ensinar não é algo natural: para escola trata-se de uma disciplina, descaracterizando das comunidades de práticas forjadas no interior da aldeia.

suas cestas, auxiliam umas a outras e, quando nenhuma consegue auxiliar a outra, vão até suas mães e observam, como se estivessem coletando dados, formatos, sugando as ideias das mães e logo depois voltam para a sua comunidade sem nada dizer às mães.

Ainda sobre a problemática do que chamo de *workshop*, aquele modo de fazer escolar que promove a produção de artefatos, mas sem um fim simbólico, tendo a perceber que a criança se sente deslocada naqueles momentos, uma vez que toda a estrutura de acontecimento que ela contempla na aldeia se perde na escola. Existe, certamente, um ponto positivo nisso, que é: a escola está trabalhando a promoção do que ocorre na aldeia, logo, a escola está legitimando (institucionalmente, porque nada que já é legítimo precisa ser legitimado), em um certo sentido, a cultura que a criança traz de seu ambiente social.

A escola está centralizando um fazer que é familiar à criança, entretanto, o significado desse movimento será quase nulo ante o que se passa na aldeia. A criança tem pais, familiares que lidam com os artefatos, de modo a fazer vigorar contemporaneamente uma cosmovisão, que existe desde os primórdios do seu povo, cujas manifestações ocorrem no discurso, no imaginário, na corporalidade, nos eventos, em papéis sociais, dentre outros; e é neste ponto que se fundamenta o vazio do fazer escolar na aldeia no tocante à produção de sentido via confecção de materiais. O que mais significa para a criança kaingang está para além da materialidade física em se confeccionar artefatos. São bonitos, podem sair idênticos aos feitos no interior da aldeia, mas a materialidade simbólica, aquela apreensão que só quem é de dentro da comunidade pode perceber, essa se perde em um formato de paredes, carteiras, quadro de giz, de modo que a escola legitima somente um efêmero fim, mas que não deixemos de perceber que todo o restante do rico contexto da criança na aldeia a escola sufoca.

Da mesma forma acontece nas manifestações do dia do kaingang, como já comentado, essa espécie de reafirmação perante o outro, vai reiterar alguns aspectos da cultura que assim se estendem para além da aldeia, difundindo-se, mas para quem os promove – as crianças – não é tão interessante. Aquilo que realmente se manifesta da forma de ser kaingang está na aldeia, e assim percebo a comemoração para o outro como uma manifestação camuflada, pois a essência não poderá ser percebida. Tem a questão de “mostrar” ao não kaingang quem somos, e também a venda dos artefatos que é um aspecto positivo, entretanto, para as crianças que estão se apresentando, não tem

um significado abrangente e positivo: elas são da aldeia, carregadas de noções de ser e fazer do seu povo, sabendo como é seu modo sociocultural de viver, e um pouco do que fazem naturalmente precisa ser mostrado de forma performática, em formato de espetáculo, mas a sua vida é o cotidiano, na mata não se tem plateia, e nesse sentido percebo a criança se vendo na tentativa de materializar em manifestações os sentidos da aldeia, o que não acontece nem para o não kaingang, tampouco para a criança (as apresentações na maioria das vezes são pobres, e a criança se sente obrigada a fazer). Não é possível para a criança se sentir como se estivesse na aldeia em momentos que são simulados, porque o ambiente sintético pode criar imagens, mas não cria sentidos.

Não me cabe aqui um julgamento, independente das práticas quais sejam, que a escola procura trabalhar. Cabe um olhar crítico. Quando “faz na escola”, tendo a dizer que, essa instituição marca não apenas para a criança, mas para a aldeia toda, o quão de fora ela o é. O conselheiro da aldeia (Nízio) entende que,

[...] a escola tem feito muitas coisas para ensinar as coisas dos kaingang nela, mas ela nunca vai ser kaingang, porque ela está perdida, querendo agradar o kaingang e o fóg. Quando eu vejo um ritual feito pela escola, eu percebo que é um espaço dos não kaingang dentro da aldeia, porque as crianças não estão fazendo como fazem em casa elas estão se apresentando até pros fóg (não kaingang), elas estão aprendendo a mentir sobre elas mesmas.

CAPÍTULO 4 – OS SABERES DAS CRIANÇAS E AS MULTIFACES DA APRENDIZAGEM KAINGANG

Nesse capítulo, desenvolvo um diálogo com professores e pesquisadores kaingang ou pesquisadores de modo geral que, em congressos variados, e/ou encontros eventuais, questionam-me: então, como se dá o processo de aprendizagem da criança kaingang? Qual o melhor caminho para conversar com ela, adentrar o seu universo e tecer diálogos conforme o seu interesse, e inserir nesse universo outras linguagens vindas de outras culturas sem camuflar, intimidar as crianças e seus saberes próprios? Antes dos diálogos, procuro respeitar quem me deixou saber mais sobre si e sobre os seus: me refiro aos velhos e crianças da aldeia.

Felizmente, não tenho uma receita fechada, pronta sobre como ocorre a aprendizagem da criança kaingang, o que sei é que ela acontece a todo tempo em contextos variados e próprios. Mas chamo a atenção para a observação dos interesses dela ou invés de serem induzidas a certos tipos de aprendizagem; o novo por si já é estranho, pode ficar mais estranho dependendo da forma como o apresentamos a ela. Conforme vimos no capítulo anterior, o *kujá*, por estar atento à criança, sabe o momento exato de transmitir um novo saber, ele não mostra o seu mundo à criança e a convida para entrar nele. O *kujá* observa o mundo da criança e “rouba” desse mundo contextos situacionais específicos para transmitir o saber que se tornará indispensável à criança; segundo ele, *o exercício de trazer o outro para o nosso mundo é tão nulo quanto querermos viver como animais, pensar como animais. Esse exercício gera conflito e tem um propósito: tirar o outro do mundo dele e trazer para o que achamos certo, ao fazer isso estamos dizendo a ele que o seu mundo é inferior ao que achamos certo.* Em outras palavras é preciso saber trocar conhecimentos. As mães com seus *kãxit* nunca dizem *façam assim*, ao invés disso dizem *era assim que seus avós faziam*: ao referenciar os mais velhos, estão tornando aquele saber de cunho coletivo único na vida da criança.

O *kujá*, atento ao mundo da criança, percebe suas habilidades e dificuldades, sugere em forma de aconselhamentos o saber que detém, não no sentido de “eu sei mais que você”, pois, como ele mesmo diz: *Eu não posso saber mais que você sobre você mesmo, eu tenho conhecimento do que já vivi, mas quando vivi na sua idade não era igual ao que você vive agora, por isso eu te conto e te aconselho para te ajudar sobre as coisas.*

Eu me lembro de dois contextos em específico, um se refere ao meu tempo de criança, e o outro já na fase de adulto quando também fui professor na aldeia. Quando criança, sempre tive muito medo de cobra, a ideia de encontrar com uma aniquilava minhas possíveis descobertas na floresta, sempre tinha que estar acompanhado de um adulto ou não teria coragem de ir sozinho. Porém, já grandinho com cerca de 10 anos, fui levar os bois que tínhamos para tomar água ao meio-dia e me deparei com uma cobra verde, “que não tem veneno”. No caminho, voltei desesperado para casa e contei para minha mãe que apenas tentava me acalmar. Minha avó, no entanto, após perceber que eu já não estava tão assustado, mas continuava contanto sobre o ocorrido, disse: *mas se ela te morder tem muitos remédios do mato que você pode passar, uns servem para não doer muito e outros para fazer o veneno voltar*. Ela contou sobre os remédios e no final disse: *mas essa cobra verde, se ela não tiver uma listra amarela nas costas, ela não tem veneno, então não precisa ter medo*.

Jamais esqueci tal ensinamento e, chamo a atenção para a forma como minha avó entrou no meu mundo sem ser convidada e se tornou indispensável nele. Seu tom de voz não sobressaiu ao meu, mas me fez ouvi-la com toda atenção. A forma como se aproveitou do contexto soube inserir o conhecimento do seu mundo de forma que eu jamais esquecesse. Posso dizer que essa é o maior exemplo para possíveis conexões, aproximações entre adultos e crianças, um sendo necessário ao mundo do outro.

Já adulto, em sala de aula como professor, tive grandes dificuldades no primeiro ano de diálogo com as crianças. A formação acadêmica que eu estava iniciando não era adequada, segundo o que é sugerido para o ensino das crianças em sala de aula, mas era um dos poucos kaingang a estar cursando ensino superior. Logo no início do segundo ano, um aluno, o menos produtivo para os parâmetros convencionais escolares, estava sentado no fundo da classe e nada escrevia, apenas segurava o lápis em uma das mãos e olhava pela janela, como se desejasse fortemente não estar ali. Então me aproximei calmamente e me sentei na carteira ao lado dele, peguei seu caderno e percebi que ele tinha copiado o dever, mas não tinha resolvido. Comecei a desenvolver com ele, era aula de matemática, eu sabia obviamente como resolver a conta, mas fiz que não sabia, então me questionei em voz baixa, quanto será que vai dar se eu somar? Ele me olhou e disse a resposta.

Não me mostrei surpreso com a resposta dele, mas me mostrei contente por ele ter me ajudado a resolver a questão que para ele eu não sabia. Assim seguimos, outras questões ele não sabia, eu então o ajudava a desenvolver. No final, todas as crianças da sala tinham se aglomerado ao nosso redor e juntos resolvemos as continhas. Percebi naquele dia que eu precisa me desvincular da ideia de professor que tudo sabe, precisava perceber mais as crianças, estar junto com elas, e, embora tivesse que seguir um cronograma de estudos (estipulado pela escola), precisava ser necessário no mundo em que ela vivia agora, sem impor, e sim trocando conhecimentos sem a ideia de saber mais que ela. Ela sabia que eu sabia mais que ela sobre o assunto, mas se esse saber fosse dado em forma de imposição, como fiz no primeiro ano como professor (desavisado), estaria ensinando a ela o que eu sabia, e ela aprenderia por maior que fosse o tempo, entretanto talvez eu nunca tivesse podido conversar com ela, ter me feito necessário a ela em seu mundo e dessa forma nunca a tivesse enxergado. Aquele foi um ano muito produtivo para ambos, alunos e professor, e aquele aluno que nada fazia agora tinha vontade de fazer para ajudar os outros alunos e me ajudar.

A sala de aula era nossa, não só minha nem apenas dos alunos. Assim percebo o meu tempo no campo com os sujeitos, a pesquisa deixou de ser minha quando não me mostrei alheio ao meu próprio mundo que também era deles, mas do qual eu havia me desvinculado fisicamente. Convidei os velhos a me aconselhar e através de mim aconselhem outros da aldeia; com as crianças, jamais as chamei para o meu mundo mas procurei estar atento, assim como minha avó, que adentrou no meu mundo sem destoar: sem que eu a chamasse se envolveu e se tornou parte dele.

Diante desses contextos e outros, percebo que uma vez que se concebe uma criança kaingang em seu ambiente sociocultural como sujeito ativo na constituição desse ambiente, pode-se inferir que ela compreende mais seu próprio universo, não só pela instrução de adultos, mas a partir dela mesma. Nas práticas cotidianas, o corpo é também o meio para as relações entre o mundo dos espíritos e o mundo dos humanos e, sobretudo, para se integrar de modo participante à sociedade kaingang. A criança se utiliza de tempos e espaços de aprendizagem que moldam seu corpo e sua mente para se integrar como participante plena no universo interno na aldeia. O corpo é também um meio pelo qual a criança aprende com outras crianças, sejam da mesma idade, sejam de idades maiores ou menores. Principalmente no que se refere ao mundo dos espíritos,

através da pintura corporal, a criança passa a usar o corpo como meio para materialização e significação do mundo dos espíritos no mundo dos humanos.

No universo do ser criança kaingang, visto como conectado ao mundo dos adultos, que também recebem influência dessa conectividade, certamente há diversas maneiras de relacionar variados âmbitos de uma mesma esfera, a que chamamos de social, e, quando ligada a manifestações de cultura, como sociocultural. Os âmbitos de que falo são: a produção coletiva de cultura pelos adultos; recebida pelas crianças; produção de sentido da criança sobre a cultura do adulto (que ela ‘dela’ é também parte) através de atuação e releitura da cultura presente; cultura das crianças, o que prevê sua autonomia cultural, e, por fim, a organização social que decorre dessas relações.

De início, temos a criança que chega a um contexto que já existe independentemente dela, que segue existindo, mas que é modificado por essa criança, uma vez que a entendemos como sujeito também produtor de contextos variados inerentes a suas necessidades físicas e emocionais. Em seguida, a criança, mais que apresentar sua estabilidade natural no ambiente, é também quem se torna um sujeito, pois promove manifestações que não são alocadas para a natureza cultural, senão que de antemão é daí que surgem.

