

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA DA SILVA OLIVEIRA

“Qué pintá!”: desenhos de crianças e o modo de vida Guarani Mbya na Tekoa Pyau

São Paulo

2022

PRISCILA DA SILVA OLIVEIRA

“*Qué pintá!*”: desenhos de crianças e o modo de vida Guarani Mbya na *Tekoa Pyau* -
“Amopytã xe!”: *Kyringue ra’anga há’e mbya kuery reko Tekoa Pyau py.*

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Aparecida Gobbi

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

? da Silva Oliveira, Priscila ?Qué pintá!?: - desenhos de crianças e o modo de vida Guarani Mbya na Tekoa Pyau / Priscila da Silva Oliveira; orientadora Marcia Aparecida Gobbi.
-- São Paulo, 2022.
224 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Crianças indígenas. 2. Desenhos. 3. Guarani Mbya. 4. Jaraguá. 5. Modo de vida. I. Gobbi, Marcia Aparecida, orient. II. Título.

Nome: OLIVEIRA, Priscila da Silva

Título: “*Qué pintá!*”: desenhos de crianças e o modo de vida Guarani Mbya na *Tekoa Pyau*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 10/11/2022

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Marcia Aparecida Gobbi

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Martins Ladeira

Instituição: CTI

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Carlos José Ferreira dos Santos (Casé Angatu) Instituição: UESC/ UFSB

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Dedico esta pesquisa a todas as crianças ameríndias, quilombolas, ribeirinhas, imigrantes, refugiadas, das mais diversas nacionalidades e regionalidades, nascidas nas periferias, aterros, ocupações e aldeias, em especial, as crianças guarani mbya do Território Indígena do Jaraguá da aldeia *Tekoa Pyau* pelo acolhimento.

AGRADECIMENTOS

Minha imensa gratidão a minha família que sempre me incentivou a estudar e me ensinou a nunca desistir dos meus objetivos, este trabalho também é parte e fruto da minha mãe Rosângela, meu pai Adércio e meu irmão Adércio Neto. Quero agradecer em especial minha avó Olinda e meu avô (em memória) pelas deliciosas histórias, minhas tias Jurema, Lillian e Rose pelas risadas, minhas sobrinhas Sarah e Nicolly que procuraram compreender minhas ausências e mesmo às vezes distante sempre emanaram muito amor e carinho. As mulheres da minha família são fortes e de certa maneira essa força também me acompanhou em todo o trajeto da pesquisa.

Quero agradecer a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela oportunidade de estudar e pesquisar numa instituição renomada. A todas/os funcionárias/os, terceirizadas/os, bibliotecárias/os e todas/os da secretária da pós-graduação que sempre foram muito solícitas/os e me trataram de maneira respeitosa e profissional. Ao programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida, auxiliando consideravelmente parte dos meus estudos.

No campo acadêmico, meu muitíssimo obrigada a minha orientadora Marcia Gobbi, importante pesquisadora e estudiosa da infância e das crianças, que desde a graduação me inspirou muito, agradeço imensamente por trilharmos juntas os meandros desta pesquisa. A Daniela Feriani e Sylvia Caiuby pela instigante disciplina na antropologia da imagem. Às/aos professoras/es doutoras/es Maria Leticia Nascimento, Elie Ghanem, Flávia Schilling e Wanderley da Costa pelas disciplinas e discussões que serviram de inspiração para a escrita. À professora doutora Mirian Noal que contribuiu imensamente na banca de qualificação. À professora doutora Maria Inês Ladeira que esteve presente na minha qualificação e defesa e ao professor indígena Carlos José Ferreira dos Santos (Casé Angatu) pela generosa contribuição na defesa. Grata às mulheres e homens pesquisadoras/es do nosso grupo de estudo, Margarida, Paula, Beatriz, Juliana, Lilith, Maria, Fabrícia, Ranulfo, Thaise, Bianca, Vanessa e em especial Nádia Massagardi pelas discussões, trocas, escritas e amizade.

Quero agradecer aos meus amigos e estudiosos da temática indígena, Thiago Carvalho Wera'i, André Silveira e Bruno, que sempre me acompanharam nas aldeias, trocaram comigo reflexões

importantes, contribuindo para a pesquisa. A Aline e Fernando, indigenistas da Fundação Nacional do Índio (Funai), que cooperaram com informações, textos e discussões.

Aos amigos da vida que compartilham comigo uma incansável militância por um mundo justo, livre de toda opressão e exploração, Fernando (urso) pelo imenso carinho, Natália Lourenção pelos abraços, Nelba pelas risadas, Raimundo pela alegria, Gustavo pelas viagens, Mascara pelas deliciosas comidas, Willian pelas cervejas importadas, Ismael pela presença, Beibe pelas cantorias, Júlio pelo violão, Geraldinho e Altino pelo forró, Flávia pela paciência, Ariana pelo afeto, Leo pelo acompanhamento, Portuga pelas batucadas, Michelle pelo coração gigante, Deby e Sergio pelo carinho, Karina pelas trocas e dicas de leituras, Dayves pelas conversas sobre imagem e estudos antropológicos. Meu mundo certamente seria triste sem vocês.