Quando consideramos os questionamentos que apresentei no parágrafo de abertura do presente capítulo em relação a determinado contexto sociocultural, dada sociedade em que tais aspectos aparecem de forma vívida, precisamos levar em conta suas especificidades para só então tecermos relações que dialoguem com o *modus vivendi* do povo. Isso se dá pelo fato de que o ambiente no qual nos inserimos é carregado de uma organização concreta, ao mesmo tempo que simbólica, e essa configuração implica um olhar mais acurado para as especificidades do contexto sociocultural do povo. Após as conexões estabelecidas ao longo da escrita, nos parágrafos que seguem e são conclusivos da tese, sem a pretensão de concluir os assuntos sobre a criança kaingang, apresentarei recortes e contextos, sobre cultura, criança, transformação (deixar de ser pra ser), produção de sentido, relações que constituem o ser criança kaingang e de que maneira esta atua em uma manifestação sociocultural dada, e também como ela apresenta autonomia na produção de cultura em meio a seu povo.

4.1 – Do adulto para a criança, da criança para o adulto: transmissão, observação e sugestão de novas técnicas

Vejamos o contexto que segue em que percebo a criança (menino de nove anos) sugerindo *novas tecnologias* (matéria-prima) para confeccionar um mesmo artefato:

Criança: *Dá pra fazer com aqueles fios de plástico comprado.*

Adulto: *Não, não dá pra fazer com os fios comprados de plástico, porque aí não é tradicional.*

Criança: *Mas os desenhos que faz com a taquara também podem ser feito com a taquara de plástico.*

Adulto: *Mas daí a gente tem que comprar, e não é a mesma coisa, porque você não vai precisar ir no mato, e se não for no mato você não aprende.*

Percebo que o saber (desenhos feitos com a taquara, ou seja, o respeito ao mito da origem do Povo Kaingang) não é alterado com a possibilidade do novo fazer, o que está em questão é a matéria-prima, não a filosofia nela imbuída, transmitida através das gerações.

O ensino e aprendizagem vindo do adulto para criança é claro: há uma intenção, um moldar da criança para integrar o grupo social onde está inserida mas essa intenção ocorre, conforme já mencionei no capítulo 2, no que se refere ao ensino e aprendizagem ligado ao mundo dos espíritos. No que tange o ensino e aprendizagem da criança para com o adulto o caminho é inverso, a intenção da criança acontece no sentido de inserir o adulto no seu mundo, por assim dizer. Nessa perspectiva, como para a criança o mundo dos espíritos ainda não é claro, ela tende a querer moldar o adulto no que se refere à técnica, por exemplo: a criança não questiona o adulto sobre o mundo dos espíritos, segue suas instruções, ensinamentos sem questionamentos mas, ao confeccionar um artefato, a matéria-prima é bastante questionada. A criança sugere outras matérias-primas e formatos sobre o mesmo fazer, não no sentido de certo ou errado, mas no sentido de que, conforme o *kujá* justifica, [...] *é importante que a criança questione o adulto, é assim que a gente sabe que ela está percebendo o que os adultos fazem, mas ela quer fazer do jeito dela, isso significa que ela já está deixando de ser criança.*

O mecanismo de aprendizagem do adulto para a criança estabelece que a cultura material e imaterial será transmitida à criança, um arcabouço de conhecimento que

servirá para a manutenção plurivalente – pelo ensinar do adulto, a recepção da criança, a reprodução do que aprendeu – do contexto sociocultural em que ambos, criança e adulto, estão inseridos, mesmo que não se tenha pensado nestes termos previamente. Daí a importância da transmissão dos rituais de passagem, na confecção de cestaria, da formação de *kujá* etc., que é a ponte que garante a continuidade e propagação do fazer cultural do povo kaingang, o que, ademais, culminará no registro histórico, a partir das práticas cotidianas, daquele tema. Este aspecto de registro também é positivo e contribui para a memória da gente. Um processo de memória que é também um registro, a partir das práticas cotidianas daquele tema.

Compreendo que a aprendizagem que decorre da situação em que um adulto explicita seus conhecimentos históricos e socioculturais é um movimento inerente à esfera da sociabilidade natural, inerente aos processos de convívio dentro da própria aldeia. O adulto compartilha (prefiro trocar a palavra ensinar por compartilhar) com a criança os temas mais diversos, o que não precisa ser pensado como movimento natural, pois foi construído no próprio processo temporal do povo. Vale complementar, então, que o adulto prepara a criança através da ambientação em seu meio social, através da transmissão de fazeres e saberes que, a partir de então, se tornam cada vez mais claros e significativos para a criança que os aprende.

Em momento algum percebo o adulto criando uma situação de ensino para a criança com um tipo de pensamento como “vou ensiná-la para que a promoção da continuidade dos saberes e fazeres do nosso povo se efetive”; ele está atento, conforme vimos nas formas de transmissão e conhecimento vindos do *kujá* às potencialidades da criança e a suas deficiências na aprendizagem de determinado saber e, então, aproveita-se desses contextos para transmitir o saber em formas de aconselhamento. O adulto não está preocupado propriamente com a ideia do prosseguimento daquilo que configura o patrimônio material e imaterial da cultura do povo, quer apenas dar sequência ao *modus vivendi* de sua sociedade. O adulto, segundo os velhos, nunca ensina, porque são ensinados pelas crianças; elas mostram o novo, fazem reviver ensinamentos já esquecidos e ensinam a não esquecer de conhecimentos milenares. Segundo os velhos, num ambiente em que não há crianças os conhecimentos são limitados, estão presos no plano das memórias, pois não podem ser mais vividos, transmitidos, compartilhados: os velhos não podem aconselhar e, dessa forma, o conhecimento milenar está fadado ao esquecimento.

As crianças em uma família são o fluxo contínuo do saber tradicional, conforme os velhos elucidam. As crianças reinventam a cultura e a ressignificam, e cabe ao adulto aprender com elas as inúmeras possibilidades do fazer de um mesmo conhecimento, o que significa dizer que para o povo kaingang, as crianças são fundamentais na manutenção diária da cultura, de etnosaberes tradicionais, de modo que essa cultura não fique estática. Estou falando de certa forma da aprendizagem da cultura, principalmente a imaterial, de um fluxo cíclico (a continuidade em termos de gerações) e de um fluxo linear (a sequência de fenômenos que ocorrem no espaço de uma mesma geração, que compartilha o mesmo tempo) no que tange os saberes da cultura material. Nesse processo cultural, lembrando Lavoisier (1743-1794), nada se perde, nada se cria, tudo se transforma. Essa forma própria de aprendizagem coloca adulto e criança no mesmo patamar, um depende do outro para manter vivo o patrimônio material e imaterial.

A atuação da criança, tendo em vista o conhecimento adquirido, vai promover inicialmente, impressões variadas sobre o que ela aprendeu. *A gente pode fazer desse jeito também*, a criança fala quando está a verificar dado conhecimento na prática, o que tende a modificar ou acrescentar ao fazer cultural, em que a criança começa a tecer suas próprias experiências sobre o aprendido, tomando para si o conhecimento e ressignificando a seu modo. Vou entender esse processo como práticas que situam a criança em seu ambiente, em seu mundo, ao mesmo tempo em que existe a continuidade do saber fazer tradicional interligando passado e presente. É assim, também, que o adulto aprende com ela, que é atuante e importante na conservação mais ou menos alterada do patrimônio material e imaterial de seu povo.

É visível também a produção de novos pensamentos a partir de novas tecnologias (mesmo que técnicas) e a ressignificação de fazeres culturais dentro da cultura que já existia no povo kaingang. No encontro com a mesma criança mencionada acima, questionei se ela teria conseguido fazer o cesto (artefato) com as taquaras de plástico:

Criança:

[...] Minha mãe até comprou, às vezes ela está na cidade, aí as taquaras terminam, e ela precisa comprar as taquaras de plástico, mas eu mesmo não gostei das taquaras de plástico, porque eram muito caras e eu não podia ir comprar com minha mãe. Eu gosto mesmo é de ir no mato, tirar taquara, porque

lá a gente aprende outras coisas também, e vai com os primos e os irmãos. Às vezes a gente até pesca, e na cidade não pode fazer isso.

Percebemos que a própria qualidade contextual do aprendizado está comprometida, uma vez que a criança e sua mãe na cidade não poderão efetivar uma aquisição facilmente, por um problema financeiro. Ademais, aí a criança está experimentando aspectos do sistema capitalista (sem dinheiro, sem aquisição) que traz uma situação de aprendizado muito diferente do estar na mata, onde há uma atmosfera cósmica que para ela faz muito mais sentido, por sua criação tradicional, em que a aquisição de uma taquara in natura pressupõe o movimento de ir na mata e apanhá-la. O que não significa sintetizar o aprendizado em “ir na mata”, mas sim englobar todo o conhecimento simbolicamente construído ao longo do tempo, que vem à tona no contexto da mata e o que lá se faz e aprende, em contato com a mata e tudo que tem nela, junto com o adulto e principalmente outras crianças. Não estou afirmando que a criança não deva estar em outros contextos e aprendendo neles, o que questiono são as construções da aprendizagem em outros contextos que não aquele conhecido no interior da aldeia, junto às famílias.

Nesses contextos, percebo a transmissão do conhecimento do adulto para criança e da criança para o adulto como um processo intencional de aprendizagem: há uma necessidade, uma finalidade, quase que uma obrigação entre quem ensina e quem aprende. Nesse processo, não percebo a valorização das experiências das crianças, aquelas criadas sem intenção, sem obrigação, como as práticas não monitoradas de construção da gente na forma humana. Percebo também uma posição de alteridade por parte da criança, dentro da comunidade, uma vez que é necessário para ela colocar-se no lugar do outro (mesmo esse outro sendo do próprio grupo) para compreender o que está a ser transmitido – e isso é feito, também, do adulto para com a criança.

Entendo que há um movimento de projetar-se no lugar do outro para entender o ponto de vista do outro. Esse projetar-se sugere a apreensão de novos saberes. E, conforme sugerem os anciãos, *quando eu quero enxergar da mesma forma que a criança enxerga, eu preciso mais ou menos pensar como uma criança, então a gente vai até o mundo da criança e rouba o que ela sabe. Quando a gente a rouba, a gente consegue entender mais ou menos como ela é e a criança também faz isso, desde pequena ela está sempre roubando o conhecimento dos grandes, depois ela começa a se*

questionar e fazer do jeito dela. Esse movimento entendo como exercício da alteridade, quando a criança começa a entender-se como tendo um papel na vida social do grupo, o que acontece entre os 8 e os 14 anos.

4.2 – Da criança com outras crianças e consigo mesma: criação experimental do aprendido e indução à outra criança sobre o aprendido

Uma criança de oito anos pertencente ao grupo das famílias de conselheiros, após ter passado por uma aparente reprovação em sua tentativa de construir um artefato com matéria-prima industrializada, colhe outra matéria-prima, tirada da floresta, uma espécie de capim com canudos compridos semelhantes ao da taquara e passa a tirar as fibras conforme viu o adulto fazer, junto com outra criança menor mas também com interesse em criar o mesmo artefato com uma matéria-prima diferente. Observo o diálogo entre elas:

Marcelo:

Vamos fazer com esse daqui, porque dá pra fazer.

Fernando:

Mas não é igual, a gente não vai conseguir destalar igual faz com a taquara.

Marcelo:

Vai sim, veja como eu faço e faça igual. Nem precisa ficar igual da taquara, mas vai dar para fazer, a gente vai fazer mais pequeno. Viu, a minha já está dando.

Vejo a criança num processo de criação a partir do que o adulto socializou com ela, assim como também um processo de indução da criança menor. Antes da busca por novas matérias-primas para essa prática, a criança convidou seus amigos, mas nem todos a acompanharam, optaram por outros fazeres; não os vi preocupados com o fato da criança ter sugerido ao adulto novas formas, talvez porque o processo de querer questionar e sugerir fosse naquele momento apenas de quem questionou e sugeriu. Nesse sentido seria viável dizer sobre o processo de aprendizagem das práticas cotidianas que, embora o conhecimento seja dado às crianças pelo adulto na maioria das vezes de forma coletiva, o processo de teste sobre o que aprendeu é individual e, em alguns casos, em pequenos grupos, tornando assim cada artefato esteticamente

construído conforme a percepção de cada gente, fazendo jus ao mundo dos espíritos e ao mundo dos humanos.

O processo de aprendizagem nesse contexto ocorre pelo que foi apreendido em situações variadas na aldeia, o que ela possui de bagagem cultural, de saberes e fazeres de seu povo, somado a um comportamento com teor inventivo, que possibilita a atuação sobre o conhecimento preestabelecido. A criança demonstra seu poder criador dentro de contextos culturais. Assim é que a criança é envolta na possibilidade de produzir sentido sobre a cultura que já conhece, modificando-a e sendo modificada por ela, sendo um eixo fundamental para a manutenção do fazer e pensar na aldeia. Também percebo a importância da “desaprovação” (embora essa desaprovação seja quase nula e no sentido de sugerir outra possibilidade, a que ele já conhece, uma vez que não cabe ao adulto aprovar ou desaprovar um aprendizado no que se refere à cultura material) do adulto às proposições da criança, o que a impele a um processo de compensação e aprovação, mesmo distante desse adulto. Não significa que os processos de significação cultural acionados pela criança derivam exclusivamente de processos de negação. A negação é no sentido de interação, socialização do adulto com a criança e de possibilidade de socialização entre as crianças.

Voltando à presença do adulto, a criança apresenta o artefato produzido por outra matéria-prima (não industrializada):

Criança:

Olha como deu certo, não precisou ser de taquara!

Adulto:

Ficou bem feito, bonito, mas com essa taquara dá para fazer o chapéu, porque é mais macia...

A criança ao ouvir isso, joga os ombros para trás, em um processo de desestímulo, ao mesmo tempo em que se sente feliz por ter feito uma nova descoberta. Mais tarde percebo essa criança em novas buscas em outros contextos e práticas, como se estivesse sempre em busca do novo. Ao mesmo tempo em que sente a frustração de estar fazendo algo que talvez já tenha sido feito, isso não a impede de buscar o que para ela é novo. Essa busca vai marcar um novo momento, o que os velhos kaingang vão entender como a fase de amadurecimento da criança, em que ela deixa de ser criança

para tornar-se um adulto. Adulto esse que já detém o conhecimento de si, do social, de seu corpo, mas principalmente dos costumes e fazeres inerentes à cultura tradicional.

Se a criança, ao ser instruída por um adulto, propõe a ele um novo viés daquilo que lhe foi transmitido e este não o aceita como válido, ou simplesmente subestima a aplicabilidade da proposição da criança, é com a outra criança que ela tentará a aprovação da sua proposição. Então, ela induz uma outra criança à verificação do que propôs e que passa a praticar, almejando o aval de ambas.

Percebo que ao apresentar o novo artefato, o adulto não a recrimina, ao contrário, elogia-a e passa a falar sobre outras possibilidades de fazer com aquela matéria-prima, ou seja, não há uma resistência em relação ao fazer específico da cestaria, de adornos e de outros objetos, que constituem práticas de aprendizagem da cultura material. A resistência é, no presente, contra as investidas externas à cultura kaingang, como um processo de proteção do que é percebido como do povo kaingang em termos culturais.

Segundo os velhos, a criança nunca está de fato preocupada com o processo de aprovação ou desaprovação, embora o pareça.

A gente, quando criança, não se preocupa se vai estar certo ou não, a gente só quer saber se a gente conseguiu fazer, se nossa mão também pode fazer os mesmos trançados, então a gente faz para a gente mesmo, até que a gente aprende a fazer de muitas formas as coisas, para quando precisar a gente vai saber se virar. (Ancião Kaingang)

Em outras palavras, entendo que há a existência de uma pedagogia própria da criança, que difere das pedagogias do adulto de ensinar e aprender. Entendo esse processo em que as práticas de aprendizagem, dessa pedagogia, como girando em torno de autoconhecimento: após conhecer as pedagogias do outro, é a apreensão de uma nova forma de si a partir do que se sabe do outro.

Entendo essa troca de conhecimento/saber, criança para criança, criança para adulto, adulto para criança, conforme o que Schlanger defende:

[...] O saber é uma relação, um produto e um resultado: a relação do sujeito que conhece com seu mundo, o que é produzido pela interação entre o sujeito e seu mundo e o resultado dessa interação. O saber existe somente referido à situação

cognitiva. Não pode existir nenhum saber em si. Daí podemos considerar que todo saber é uma relação. (SCHLANGER *apud* GAUTHIER, 1998, p. 182).

Cabe ainda sinalizar uma constante no imaginário do povo kaingang, promovida pelas crianças: o fato de não se constituírem como sujeitos passivos na recepção, construção e organização dos saberes que lhes são apresentados. A criança recebe, mas não atua passivamente neste âmbito, ela segue difundindo o conhecimento aprendido e o seu conhecimento atuante, sendo ativa no contexto que configura o lugar em que vive, integrando-se e construindo no grupo a pertinência de suas contribuições. Entendo, portanto a criança como produtora de cultura por si. Não significa reclamar uma cisão entre ela e o mundo dos adultos, mas ao contrário: dizer que o aparato de manifestações socioculturais é construído conjuntamente.

4.3 – O mundo da criança: aprendizagem livre

As relações que as crianças constroem, observadas nos contextos aqui trazidos, resultam de interações entre elas, em seu meio sociocultural, vivendo, criando e recriando sua cultura; isso transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, ao mesmo tempo em que a criança se modifica e modifica o meio. Inclusive, atenta-se para o fato de que a criança que modifica seu meio está a tecer um ambiente que será um caminho tanto mais marcado quanto mais for trilhado pela sua atuação modificante.

A forma tradicional de aprendizagem da criança, instigada pelo adulto, está centrada em uma pedagogia de troca de saberes mútuos, ou seja, essa pedagogia de troca de saberes contribui para a formação da gente na forma humana, centrada na autonomia. Essa troca de saberes subentende o território, a observação da natureza e as relações de trocas com outras gentes. As práticas de aprendizagem, sobretudo, estão centradas na relação com o território e na afetividade, na busca por uma inter-relação com o meio. A aprendizagem também ganha forma naquilo que afeta a gente, que a rodeia, na relação daquele que ensina com aquele que tem uma escuta atenta.

Nos momentos cotidianos de compartilhamento do conhecimento sociocultural, além das variadas modalidades que foram expostas e que promovem contextos de aprendizado na aldeia, há também uma outra dimensão significativa por parte da criança

kaingang: são períodos em que ela, ao brincar, ou ao estar presente livremente no cotidiano da aldeia, em família, com adultos ou crianças, está em interação com conhecimentos e saberes que são inerentes ao próprio povo, o que aqui vou entender como aprendizagem livre. Mas, embora eu entenda como aprendizagem livre, essas duas formas de aprendizagem também estão num contexto de aprendizagem situada, já que a criança está em contextos propícios e que a instiga a interagir e produzir formas de conhecimentos e saberes oriundos de seu povo. A ideia, nesse caso de aprendizagem livre, é no sentido de que o adulto não interfere nem no sentido de orientação da criança, ela faz por fazer, porém se analisado com cautela, trata-se de um fazer recheado de significações para a criança.

Nesse tipo de aprendizagem, a criança aprenderá, interiorizará conhecimentos de modo bastante natural. O aprender acontece em um mecanismo que ocorre pelo simples estar na presença de situações que proporcionam tal aprendizagem, acontece no perceber da criança acerca da outra criança que está sendo instruída por um instrutor. Como no processo da menina que se apresentará como mulher, sua irmã mais nova apenas observa, interage com outras crianças da sua idade, e com a irmã mais velha mas no sentido de colaboração espontânea; e tanto mais a criança aprenderá quanto maior for o nível de interação dela nessas situações.

O aprendizado ~~livre~~ não está restrito ao observar um ritual ou casamento, de forma passiva: está também e principalmente nas práticas cotidianas, na interação com outras crianças em brincadeiras e/ou simples afazeres, como na confecção de arco e flecha, em que ela vê como faz, passa a saber dos materiais, do manuseio do artefato, dentre outros, mesmo sem ter alguém propositalmente ensinando-a. Esse contexto é possível de ser visto no cotidiano da criança de até nove anos, que não tem necessariamente obrigações, senão o de ser apenas criança. Entendo como aprendizagem livre porque não se dispõe de preceitos ou planejamento para ocorrer; nem mesmo há uma organização mental pensada para esse processo por parte de quem domina o conhecimento em questão, tampouco da criança que o presencia: ela pode estar exposta aos rituais mas também pode optar por estar em outros contextos, todos eles naturalmente geradores de saberes.

Em relação ao que se aprende especificamente sobre o mundo dos espíritos com os adultos, em particular as crianças de zero a cerca de oito anos de idade, recebem tal conhecimento ao participar de forma periférica na prática em questão; porém o adulto, ao aconselhar, coloca a criança na centralidade da aprendizagem. Não há uma obrigação em seguir o que é aconselhado por parte da criança e nem há uma cobrança por parte do adulto. Nessa fase o aconselhamento ocorre, como em muitos casos na aldeia, no sentido de compartilhar, socializar. Percebo-a como a fase em que tudo (segundo o que os adultos julgam certo) é permitido à criança, pois quanto maior for sua participação, mais rico será seu conhecimento sobre o legado cultural do povo.

Após os oito até cerca de doze anos, no que se refere ao mundo dos espíritos, a criança, por até então ter participado de forma periférica, acessou o conhecimento que ela acredita ter sido transmitido a um irmão ou parente com idade maior que a sua. Por volta dos oito anos, começa a transmitir esse conhecimento para os irmãos mais novos a seu modo. Percebo essa fase em ciclos de significação, em que esse universo passa a fazer sentido para a criança à medida que ela começa também a perceber os castigos aos adultos, caso estes não respeitem o conhecimento advindo do mundo dos espíritos, transmitido pelos mais velhos.

Nas práticas cotidianas, nesse mesmo espaço temporal, marcado pela idade (8 - 12), a criança passa a modular na vida cotidiana e na memória o saber que foi com ela compartilhado, passa a perceber novas possibilidades. Essa percepção traz o estranhamento de si e do outro, principalmente o que o outro compartilha com ela e cria. Os velhos sugerem que apenas quando a criança começa a manusear o conhecimento na memória, é que aprendeu. *É quando a gente aprende, a gente fecha o olho e sabe dizer para quem está perto como fazer. A gente fica sabendo quando a gente vê, mas só vai saber se aprendeu se a gente fizer.* (Kujá Jorge Garcia)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tese, optei por fugir de vários caminhos já o percorridos em estudos com povos indígenas, porém não sou alheio a eles, como a questão dos direitos indígenas garantidos na constituição, principalmente de 1988: a questão da escola e como o ensino é estruturado nela e outras linguagens que vão contra o que entendo como “educação kaingang”, as quais procurei destacar ao longo da escrita. É importante registrar que estamos em tempos de grandes conflitos entre os índios e os *fóg* (sem generalizações obviamente), como o caso da usina hidrelétrica de Belo Monte no Rio Xingu – Pará, a luta indígena pela preservação do antigo Museu do índio aos arredores do Estádio do Maracanã - Rio de Janeiro e os 27 Guarany Kaiowá, mortos no Mato Grosso do Sul em 2012 (até onde acompanhei), advindos de confrontos com colonos e fazendeiros na luta pela preservação de seus espaços territoriais, sem falar da morte de Vitor Kaingang de dois anos, brutalmente assassinado no final de 2015, enquanto se alimentava no seio de sua mãe.

Existe uma luta e não somos nós índios que a criamos, tudo que temos feito é defender nossas terras, para que outras gerações possam viver nela sem medo, cultivando os costumes e a língua, legado cultural herdado por cada integrante indígena ao longo das gerações. Fica claro nesses conflitos que, movidos por uma política baseada na economia de mercado e na falsa ideia de progresso do país, que os processos “colonizatórios” ainda no presente negam os direitos indígenas muito embora eles estejam “garantidos” desde a constituição de 1988. E o que vimos no início de 2016 foi o veto presidencial ao Projeto de Lei n. 5954/2013, no qual uma premissa era que os processos de avaliação educacional respeitassem as particularidades culturais das comunidades indígenas. O veto anula tal premissa, o que significa dizer que a Educação Indígena, que hoje desempenha um papel fundamental no sentido de orientação político-educacional nas aldeias, e estava indo de encontro com a escola, chega nela e a encontra de portas fechadas (no sentido de que com o veto, a revisão literária sobre o índio estar sendo reescrita, agora com ele), uma perda não apenas para as comunidades indígenas, mas principalmente para a possibilidade de aprender com o outro. Ato como esses tentam vetar mais que uma forma de educar e ensinar única dos povos indígenas,

desponta para um país movido pela desigualdade de expressão, onde tenta-se colocar os povos originários como anexos de um plano governamental que os despreza.

Em visita especial ao Brasil, a relatora da ONU para os direitos indígenas, Victoria Tauli-Corpuz⁵¹, criticou a atuação do governo brasileiro na demarcação de Terras Indígenas (TIs). Segundo ela, em conversas durante sua visita de dez dias ao Brasil, membros do Poder Executivo usaram dificuldades supostamente causadas pelo Legislativo e Judiciário como justificativa para não atuar efetivamente no fortalecimento desses direitos. “Houve retrocessos extremamente preocupantes na proteção dos direitos dos povos indígenas [desde 2008]”, enfatizou Tauli-Corpuz. “Nos oitos anos que se seguiram à visita de meu predecessor, há uma inquietante ausência de avanços na solução de antigas questões de vital importância para os povos indígenas e para a implementação das recomendações do relator especial”, analisou a relatora, em relação à visita de James Anaya, que esteve no Brasil como relator especial há oito anos. “Em uma situação em que o Congresso é dominado por representantes rurais agrícolas, haverá um desafio sério para a demarcação e reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a suas terras, territórios e recursos”, afirmou Tauli-Corpuz. Para ela, alguns projetos em tramitação no Congresso, em especial a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215/2000, “solapam os direitos dos povos indígenas a terras, territórios e recursos”.

A relatora também citou a ligação entre grandes obras, como a hidrelétrica de Belo Monte e a corrupção. “Parece provável que tais projetos tenham sido motivados, de maneira significativa, pelo interesse de ganhos políticos e econômicos”, afirmou. “Tais ganhos individuais se efetivam em detrimento dos direitos dos povos indígenas e potencialmente sobre sua sobrevivência cultural e física”, arrematou.

Victoria Tauli-Corpuz criticou a não implementação das condicionantes e das medidas mitigatórias de Belo Monte. “O efeito cumulativo de tal inação foi a ameaça à própria sobrevivência dos povos indígenas impactados”, disse. Ela questionou ainda a falta de consulta aos povos indígenas na execução de grandes empreendimentos, o que denotaria “uma falta de compreensão, por parte do governo, sobre a natureza de consultas de boa fé, prévias, livres e informadas”, completou.

⁵¹ Informações encontradas no endereço eletrônico <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/relatora-da-onu-critica-omissao-do-governo-e-impactos-de-grandes-obras-sobre-povos-indigenas>, visitado em 30/03/2016.

“A impunidade permite que a prática de violência por parte das forças de segurança privadas, pistoleiros e forças estatais permaneça inalterada”, destacou. Um atentado a tiros contra indígenas ocorreu em uma aldeia Guarani-Kaiowá no Mato Grosso do Sul logo após visita da relatora. Outros ataques semelhantes foram realizados por pistoleiros no Estado nos dias que se seguiram. “Medidas imediatas devem ser tomadas para proteger a segurança dos líderes indígenas e concluir as investigações sobre todos os assassinatos de indígenas”, recomendou a relatora.

Em Santa Catarina, na cidade de Imbituba, a morte de Vitor Pinto Kaingang foi notícia internacional. Vitor Kaingang, de 2 anos de idade, foi brutalmente assassinado enquanto se alimentava no peito da mãe, que vendia artefatos para sustentar sua família, em final de fevereiro de 2016. Em conversa com o Delegado Raphael Giordani, de Imbituba/SC, fomos informados que o Ministério Público já havia efetuado a denúncia contra o assassino, por homicídio duplamente qualificado e duplamente majorado. Duplamente qualificado porque ser um assassinato por motivo torpe e pela impossibilidade de defesa por parte da vítima, duplamente majorado por se tratar de pessoa indígena e por ter menos de 14 anos. O assassino confesso de tamanha barbárie, no tempo da declaração, segundo o Delegado, já se encontrava em prisão preventiva e não mais temporária, respondia o processo e aguardava o julgamento preso.

Mas, pelo que parece, tudo tende a ficar abafado como em muitos outros casos de assassinatos contra indígenas, que recheia a história do contato entre índios e o “colonizador”, nos diferentes cantos do país. O assassinato de Vitor foi apenas o topo do iceberg, meninas são estupradas e se calam por medo, assim como a questão do racismo e pré-conceito que intimida e impede o índio de ocupar espaços, exercer seu simples direito de ir e vir. A fala recente do Deputado Bolsonaro “Índio é pobre coitado e vive em zoológicos milionários”, é o registro de uma maioria no senso comum brasileiro a respeito dos índios. Então, podemos nos perguntar, como se dá à relação entre índios e colonos, fazendeiros, agricultores nas regiões de fronteiras com as aldeias? E a pena para um assassino vai calar a dor da perda? Nesse e noutros casos o assassinato tira a vida de pessoas, mas quantos outros tipos de assassinatos tem se cometido contra a cultura, a língua, os costumes indígenas ao longo de 500 anos de contato?

EDUCAÇÃO KAINGANG

Ao apresentar a criança kaingang ao longo da tese em contextos variados, estou chamando a atenção para o que entendo como *Educação Kaingang*, ou seja, os processos próprios de produção e transmissão de conhecimentos do povo kaingang. Esses conhecimentos, entendidos no grupo como costumes, sobrevivem ao processo colonizador, representado principalmente pela escola e a igreja. Não abordo, principalmente nos capítulos dois e três, as inúmeras investidas dos processos colonizadores que tendem a desestruturar o conhecimento, costumes tradicionais do povo em questão. Chamo a atenção, ao invés disso, para as particularidades das famílias no que se refere a suas crianças no processo de ensino e aprendizagem dos costumes, que garantem à gente o sentimento de pertença e construção da identidade étnica.

No processo de construção da *gente*, as diferentes formas de transmissão e apreensão das manifestações culturais são o que proporcionam a ambientação e a sua integração, desde crianças, ao fazer cotidiano e ao imaginário social. É assim que podemos entender uma a vida cotidiana da aldeia, que produz *gente* com um arcabouço de conhecimentos de naturezas variadas, cujo intento é transmitir e atuar sobre a herança sociocultural cotidianamente. Os instrumentos de que falo são, primeiramente, o imaginário do próprio povo, que tende a ser socializador de tudo quanto se sabe e se vive na aldeia. Depois temos o contexto cotidiano em si, que é o promotor basilar da possibilidade de apreensão cultural, pela vivência, interação e reiteração.

Dessa forma os processos de aprendizagem ocorrem no seu cotidiano, em meio às atividades de convivência, pois as crianças recebem os conhecimentos dos pais, dos parentes, dos mais velhos e os ensinam/compartilham entre si. A partir de sua presença em diversos lugares, cabe à criança interiorizar o saber apresentado e, a partir daí, produzir sua própria e relevante elaboração quanto ao saber que ela acabou de aprender.

Ao longo dessa escrita, busquei elucidar os processos próprios de aprendizagem da criança kaingang em diferentes contextos situacionais, mas meu olhar esteve bastante atento às formas de aquisição da cultura em momentos ritualísticos. Assim, sugiro algumas possibilidades de entendimento dos ciclos da aprendizagem da criança;

compreendendo esse processo como o ato de compartilhar. Segundo os velhos, quando compartilhamos saberes, ficamos sabendo mais; ao praticar, aprendemos a manusear na memória e através das mãos o saber compartilhado.

Jean Lave e Etienne Wenger (2003) sugerem que a aprendizagem é constitutiva da prática social e é fruto de um processo de caráter situado, mediado pela participação em conjunto, pela troca de experiências e também pela diferença de perspectivas entre coparticipantes. Essa perspectiva vai além da ideia de “aprender fazendo”, conforme registra Silva (2014), encontrada em muitos estudos referindo-se às formas de aprendizagem e socialização da criança kaingang. Compartilho dessa ideia a partir das análises sobre a aprendizagem da criança kaingang, ou seja, a prática social também se dá no processo de participação e, como sugerem os velhos da aldeia, estar com o outro significa trocar. Assim sendo, estar com o outro significa forjar (lapidar) a prática social. Ainda segundo Silva (2014), a ideia de aprender fazendo sugere um término em si e que a participação da criança na vida cotidiana da aldeia, na realização das tarefas, na observação das tarefas dos adultos e sua imitação seriam os elementos explicativos de sua aprendizagem e componentes importantes de sua socialização. Para além dessa ideia (aprender fazendo), Lave & Wenger (2003) sugerem que o aprendizado decorre do envolvimento da criança em situações da vida cotidiana, e pode ser melhor descrito e analisado a partir de uma leitura das formas como se estruturam os modos de coparticipação da criança no processo.

As análises de Silva (2014) sobre os estudos de Lave & Wenger despertam a atenção para um olhar sobre o engajamento da criança nas práticas cotidianas do grupo, sugerem o “engajamento na prática” como elemento de análise importante para sabermos mais sobre tais crianças. Sugere também uma rediscussão do processo de transmissão do conhecimento e do próprio conceito de cultura, uma vez que, em outras palavras, ao nos debruçarmos sobre o outro, estamos também nos voltando para suas culturas.

* * *

Não é novidade afirmar aqui que a sociedade kaingang assim como outros povos indígenas, antes do processo colonizador, tinham suas próprias pedagogias de ensinar,

aprender e socializar. Porém, a onda colonizadora ainda hoje tem um intuito bem claro, como nos primórdios: educar o índio para outra forma de viver, perceber-se e desenvolver-se em sociedade; o que não seria de todo ruim, desde que a base do dispositivo tivesse como premissa o respeito à diferença. Sobre as pedagogias próprias, percebo que o tempo também construiu, principalmente a partir do contato com o não kaingang, e sua influência nas estruturas do pensamento kaingang, pedagogias defensivas que culminassem na proteção das formas tradicionais de exercer, sobretudo, a alteridade da *gente*. Essas pedagogias defensivas, por um longo período, camuflaram o saber fazer tradicional até mesmo para quem os detinha. Os velhos através de suas memórias se tornaram os guardiões legítimos do saber kaingang e, hoje, ter acesso ao saber de forma plena como era no passado não é possível nem para os kaingang mais próximos desses guardiões. Isso não significa dizer que o saber não exista e nem tão pouco que ele não possa ser acessado.

A educação kaingang tem sua expressão na língua, na cestaria, na medicina tradicional, na relação respeitosa entre o mundo dos homens e o mundo dos espíritos e, principalmente na relação respeitosa com o outro, embora a recíproca nunca ou pouco tenha sido verdadeira no que se refere às relações estabelecidas com o não kaingang. Mas friso que essa forma de educação, não só superou a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes.

A educação kaingang permite no interior das aldeias, junto das famílias, que o modo de ser e a cultura se reproduzam nas novas gerações, sem se mostrar alheia a novas situações. O sociólogo Florestan Fernandes (1989) dizia que a educação tupinambá se caracterizava por ser tradicional, sagrada e fechada. Eu complemento afirmando, no que se refere à educação kaingang, que além desses três itens ela é também estratégica e contemporânea a si mesma. A ação pedagógica da educação tradicional kaingang se complementa em torno de quatro círculos, embasados pelo respeito ao mundo dos humanos e ao mundo dos espíritos: a língua; as práticas cotidianas que se referem à troca, à alimentação, à medicina tradicional e à produção de artefatos; o sistema de parentesco; e, adaptado do mundo do *fóg*, o sistema econômico. Trata-se de uma educação voltada para uma cultura integrada e um desenvolver-se como gente, individual e coletivamente, desde os primeiros anos de vida.

PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Na aprendizagem que percebo quando o *kujá* “convida a criança” a saber mais sobre o mundo dele e o mundo dos espíritos, e apreender noções que daí resultem, ocorre um movimento que, nos meus termos, chamo de “aprendizado espelho”. Nesse aprendizado espelho, o mais importante não são os saberes propriamente construídos, mas sim a criança que com eles se depara: funciona como um espelho, pois o *kujá* não está convidando a criança para descobrir quem ele é, mas sim quem ela é perante os contextos que agora lhe são expostos. O convite não é para que a criança veja o *kujá* e seus conhecimentos, vai além disso, sendo o intento principal ela se ver, reconhecer-se, olhar para dentro de si e descobrir possibilidades próprias de interagir com os conhecimentos que está adquirindo.

Nesses caminhos da aprendizagem da criança kaingang, mais do que a construção da formação da criança no que tange os conhecimentos da aldeia, percebo uma desconstrução construtiva, que é a ideia do deixar de ser para ser. Em uma explicação simples, é preciso reiterar que o deixar de ser nunca implica a negação do que se era anteriormente, mas haja visto que a criança e os ambientes estão em constante transformação, nota-se que a evolução da subjetividade, das práticas, da constituição da cosmovisão vão aos poucos desconstruindo as formas rasas, que haviam sido inicialmente elaboradas, para a apreensão de questões mais abrangentes. É assim que o deixar de ser para ser não nega o passado, apenas se modifica no presente e assinala uma nova construção.

Nos momentos em que a criança é aconselhada como forma de compartilhamento de saberes, em um certo sentido, ela não percebe que está aprendendo; quem compartilha não o faz com intenção pedagógica (embora eu entenda como práticas pedagógicas próprias), e quem aprende responde apenas espontaneamente e conforme suas próprias disposições. Percebo, então, o quanto a manutenção sociocultural está associada ao aprendizado por aconselhamento: sendo um movimento natural, a criança aprende o que lhe é transmitido e, cada vez mais, aprende a aprender dessa forma. Estando apta à interação nesse contexto, já desde criança começa a praticar esse compartilhamento com os demais sujeitos da aldeia.

A CRIANÇA KAINGANG E A ESCOLA

Após minhas vivências no campo, o tema da escola foi impossível de ser deixado de lado, embora meu objetivo na tese não colocasse o ambiente escolar como lugar de observação das práticas de aprendizagem da criança. Porém, essa instituição estava no pano de fundo o tempo todo, ora como algo que me impedia de ver a criança fora dela, ora como suporte para perceber a criança fora dela, quase que um jogo de gato e rato, onde eu precisava roubar a criança da escola para estar com ela em outros contextos, ao mesmo tempo em que a escola a roubava de mim.

Sobre a questão “escola”, conforme busco traduzir nas palavras do ancião, conselheiro Nízio de 78 anos: a escola é uma arena montada por estranhos, as salas de aulas são cheias de competições, onde crianças são levadas para serem transformadas e não para transformar. Competições entre alunos, entre professores, alunos e professores são uma constante. Não há uma busca pelo saber, há uma imposição do saber, um moldar do outro para viver no mundo de quem molda. Nízio, e esse é um sentimento dos mais velhos da aldeia, defende que: *As escolas ainda não sabem ser úteis porque não enxergam as crianças. As crianças não deixam de ser de forma natural para ser, elas deixam de ser, negando o que são, e não é preciso deixar de ser negando o que é. Quando isso acontece está tudo errado.*

Não digo que a escola seja um monstro indomável, afinal também trouxe muitas contribuições, conforme apresenta Tassinari (2009),

A partir das diferentes experiências de escola dos Karipuna do Uaçá e Mebengokré-Xikrin, procuramos mostrar que são sempre tentativas de “abertura para a alteridade” e, nesse caso, a escola indígena mantém-se sempre como algo estrangeiro, não nativo, ainda que muitas vezes quase irreconhecível como “instituição escolar”. A idéia de “escola indígena como fronteira” (TASSINARI 2001a) procura abarcar essa dimensão de irredutibilidade entre os saberes indígenas e ocidentais que a escola indígena procura articular, uma instituição que nunca deixará de corresponder em alguma medida ao modelo escolar que lhe deu origem, mas que já foi transformado por sua presença num meio indígena. (TASSINARI, 2009, p. 14)

Nesse estudo, quando olho para a aprendizagem da criança na escola, em um paralelo com outras aprendizagens no cotidiano fora da escola, percebo que a naturalidade como acontece se esvai, acaba no saber tido do livro, no quadro negro ou no saber do professor. Os parâmetros de formalidade que a instituição pressupõe, o ambiente plastificado da escola tende a se distanciar da naturalidade própria da aldeia.

Ciente de que tais dizeres soam como crítica destrutiva da escola, não me furto a sinalizar o modo com o qual a escola engessa o que na aldeia é extremamente dinâmico, que são os saberes organizados segundo uma cosmovisão e natural. Embora se tenha avançado nas definições do papel da escola no interior das aldeias, ainda segue um processo onde o conhecimento é avaliado no sentido de valorização do produto do aprendizado escolar e não no processo pelo qual a aprendizagem se efetiva.

Lunt (1995), em relação as diferentes formas de avaliação (no caso, faz referência as formas de avaliação na educação especial mas que aqui vale a referência) sinalizava ainda nos anos de 1990 que a literatura já apontava para abordagens alternativas de avaliação, evidenciando a distinção entre avaliação estática e dinâmica. Na avaliação estática, a situação é artificial, mecânica e enfatiza o produto da aprendizagem. A avaliação dinâmica envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno, valorizando o processo e tendo como objetivo conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, possibilitando o conhecimento de informações mais precisas que ofereçam sugestões para o ensino.

Para o kaingang, a aprendizagem e as “formas de avaliação” dessa são dinâmicas, como vimos no exemplo sobre as formas estratégicas de transmissão do conhecimento à criança, adotadas pelo kujá e mesmo na produção da cestaria. O kujá Jorge, ao dizer porque seu neto não frequenta a escola, defende que: *a escola ainda hoje não mostra muito a criança kaingang, os costumes dos mais velhos, de onde eles vieram, mas deixa claro para a criança quem ela não é, ela não fóg, ela é diferente, mas às vezes não mostra que ser diferente é uma coisa boa [...]*.

As formas como ao longo do tempo a escola adentrou na vida das famílias na aldeia, ainda hoje, é motivo de questionamentos diversos, porque suas práticas de transmissão de conhecimentos ainda traçam caminhos que mostram pouco entrosamento com o universo natural da aldeia. A escola ainda é um intruso, mas intenta se legitimar cada vez mais como espaço ideal de aprendizagem, contrariamente ao que os mais velhos querem para seus netos e filhos, pois, segundo eles, os saberes tradicionais podem serem contados na e pela escola, mas nunca poderão estar restritos à escola porque esses saberes estão vivos e se reinventam na aldeia. A escola, por mais próxima à tradição kaingang que seja, ainda assim, é uma instituição que representa hoje perda cultural, ao mesmo tempo que afirmação da cultura e identidade indígena.

Na aldeia, a preocupação com o aprendiz inclui principalmente o contexto, os caminhos em que se deu a aprendizagem, para poder dizer se se aprendeu ou não. O processo de aprendizagem é avaliado por quem transmite o conhecimento de modo que seja possível avançar para outros contextos, que vão dar à criança a centralidade na participação do cotidiano da aldeia.

Precisamos estar atentos às formas próprias de aprendizagem e interação entre as crianças. Na escola, o professor não pode ser a centralidade do conhecimento, nem tão pouco jogar para o velho todo conhecimento sobre tudo (as crianças também produzem conhecimento, nós produzimos conhecimento, a aldeia funciona na totalidade e não na singularidade) precisamos estar atentos, principalmente aos conhecimentos das crianças. Precisamos saber enxergá-las, para podermos dialogar com elas cruzando conhecimentos e saberes em uma esfera de igualdade de saberes, nunca de superioridade.

Nas multifaces que o contexto da aldeia proporciona à criança, um dos movimentos em que mais se salienta a aprendizagem é em momentos dela com outras crianças, pois o compartilhamento de conhecimentos é estimulado de forma constante. Como dizem os velhos, o conhecimento vale quando aplicado e, nesse sentido, a criança aprende muito ensinando a outra criança, seja em modo discursivo, seja na esfera prática. A criança que socializa aprende pela reiteração, redescoberta e reinvenção do que já sabe – o que, inclusive, configura uma comunidade de prática, como vimos anteriormente. Socializar é aprender com o outro, socializar também é trocar; a aprendizagem se dá na troca e nesse movimento a criança é promotora da própria aprendizagem.

Outro ponto que ganha pertinência na aprendizagem da criança kaingang são as linguagens com que se articulam os saberes compartilhados. Ela torna as relações entre as crianças e delas com os conhecimentos um campo de vasta possibilidade de aprendizagem. O aprendizado se efetiva mais e mais à medida que se estende e se incorpora diferentes linguagens. Se juntarmos cosmovisão, oralidade, prática, manifestações, diferentes lugares de aprendizagem, em família ou com outros sujeitos, e ainda o que se aprende da cultura envolvente, vemos que comparecem diferentes linguagens implicadas na aprendizagem que, para a criança, tendem a se somar,

pensando novamente em uma aprendizagem em múltiplos contextos e diferentes linguagens.

Não se pode deixar de assinalar o quanto a criança está aprendendo por meio de um contexto que chamaria de “aprendizagem da memória”, pois o que os sujeitos da aldeia sabem, conhecem, praticam e compartilham está depositado em sua memória. Assim sendo, conforme os próprios anciãos dizem, é necessário se utilizar da memória social para apreender e compartilhar; a criança e sua aprendizagem são um veículo de saberes. A ela são transmitidos conhecimentos que estão na memória do povo para também criar memória na criança; e essa memória é um documento histórico e social do kaingang, por meio dele a criança se integra à sua sociedade, aprendendo sempre.

A criança kaingang, no contexto de aprendizagem da aldeia, desfruta de uma constituição ampla e significativa, que compreende noções de corporalidade e também espirituais. Quero dizer com isso que a aprendizagem da criança na aldeia compreende a totalidade da sua constituição, nem só corpo e nem só espírito, mas ambos são formadores de uma subjetividade que se constrói cotidianamente pela aprendizagem. Percebo que na criança, desde muito pequena, tais noções vão se integrando ciclicamente (em manifestações, por exemplo), de modo que o aprendizado seja simbólico e prático, discursivo e material, para o que a corporalidade e a espiritualidade operem conjuntamente na formação de ser no mundo, que começa sem que a criança perceba, e nunca termina, mesmo “depois de adulta”.

O aprendizado da criança kaingang é diretamente ligada à formação cultural do kaingang, e se assim não fosse o sujeito poderia se sentir deslocado dentro do próprio contexto, crianças não conseguiriam articular seus conhecimentos e interagir entre si e com adultos, por carência de sentido em seus imaginários. Tal aprendizagem responde a contextos culturais que existem desde a constituição primária do kaingang, como percebido nas narrativas de anciãos. Certo é que alguns aspectos se modificaram com o tempo, mas não perderam sua estrutura, e, assim, cultura e aprendizagem são eficazes na formação da gente kaingang, e em particular na integração da criança.

As considerações que aqui teço são resultantes de observação, interação, reflexão contínuas sobre o campo, uma vez que durante a tese passei a perceber as crianças como sujeitos sociais e de estudo. A tese não é elaborada no sentido de fechar uma problemática proposta, haja vista que a criança kaingang e sua aprendizagem estão

em constante movimento e dinamismo (amanhã haverá outras crianças e outros adultos e velhos, e outras faces trazidas do mundo do outro), e assim seria reducionista de minha parte pensar que o estudo se encerra em minhas palavras e com os sentidos que pude reconstruir, embora iniciem a abertura de caminhos possíveis.

Posso dizer que a aprendizagem da criança kaingang, hoje, corresponde a uma ordem cosmológica de produção de sentido, cuja elaboração está presente nesta tese; a aprendizagem como acontecimento não é uma contingência, tampouco uma eventualidade, uma vez que se observam suas estruturas de modo coletivo e individual, com diferentes sujeitos da aldeia. Até quando essa ordem cosmológica de compartilhar e aprender vai vigorar no formato que busquei descrever, no recorte estipulado para o presente estudo, não é possível saber. Mas para avançar no aprofundamento dos pontos que propus, estendo o convite à reflexão sobre estes assuntos a todos que se interessam pela temática, rica e ampla, para a apreensão de mais sentidos do campo, relacionado à aprendizagem da criança kaingang e do mundo do qual ela é parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, P. “Para uma teoria da socialização”. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXI, 2011, p. 121-139.

ÁLVAREZ, A. **Cortesía y descortesía. Teoría y praxis de un sistema de significación**. Mérida: Universidad de Los Andes, 2005.

ÁLVAREZ, A. **Textos sociolinguísticos**. Mérida: Universidad de Los Andes, 2007, 206 pp.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2ª ed., 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARBOSA, L.B.H.. “A pacificação dos índios Caingangues paulistas. Hábitos, costumes e instituições desses kaingang”. In: **O problema indígena do Brasil**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, Conselho Nacional de Proteção aos Kaingang, 1947 [1926], p. 34-72.

Barros, M.M.L. “**Testemunho de vida: um estudo antropológico de mulheres na velhice**”. *Perspectivas Antropológicas da Mulher*, vol. 2, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BECKER, Í.I.B. **O índio Kaingang no Rio Grande do Sul. Pesquisas. Pesquisas. Antropologia**. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, n. 29, p. 1976.

Becker, H.S. **Biographie et mosaïque scientifique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales** 62/63, 1986, p.105-110.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERTAUX, D. “**L'approche biographique: sa validité méthodologique, les potentialities**”. **Cahiers Internationaux de Sociologie** LXIX, 1980, p. 197-225.

BORBA, T.M. “Observações sobre os índios do Estado do Paraná”. **Revista do Museu Paulista**. São Paulo, v. 11, 1904

BOSI, E. “As outras testemunhas”. Prefácio ao livro de Dias, M. O. L. S. **Quotidiano e Poder em São Paulo no Século XIX**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1984.

BORBA, T. **Actualidade Kaingang**. Curitiba: Typ. e Lytog. a vapor Imprensa Paranaense, 1908.

BORBA, T. “Breve notícia sobre os índios Caingangs, acompanhada de um pequeno vocabulário da língua dos mesmos índios e da dos Cayguás e 123 Chavantes”. **Revista Mensal da Seção da Sociedade de Geografia de Lisboa no Brasil I**. Rio de Janeiro, 1883, p. 20-36.

BOURDIEU, P. "Cultural reproduction and social reproduction". In: KARABEL, I., HALSEY, A. H. (ed.) **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977, p. 487-511.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Os Mortos e os Outros. Uma Análise do Sistema Funerário e da Noção de Gente entre os indígenas Krahó**. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Antropologia do Brasil: mito – história – etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, EDUSP, 1986.

CARVALHO, J. **Releituras do passado no presente: os etnosaberes nas narrativas de anciões kaingang do sul e sudeste do Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAVALCANTE, A.B.L.; PAGNOSSIM, C.M.C. **Estudo da sintaxe da linguagem visual na cestaria kaingang**. 4º congresso Internacional em Design. Rio de Janeiro, outubro de 2007.

KIMBLE, C; HILDRETH, P. **Communities of Practice: Going One Step Too Far?** Proceedings and colloque de l'AIM, May 2004, Evry, France, 2004.

CIMI, Regional do Sul. **Síntese da situação dos povos indígenas no Sul do Brasil (VIII Assembléia Regional Sul do CIMI) no Sul do Brasil (VIII Assembléia Regional Sul do CIMI)**. Xanxerê, CIMI Regional Sul, 1982.

CLAPARÉDE, E. **A Escola sob Medida**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1959.

COHN, C. "Children, death, and the dead: the Mebengokré-Xikrin case". **Horizontes Antropológicos**, UFRGS, v. 5, p. 4, 2012.

COHN, C. **A criança kaingang: a concepção xikrin de infância e aprendizado**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2000

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

_____. "Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil". **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, maio-ago, 2013, p. 221-244.

_____. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, A. et al. (Orgs.). **Crianças kaingang: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002, p. 117-149.

CONSTANTOPOLOU, C. **Memória nacional, tempo e poder. Conferência proferida no I Congresso Internacional de Teoria da Memória**, Rio de Janeiro, setembro de 1987.

CORREIA DA SILVA, R. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

D'ANGELIS, W.R. e VEIGA, J. (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas kaingang**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997, pp. 212-220.

D'ANGELIS, W.R. **Sistema Fonológico do Português: discutindo o consenso**. D.E.L.T.A., v. 18, n. 1, 2002, p. 1-24.

DU BOIS, W. E. B. **The Souls of Black Folk**. London: Penguin Classics, 1996.

FERNANDES, F. "Aspectos da educação na sociedade Tupinambá". In: SCHADEN, E. (Org.) **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 63-86.

_____. "Notas sobre a educação na sociedade tupinambá". In: FERNANDES, F. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975, pp. 33-83.

_____. **A organização social dos tupinambá**. Brasília: Hucitec, 1989.

FREIRE, J. R. B.. **A canoa do tempo: tradição oral e memória indígena**. Rio de Janeiro: Imago editora, 1992, p. 138-164.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GAUTHIER, J. "Carta aos caçadores de saberes populares". In: MARISA, V. C. (Org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998, p. 181-212.

GENNEP, A. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. **Os ritos de passagem**. Tradução de Mariano Ferreira, apresentação de Roberto da Matta. 4. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GIDDENS, A. **The constitution of society: Outline of the theory of structuration**. Berkeley, CA: University of California Press, 1984.

GIAT, R.; PIETSCH, M. D. "O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais". **Revista Educação Especial**, 22 (34), UFMA, 2009, p.139-154.

GODOY, R. P. de. **A pintura e o artesanato indígena podem explicar a história dos índios kaingang?** Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> , acesso em 06/09/2015.

LAVE, J. & WENGER, E.: **Situeret læring og andre tekster**. Hans Reitzels Forlag 2003, sider 247.

LAVE, J. & WENGER, E. **Situated learning. Legitimate peripheral participation**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, J. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, n. 32, 1987, p. 1-49.

LUNT, I. "A prática da avaliação". In: DANIELS, H. (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1995.

MIRANDA, M.G. de. “O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança”. In: LANE, Sílvia; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia do social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 125-135.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1995.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. “Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola!” In: FLÔR, D.C. DURLI, Z. (Orgs.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012, p. 193-210.

NASCIMENTO, A.C. “A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização”. **Anais da 25ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Goiânia, 2006.

_____. “Os processos próprios de aprendizagem e a formação dos professores kaingang”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, dez. 2012, p. 155-173.

PARADISE, R. “Estilo interacional e o significado não verbal: crianças Mazahua aprendem como viver no modo separado-mas-junto”. **Práxis Educativa**, vol. 7, diciembre 2012, p. 11-30.

PEREIRA, M.C.S. “O processo de socialização da criança kaingang”. **Semina: Ciências Biológicas/Saúde**, v. 17, n. 2, junho de 1996, p. 170-177.

SALEM, T. **Mulheres faveladas: com a venda nos olhos**. In: Franchetto, B.; Cavalcanti, M.L.; e Heilborn, M.L. (Orgs.). **Perspectivas Antropológicas da Mulher**, vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SANTOS, B. de S.. “Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 2007, p. 3-46.

SCHLANGER, J. **Une théorie du savoir**. Paris: Vrin, 1978.

SEEGER, A., DAMATTA, R. & VIVEIROS DE CASTRO, E. "A construção da gente nas sociedades indígenas brasileiras". **Boletim do Museu Nacional**, 32, 1979, p. 2-19.

SILVA, R. C. da. “Participação e aprendizagem na educação da criança indígena”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, jul.-set. 2014.

TASSINARI, A. & COHN, C. “‘Opening to the Other’: Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil”. **Anthropology & Education Quarterly**, vol. 40, n. 2, Blackwell Publishing, June 2009, p. 150-169.

TEDESCO, J.C.; CARINI, J. J. (Orgs.). “Conflitos agrários no norte gaúcho 1960-1980”. **SÆCULUM - REVISTA DE HISTÓRIA** [26], Porto Alegre, v. 2., 2012.

TEDESCO, J.C.; KUJAWA, H.A. **Conflitos agrários no norte do Rio Grande do Sul: negros, indígenas e colonos**. Porto Alegre/Passo Fundo: Letra & Vida/Ed. IMED, 2012.

TOMAZZETTI, E. & SILVA, V. **Práticas educativas em questão**. Maringá: Eduem, 2015, 216 p.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo: Polis, 1980.

TSUNODA, F. **Canção da Amazônia.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ANEXO 01

OS CRÉDITOS DO FICHAMENTO DESSAS NOTÍCIAS É DO ISA. ATÉ A DATA DE HOJE, CADA NOTÍCIA ENCONTRA-SE EM FORMA DE LINK NO SITE DO ISA (<http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3776>) ACESSO EM 30/01/20016

29/10/2015 - Povos do oeste de Santa Catarina e Kaingang da TI Nonoai também repudiam declarações de Colatto Conselho Indigenista Missionário - Cimi - www.cimi.org.br

08/05/2014 - Caciques do povo Kaingang responsabilizam poder executivo por conflitos fundiários no RS Cimi- <http://cimi.org.br>

04/09/2013 - Os ciclos colonizatórios no Rio Grande do Sul e os enfrentamentos necessários ao latifúndio na defesa dos direitos territoriais indígenas no Brasil Cimi - <http://cimi.org.br>

08/08/2013 - Famílias kaingang receberam mais de 2.750 casas em programa de habitação Portal Brasil - www.brasil.gov.br

18/09/2012 - Povos kaingang não pretendem desocupar estradas sem a revogação da Portaria 303 Arpinsul - <http://www.arpinsul.org.br/>

29/02/2012 - Empresa é condenada por arrendar terra kaingang no RS Consultor Jurídico - <http://www.conjur.com.br>

09/08/2011 - Por melhor atendimento à saúde, kaingang fecham rodovias Estádio - <http://www.estadao.com.br/>

23/02/2011 - Mantida Portaria Declaratória da Terra Kaingang Araçáí Cimi - www.cimi.org.br

13/01/2011 - Testemunhas de assalto a banco em Gramado dos Loureiros serão ouvidas nesta sexta-feira Zero Hora - <http://www.clicrbs.com.br/>

09/12/2010 - Luciano pede construção de ginásio esportivo em aldeia kaingang de Planalto Al RS - <http://www2.al.rs.gov.br/>

14/10/2010 - Cacique admite guarda armada em reserva Pioneiro (RS) - <http://www.clicrbs.com.br/pioneiro/>

14/10/2010 – Kaingang de reserva do norte do Estado usam armas há pelo menos 10 anos, afirma cacique Zero Hora - <http://zerohora.clicrbs.com.br/>

13/10/2010 – Kaingang fecham estrada contra prisão de cacique OESP, Nacional, p. A10

12/10/2010 – Kaingang prometem liberar a ERS-324 só depois de cacique ser libertado da prisão Zero Hora - <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/>

12/10/2010 – Kaingang bloqueiam rodovia há 18 horas no norte do Estado Zero Hora - <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/>

12/10/2010 – Kaingang concordam em liberar parcialmente rodovia bloqueada no norte do Estado Zero Hora - <http://zerohora.clicrbs.com.br/>

02/07/2010 – Kaingang é apontado como líder de bando Zero Hora - <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/>

01/07/2010 - Inquérito policial confirma participação kaingang em assalto Pioneiro (RS) - <http://www.clicrbs.com.br/pioneiro>

- 08/06/2010 - Prefeito amplia luto em Gramado dos Loureiros e mantém suspensão das aulas na cidade Zero Hora - <http://zerohora.clicrbs.com.br/>
- 08/06/2010 - Policiais fazem cerco a dois suspeitos em Gramado dos Loureiros Zero Hora - <http://zerohora.clicrbs.com.br/>
- 06/06/2010 - Bandidos são caçados no norte do Estado Zero Hora - <http://zerohora.clicrbs.com.br/>
- 04/06/2010 - Índia detida confirma a participação de caingangues Zero Hora - <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/>
- 04/06/2010 – Kaingang são presos no RS acusados de roubar banco OESP, Metrópole, p. C5
- 03/06/2010 - Polícia prende mais um kaingang envolvido no assalto em Gramado dos Loureiros Zero Hora - <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/>
- 03/06/2010 - Envolvimento de índigenas em assalto no Norte do RS abala relação entre agricultores e kaingang Zero Hora - <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/>
- 03/06/2010 - Cacique de Nonoai teme retomada de rixa entre agricultores e kaingang na região Zero Hora - <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/>
- 16/04/2010 - Confirma as comemorações do Dia do Kaingang pelo Brasil Funai - <http://www.funai.gov.br/>
- 23/02/2010 – Kaingang na pista FSP, Fovest, p. 6
- 18/02/2010 - Informe n 901: Comunidade do povo Kaingang retoma terra na capital do Rio Grande do Sul Cimi - <http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=4446&eid=274>
- 10/12/2009 - Reunião define que índiovia deve ser concluída em um ano Ministério Público do RS - <http://www.mp.rs.gov.br/noticias/id19922.htm?impressao=1&>
- 13/11/2009 - Nota pública das lideranças kaingang de Santa Catarina Cimi - <http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=4275&eid=344>
- 24/08/2009 - RS: índigenas protestam contra Usina hidrelétrica Monjolinho Cimi - <http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=4070&eid=351>
- 19/06/2009 - RS: índigenas são reprimidos em protesto contra barragem Cimi - <http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=3927&eid=351>
- 01/02/2008 – Índigenas X Agricultores - Campo minado em Santa Catarina Revista Planeta (São Paulo - SP) - www.revistaplaneta.terra.com.br
- 06/11/2007 - Grupos bloqueiam duas estradas no RS OESP, Nacional, p. A11
- 11/04/2007 - Caingangues fecham estrada no RS OESP, Nacional, p. A9
- 23/03/2006 - Em terra de surdos, gritar não resolve OESP, Vida, p. A19
- 22/02/2005 - Reflexos da estiagem já afetam reserva de Nonoai Correio do Povo-Porto Alegre-RS
- 04/02/2005 - Da aldeia para a Medicina Diário Catarinense-Florianópolis-SC07/08/2004 - Daer constrói 'índiovia' em Planalto Correio do Povo-Curitiba-PR
- 11/12/2003 - Sete etnias são beneficiadas com a homologação de terras indígenas. Site da Funai
- 11/11/2003 - PF investiga morte de indígena no Sul Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 24/05/2002 - Administração de Chapecó (SC) quer concluir estudos sobre terra kaingang Site da Funai
- 27/12/2000 – indígenas recebem verba e liberam estrada Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 24/12/2000 – Índigenas e PF trocam tiros Correio Braziliense (Brasília-DF)

- 23/12/2000 – Índios fazem bloqueio em rodovia no Sul Folha de São Paulo
- 23/12/2000 – Índios fecham rodovia e cobram pedágio Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 27/08/2000 - O ritual kaingang da morte Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 08/08/2000 - Índias prostituídas: Corpo de meninas é negociado em bailão Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 06/08/2000 - Índias prostituídas: Comércio sexual violenta as reservas Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 24/07/1999 - Desgoverno público ameaça os kaingang Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 21/07/1999 - Desnutrição mata cinco crianças Kaingang Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 29/04/1999 - Produtor exige saída de kaingang Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 28/04/1999 - Ocupação de caingangues desafia governo do Estado Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 23/03/1999 – Kaingang fazem protesto por demarcação Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 23/03/1999 - Caingangues bloqueiam RS-324 Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 05/10/1998 – Kaingang sofre tentativa de homicídio Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 14/09/1998 - Em jogo, 34 aviários e uma usina de leite Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 12/09/1998 - O líder escondido Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 04/06/1998 - Caingangues reivindicam áreas demarcadas Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 09/03/1998 - Descendentes de caingangues reivindicam terras no Estado Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 09/11/1997 - A inexplicável arte de nascer kaingang Gazeta do Povo (PR)
- 23/09/1997 - Gripe e varicela atingem 630 kaingang Correio do Povo (RS)
- 07/09/1997 – Índios aprendem as primeiras lições Marielise Ferreira
- 17/05/1997 - Os fóg têm medo. Suas casas podem ficar parar os kaingang Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 19/12/1996 – Kaingang formam-se em magistério Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 30/11/1996 - Caingangue é escolhido para presidir Conselho do Kaingang Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 26/11/1996 – Kaingang discutem na Justiça posse de terra em Ronda Alta Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 07/11/1996 - Caingangues invadem área de colonos em Ronda Alta Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 06/11/1995 – Kaingang desmatam parque em Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 27/11/1994 – Kaingang vai a júri por assassinato Correio Braziliense (Brasília-DF)
- 04/10/1994 - Tribo do Sul tenta impedir a votação O Estado de São Paulo
- 04/10/1994 – Kaingang cercam urna no Rio Grande do Sul Tribuna da Imprensa
- 30/01/1994 – Kaingang criam guarda florestal para parque Jornal de Brasília
- 22/01/1994 - Ambientalistas denunciam queimada no parque Nonoai Correio Braziliense (Brasília-DF)
- 24/11/1993 - Destruição ameaça o Parque de Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 18/07/1993 – Kaingang acampam no centro de Cascavel Folha de Londrina (PR)
- 08/07/1993 - Desmatadores são presos no Sul Jornal da Tarde

- 07/07/1993 - Ladrões de madeiras atacam as matas nativas Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 29/06/1993 - Parque de Nonoai Correio Braziliense (Brasília-DF)
- 29/06/1993 - Ecologistas fazem acusação a kaingang O Liberal (Belém-PA)
- 27/06/1993 - Demarcação Correio Braziliense (Brasília-DF)
- 26/06/1993 - Funai promete demarcar reserva Diário Popular
- 23/06/1993 - Termina bloqueio de estrada em Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 23/06/1993 - Bloqueio é suspenso Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 22/06/1993 – Kaingang agride Correio Braziliense (Brasília-DF)
- 19/06/1993 – Kaingang na estrada Correio Braziliense (Brasília-DF)
- 18/06/1993 - Ecologistas acusam sem-terra e kaingang de devastarem reserva Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 17/06/1993 – Kaingang bloqueiam estrada e pedem demarcação no Sul Tribuna da Imprensa
- 16/06/1993 – Kaingang fazem bloqueio de estrada no Sul Correio Braziliense (Brasília-DF)
- 16/06/1993 – Kaingang gaúcho pára estrada em protesto Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 20/05/1993 - Solucionado conflito entre tribo e cacique Correio Braziliense (Brasília-DF)
- 20/04/1993 - Demarcação de Iraí só espera por Itamar Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 19/04/1993 - A batalha final dos caingangues e guaranis Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 18/04/1993 - Governo e Funai estudam um acordo com os kaingang Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 09/04/1993 - Governo verifica área pedida pelos caingangues Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 31/03/1993 - Funai acusada de fraudes Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 25/03/1993 - Funai quer retomar suas atribuições Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 24/03/1993 - Funai dá prazo para Collares demarcar áreas Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 10/02/1993 – Kaingang disputam área no Rio Grande Diário de Minas
- 09/02/1993 - Agricultores fazem protesto contra Funai Correio Braziliense (Brasília-DF)
- 04/12/1992 – Kaingang e soldados combatem ladrões de madeira Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 29/11/1992 - Famílias acampam atrás de rodoviária Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 13/11/1992 - Administrador sai e critica descaso Zero Hora (RS)
- 03/11/1992 – Kaingang lutam por área estadual Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 25/09/1992 - Tribunal mantém kaingang na reserva de Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 13/09/1992 - Estância invadida Correio Braziliense (Brasília-DF)
- 11/08/1992 - Uma nova batalha mobiliza os kaingang Zero Hora (RS)
- 05/08/1992 - Nonoai vira palco de disputa Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 30/07/1992 – Índios gaúchos terão distrito sanitário Zero Hora (RS)

- 19/05/1992 - Parque de Nonoai é um cemitério verde Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 21/04/1992 – Kaingang ocupam área florestal no R.G. do Sul Hoje em Dia
- 20/04/1992 – Kaingang ficam na área de Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 20/04/1992 - No tédio e na miséria, kaingang ainda esperam proteção Jornal de Santa Catarina (Blumenau - SC)
- 17/04/1992 - Índios tomam conta do Parque de Nonoai O Estado do Paraná
- 20/03/1992 - Denúncias de destruição da reserva Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 02/03/1992 – Índios armados se recusam a sair de área florestal no Sul O Globo (Rio de Janeiro-RJ)
- 01/03/1992 - Ocupação está envolta em muitas acusações Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 01/03/1992 - Decisão da Justiça alegre caingangues Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 29/02/1992 - Liminar mantém kaingang no parque Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 27/02/1992 – Kaingang não cumprem decisão de juiz e permanecem no parque Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 25/02/1992 - Juiz decide amanhã destino dos caingangues Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 24/02/1992 - Governo tenta hoje a retirada dos kaingang Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 23/02/1992 - Reintegração Correio Braziliense (Brasília-DF)
- 22/02/1992 – Kaingang continuam no parque de Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 20/02/1992 - Estado pede reintegração de posse Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 19/02/1992 - Caingangues invadem reserva em Nonoai Correio Braziliense (Brasília-DF)
- 18/02/1992 - Estado quer desocupar área invadida Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 17/02/1992 – Kaingang invadiram parque florestal Correio do Estado
- 17/02/1992 – Kaingang devem sair do parque Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 17/02/1992 – Kaingang querem área do Parque Florestal Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 10/02/1992 - Ibama poderá ocupar área florestal Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 31/01/1992 - Em Brasília, Kaingang e Guarani exigem sua terra Porantim nº 145
- 12/11/1991 – Kaingang expulsos de Nonoai vivem a miséria da cidade Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 28/10/1991 - Para as crianças só restou estudar idioma caingangue Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 23/10/1991 - Terras dos Guaranis e Kaingangues vão ser devolvidas O Liberal (Belém-PA)
- 29/05/1991 – Kaingang correm risco de vida em Nonoai A Crítica (Manaus-AM)
- 16/05/1991 – Kaingang brigam pela terra na Justiça Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 19/04/1991 - Justiça pode devolver as terras ocupadas Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 13/04/1991 – Kaingang formam seu primeiro conselho em SC O Estado
- 12/04/1991 - Caciques pedem ajuda a Collares Zero Hora (Porto Alegre-RS)

- 10/03/1991 - Caingangues estão ameaçados de morte Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 07/02/1991 - Caingangues procuram lugar para morar Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 27/01/1991 - Socorro para o Parque de Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 13/01/1991 – Kaingang ainda não podem voltar à tribo Diário do Povo
- 13/01/1991 - Índios transferidos Diário Popular
- 12/01/1991 – Kaingang esperam volta à Reserva de Nonoai Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 07/12/1990 - Chefe de posto de Nonoai pega suspensão da Funai Correio Braziliense (Brasília-DF)/11/1990 - Conflito leva kaingang ao exílio Porantim
- 23/11/1990 - Quadrilha atua na reserva dos kaingang em Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 21/11/1990 - Polícia ouve funcionários da Funai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 21/11/1990 - Funai nega que reserva tenha vendido madeira Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 20/11/1990 - Procurador não ouve kaingang Última Hora
- 17/11/1990 - Funcionário da Funai acusado de roubo Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 17/11/1990 - Ibama confirma que caingangues vendiam madeira Jornal do Brasil
- 16/11/1990 - Funai do RS pratica atividades ilegais A Crítica (Manaus-AM)
- 15/11/1990 - Polícia Federal investiga morte de kaingang
- 23/09/1990 - Caingangues, kaingang quase fôg que ainda amam o Sol Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 07/07/1990 – Kaingang e Ijuí - I Opinião/Cidade-Ijuí
- 19/01/1990 – Kaingang pagam 100% de juros a comerciantes Correio Braziliense (Brasília-DF)
- 20/09/1989 – Kaingang querem que Brizola corrija erro Correio do Estado
- 20/09/1989 – Kaingang querem as terras que Brizola tomou em 62 O Estado de São Paulo
- 16/08/1989 - Zebra Revista Visão
- 01/07/1989 - PF investigará morte de kaingang no Sul Diário do Povo
- 01/07/1989 - Investigação da morte de cacique caingangue passa à Polícia Federal Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 04/06/1989 – Kaingang querem as terras de volta Zero Hora (RS)
- 20/04/1989 - Delegado exuma corpo de caingangue morto no Sul Tribuna de Minas
- 20/04/1989 - Dia do Kaingang Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 23/11/1988 - De kaingang Diário Catarinense
- 15/11/1988 - Em Miraguai kaingang concorrem a vereador Jornal da Eleição
- 21/09/1988 - Funai transfere 12 famílias Caingangue à reserva Nonoai Jornal de Sta Catarina
- 20/07/1988 – Kaingang usam terra como plataforma O Globo (Rio de Janeiro-RJ) 20/07/1988 - Tendo por trás a polêmica sobre o arrendamento das terras... Gazeta Mercantil
- 23/06/1988 - Fim dos arrendamentos na reserva de Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)

- 22/06/1988 - Cacique reage à intenção da Funai de retirar os arrendatários da reserva Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 21/06/1988 - Continua impasse entre Funai e os kaingang de Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 15/06/1988 - Funai suspende arrendamentos Jornal do Comércio
- 15/06/1988 – Kaingang vão morrer de fome e frio no inverno A Crítica (Manaus-AM)
- 15/06/1988 – Kaingang ficarão prejudicados sem arrendamento Diário Popular
- 15/06/1988 - Funai retira agricultores das reservas Diário de Minas
- 14/06/1988 - Colonos terão que deixar a reserva Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 12/06/1988 - Tensão na reserva Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 08/06/1988 - Kaingangvão desobedecer ordem da Funai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 07/06/1988 – Kaingang estão arrendando suas terras Diário Popular
- 07/06/1988 – Kaingang Hoje em Dia
- 04/06/1988 - Viamão dá terras para os kaingang Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 27/07/1987 - Denúncia de roubo de madeira agita as reservas kaingang Zero Hora (RS)
- 21/12/1986 - Famílias kaingang acampadas em frente à Funai aguardam solução O Estado
- 03/12/1986 – Kaingang conseguem recuperar as terras Gazeta do Povo
- 12/10/1986 - Caingangues pedem sementes Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 01/08/1986 - Cacique vem a Curitiba para denunciar delegado da Funai Gazeta do Povo
- 17/06/1986 - Caingangs esperam solução da Funai há 6 anos O Estado
- 01/05/1986 - A comunidade kaingang de Nonoai, no Rio Grande do Sul, está... Porantim
- 14/04/1986 - Funai de Passo Fundo nega perigo de conflito na reserva de Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 10/04/1986 - ANAÍ adverte: pode haver conflito em Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 01/03/1986 - Índios continuam acampados em Chapecó Jornal de Santa Catarina
- 26/12/1985 - ANAI luta para ampliar área dos caingangues Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 10/06/1985 - Acordo soluciona o problema dos kaingangO Liberal (Belém-PA)
- 2/02/1985 - Incêndio no RS ameaça reserva O Estado de São Paulo
- 01/12/1984 - Com cem anos de luta, morre líder Kaingang Porantim
- 19/06/1984 - Povo perdido, sem cultura e memória Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 29/01/1984 - Novas agressões aos kaingang do Sul Jornal de Brasília (DF)
- 26/10/1983 - Solucionado impasse entre caingangues Diário Popular
- 25/10/1983 – Kaingang visitam a Funai e depois desaparecem Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 24/10/1983 - Funai abre inquérito no RS Folha de São Paulo

- 24/10/1983 – Kaingang querem chefe afastado pela Funai Notícias Populares
- 23/10/1983 - Inquérito da Funai incrimina chefe de posto dos Nonoai Jornal de Brasília (DF)
- 23/10/1983 - Funcionário vendia madeira dos kaingang no posto da Funai O Liberal (Belém-PA)
- 22/10/1983 – Kaingang de Nonoai querem ficar com chefe atual Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 20/10/1983 – Kaingang de Nonoai contra decisão de mudar chefe Diário de Natal
- 19/10/1983 – Kaingang revoltados no Sul impedem chefe da Funai de assumir novo cargo Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 19/10/1983 - Chefe nomeado pela Funai é expulso pelos caingangues A Tribuna
- 19/10/1983 - Ardenghi e Nonoai Correio do Povo
- 18/10/1983 – Kaingang não aceitam novo chefe Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 16/07/1983 - Rio Uruguai sobe mais e desabriga kaingang em sete reservas gaúchas Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 04/04/1983 - E restaram apenas 12 mil kaingang... Zero Hora
- 25/08/1982 - PMDB vai investigar a denúncia da ANAI Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 24/08/1982 – Kaingang contra o candidato que quer suas terras O Liberal (Belém-PA)
- 12/08/1982 - Antropóloga condena descaso com kaingang Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 05/02/1982 - TCU absolve agente demitido e acusa a Funai de relapsa O Dia
- 21/05/1981 - Cardeal viu situação dos kaingang em Nonoai Correio do Povo
- 06/05/1981 - Decisão do TFR permite ao Incra dar terras a 270 famílias no Sul O Globo (Rio de Janeiro-RJ)
- 28/02/1981 - Foram 12 os kaingang mortos por sarampo na reserva O Liberal (Belém-PA)
- 28/02/1981 - Saúde vacina em massa na reserva kaingang de Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 28/02/1981 - Reserva não abandona seus chás medicinais O Fluminense
- 27/02/1981 - A Paulipetro perfura no RS O Estado de São Paulo
- 27/02/1981 - Relatório adiado A Gazeta
- 26/02/1981 - União e Estado assistem os kaingang de Nonoai Correio do Povo
- 26/02/1981 - Funai: reserva onde morreram 11 kaingang terá posto de saúde O Globo (Rio de Janeiro-RJ)
- 25/02/1981 - Sarampo mata no Sul cinco crianças índias O Globo (Rio de Janeiro-RJ)
- 24/02/1981 - Andrezza ignora mal de kaingang e perde o humor O Estado de São Paulo
- 21/02/1981 - Nonoai: Saúde mantém relatório sobre causas da mortandade em sigilo Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 21/02/1981 - Funai fará convênio para atender Nonoai O Estado de São Paulo
- 20/02/1981 - Dez kaingang morrem em Nonoai O Estado de São Paulo
- 17/02/1981 - Desistência da Paulipetro O Estado de São Paulo

- 11/02/1981 - Andrezza: Paulipetro não perfurará reservas O Estado de São Paulo
- 10/02/1981 - Sonda de petróleo, uma nova ameaça aos Kaingang de Nonoai Jornal de Sta. Catarina
- 06/02/1981 - Técnicos da Saúde não conseguem atender kaingang Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 05/02/1981 - Anaí ameaça Paulipetro em P. Alegre Diário do Paraná
- 04/02/1981 - Saúde e Funai realizam levantamento sanitário na reserva de Nonoai Correio do Povo
- 30/01/1981 - Funai ignora pedido Gazeta Mercantil
- 30/01/1981 - Busca de petróleo pode causar revolta em Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 28/01/1981 - Surto de desidratação ameaça kaingang de Nonoai O Estado de São Paulo
- 27/01/1981 - Paulipetro interessada em Nonoai Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 27/01/1981 - É necessário licença da Funai e Petrobrás para procurar óleo em Nonoai Correio do Povo
- 15/08/1980 - Caingangues e guaranis invadem área O Estado de São Paulo
- 14/08/1980 - Cacique quer atendimento O Estado de São Paulo
- 14/08/1980 - Kaingang de Nonoai querem vender madeira para comprar sementes Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 0/06/1980 - Xangrê, ameaçado de morte: "O certo é tomar as terras de latifundiários" Portantim
- 23/06/1980 - A terra e o êxodo, os problemas da diocese de Dom Bruno Zero Hora (Porto Alegre-RS)
- 27/05/1980 - Kaingang entregam documento ao governador pedindo de volta a sua terra Jornal do Comércio
- 27/05/1980 - Cimi: Kaingang ameaçam fazer demarcação por seus próprios meios O Globo (RJ)
- 20/04/1980 - E agora, Rio Grande? Folhetim
- 27/09/1979 - Comissão denuncia boicote em Nonoai O Estado de São Paulo
- 15/09/1979 - Estado ganha ação no caso da Sarandi O Estado de São Paulo
- 29/08/1979 - Nonoai: chefe do posto é acusado O Estado de São Paulo
- 21/08/1979 - Deputado cobra promessa feita a kaingang no RS Folha de São Paulo
- 19/07/1979 - Explorados, kaingang ameaçam ir à guerra O Estado de S. Paulo (São Paulo - SP)
- 10/06/1979 - Pedida retirada de policiais de Nonoai O Estado de São Paulo
- 18/05/1979 - Funai autoriza colonos a colherem safra em Nonoai Folha de São Paulo
- 09/11/1978 - Nonoai: crime não encerra ocupação O Estado de São Paulo
- 26/07/1978 - Funai: grupos influenciam kaingang O Estado de São Paulo
- 01/06/1978 - Fon-koréin tun kaingang! (Intrusos, fora da terra caingangue!) Revista Repórter
- 23/05/1978 - Novo incêndio destrói 8a. Escola de Nonoai e Brigada Militar desmonta outras 6 Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 22/05/1978 - A triste guerra dos Caingang Movimento
- 21/05/1978 - Agricultores reclamam ajuda oficial e prometem acampar nas estradas Folha de São Paulo

- 21/05/1978 - Os colonos acusam a Funai pela expulsão O Estado de São Paulo
- 19/05/1978 - Funai prevê novos ataques no Sul O Estado de São Paulo
- 18/05/1978 - Amplia-se rebelião dos kaingang O Estado de São Paulo
- 18/05/1978 - Criticada mudança de colonos para reserva florestal O Estado de São Paulo
- 18/05/1978 - Amplia-se rebelião dos kaingang O Estado de São Paulo
- 17/05/1978 – Kaingang reiniciam expulsão dos colonos de Nonoai Folha de São Paulo
- 17/05/1978 - Criticada mudança de colonos para reserva florestal O Estado de São Paulo
- 16/05/1978 - Sul quer solução do Incra para Nonoai O Estado de São Paulo
- 15/05/1978 - Tensão agrava-se no Sul Folha de São Paulo
- 13/05/1978 - Colonos gaúchos pedem terras desapropriadas Folha de São Paulo
- 12/05/1978 - Terça, o prazo final para colonos deixarem Nonoai Folha de São Paulo
- 12/05/1978 - "Kaingang não confia em branco nenhum" Folha de São Paulo
- 12/05/1978 - Vagando pelas estradas, 2.500 colonos O Estado de São Paulo
- 11/05/1978 – colonos têm 1 mês para deixar reserva kaingang O Estado de São Paulo
- 10/05/1978 – Kaingang expulsam colonos no Sul O Estado de São Paulo
- 10/05/1978 - Os conflitos de Nonoai Veja
- 10/05/1978 - Conflito entre kairangues e colonos agrava-se e um kaingang é ferido com facadas Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 01/05/1978 - A guerra dos pobres no meio da riqueza Coojornal
- 05/03/1978 - Apoena acha que revolta demonstra conscientização O Estado de São Paulo
- 22/02/1978 - Polícia tira fôg da reserva O Estado de São Paulo
- 18/06/1977 – Kaingang de Nonoai revela agressões O Estado de São Paulo
- 22/10/1976 - Briga de kaingang e posseiro alastra-se a Guarita (RS) e PM reforça policiamento Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 07/10/1976 - Invasões afligem Kaingang no Sul O Estado de São Paulo
- 23/09/1976 - Posseiro morre a golpes de faca em área kaingang O Estado do São Paulo
- 17/09/1976 - Inquérito apura se RS ocupou área kaingang Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 16/09/1976 - Funai acusa o Rio Grande do Sul de apropriar-se por ardil da reserva de Nonoai Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 15/09/1976 - Funai e a Polícia procuram torturadores de kaingang na reserva sulista de Nonoai Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)
- 13/09/1976 - Denunciada séria violência em área kaingang no Sul O Estado de São Paulo
- 20/04/1976 - No Dia do Kaingang a Funai procura madeira furtada O Estado de São Paulo
- 30/08/1975 - Colonos ficam nas reservas O Estado de São Paulo

30/08/1975 - Invasão está levando kaingangues à revolta O Estado de São Paulo

08/08/1975 - Cimi denuncia irregularidades e ineficiência da Funai no Sul O Estado de São Paulo

07/08/1975 – Kaingang poderão perder terras O Estado de São Paulo

20/05/1974 - Os kaingang querem as suas terras, pela lei. O Estado de São Paulo

19/05/1974 - Caingangues lutam para reaver terras O Estado de São Paulo

14/10/1973 – Kaingang gaúchos ganham crédito agrícola de Cr\$ 2 milhões O Estado de São Paulo

12/01/1972 - A Funai nada sabe do que ocorre em Nonoai O Estado de São Paulo

24/12/1971 - Colonos do Sul podem deixar área da Funai Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)

31/07/1970 - Tuberculose ataca kaingang de Votouro e Nonoai Folha da Tarde

14/09/1969 - Trabalho, a resposta da Funai O Estado de São Paulo

24/07/1969 - IBRA vai propor que colono fique em pôsto Jornal do Brasil (Rio de Janeiro-RJ)

28/11/1968 - Nossos pobres kaingang bebem muita cachaça Zero Hora

16/07/1968 – Kaingang precisa do auxílio e amor de todos Folha da Tarde

21/12/1967 – Kaingang invadem terras em Nonoai Folha da Tarde

21/12/1967 - CPI sôbre os kaingang tomou sua resolução Folha da Tarde

29/09/1967 - As Terras do Tôldo de Nonoai Correio do Povo

19/09/1967 - Coreio do Leitor - As "arbitrariedades" dos brigadianos de Nonoai Correio do Povo

09/05/1967 - Correio do Leitor Correio do Povo

07/05/1967 - Drama de 1.080 famílias kaingang rio-grandenses Correio do Povo

25/04/1967 - III - Drama de 1.080 famílias kaingang rio-grandenses Correio do Povo

21/04/1967 - II - Drama de 1.080 famílias kaingang rio-grandenses Correio do Povo

20/04/1964 - I - Drama de 10.080 famílias kaingang Rio-Grandenses Correio do Povo

15/01/1964 - Demarcação dos territórios dos kaingang Correio do Povo

08/01/1964 - Política agrária não deve prejudicar os kaingang Correio do Povo

30/12/1963 - Nonoai Correio do Povo

30/12/1963 - Será feito levantamento sôbre problema do kaingang brasileiro Folha da Tarde

28/12/1963 - A salvação dos kaingang Correio do Povo

20/09/1963 - Ainda a "reforma agrária" nas terras dos kaingang Correio do Povo

14/09/1963 - Do episódio de Nonoai Correio do Povo

08/09/1963 - Serviço de Proteção ao Kaingang buscará resolver problema da invasão de terras Correio do Povo

27/08/1963 - Diretor do S.P.I. no RGS: toldo kaingang intrusado Correio do Povo

24/08/1963 - Socorro aos kaingang Correio do Povo