Às amigas de viagens, Norminha, minha grande e amada desbravadora, Drika, Juliana Tocantis, Aninha e Juju muito grata por todas as emoções. Quero agradecer também as minhas amigas de longa data, Márcia (Marcinha), Adriana, Valeria e Luana (em memória) pela linda amizade e incentivo de sempre (Brasilândia presente!). A Nani que dividiu comigo a vida/casa no início desta pesquisa. Ao Athos Medeiros (Hindu) pela longa amizade, com muitas prosas sobre América Latina, territórios e territorialidades, poemas, leituras do Manuel Scorza entre outros, bares e noites iluminadas. Ao David Popygua pelas conversas e pelo olhar sensível, com toda certeza contribuíram muito para a pesquisa. As/os minhas/meus amigas/os da educação infantil sempre com um olhar sensível às crianças de pouca idade, Barbará, Dedé, Maria Rita, Thiago, Elis, Isabel Baselice, Tati, Cris e Nélio.

A todas as crianças guarani mbya que colaboraram com a pesquisa, David Karay, Wera, Endy, Tata, Xerexu, Klemerson, Alice, Noyara, Araceli, Ingrid, Crislene, Vinicius, Josilene, Marcela, Eduardo, Luiz, Leomar, Jera, Junior, Shirley, Daiogo, Rafael Tupã, Natali, Lauani, Micael, Pietra Para, Raissa, Litiara, Emerson, Vinicius Karay, Sander, Edmilson, Márcia, Jociane, Rafael, Erika. Todas/os as/os adultas/os colaboradoras/es da pesquisa, Michael Tupã, Euronice, Jaqueline, Tati, Maria Clara, Patrícia Jaxuka, Vitor Fernandes, e tantos outros que permitiram a minha presença na aldeia. A Anthoni Karay e Jurandir pelas traduções. Em especial Mirim Lisio e Nézea que também me ajudaram com as traduções, trocaram comigo histórias, cantos, imagens e me auxiliaram consideravelmente durante todo o percurso da pesquisa, sem vocês parte do trabalho não seria possível.

Em especial e com amor, agradeço ao meu companheiro Lucas Simabukulo, que esteve comigo durante toda a trajetória da pesquisa, incentivando-me, compreendendo minhas ausências e escutando minhas ideias e vislumbres com entusiasmo.

Minha lua navega serena
Vai de Ipanema ao céu do Irã
Para ela a moda não é tudo
A guerra não duvida o dia de amanhã

Minha lua corre apaixonada
E a passarada segue o seu corcel
Oh lua, oh lua rainha
Oh a lua é minha, é de quem quiser

Oh a lua é lua das princesas
E com mais certeza será dos garis
Dos cantores, dos trabalhadores
Será dos atores quando a noite cair

E será também dos prisioneiros
Será dos canteiros e do chafariz

Oh lua, a lua é da cidade
Da humanidade e de quem quiser
Oh lua, a lua é da cidade
Da humanidade e de quem quiser

(Tarancón, *Canto lunar*)

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte (KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce, 2015, p. 75).

RESUMO

OLIVEIRA, Priscila da Silva. “*Qué pintá!*”: desenhos de crianças e o modo de vida Guarani Mbya na *Tekoa Pyau*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar como as crianças guarani mbya, da *Tekoa Pyau*, do Território Indígena do Jaraguá, no bairro do Jaraguá, localizado na cidade de São Paulo, vivem e compartilham suas vidas, e como os desenhos produzidos pelas crianças podem apresentar este cotidiano vivido. Parto de pressupostos teóricos interdisciplinares, recorrendo ao campo da sociologia da criança, antropologia da criança e das infâncias e educação, considerando as crianças guarani mbya como colaboradoras da pesquisa, capazes de narrar e elaborar por meio dos desenhos suas vidas. O desenho como instrumento, mas também método de pesquisa, foi escolhido por considerar as sociedades indígenas e em específico os Guarani Mbya como um povo que desenha, e as crianças como aquelas e aqueles que reproduzem e produzem junto as suas *tekoas* seu modo de vida por meio dos desenhos. A partir do método de inspiração etnográfica com crianças combinado à etnografia gráfica com desenhos produzidos pelas crianças e pela autora desta dissertação, analiso as relações que as crianças constroem com os desenhos e seus suportes, principalmente o papel. Também as relações que acontecem entre elas, com os adultos, com os espaços da *Tekoa Pyau* e o seu entorno. A conclusão aponta para um modo de vida produzido, experienciado e vivido pelas crianças em constante relação com sua aldeia, com o Território Indígena do Jaraguá, com o bairro e a cidade, evidenciando a existência e ocupação histórica dos Guarani Mbya na região e sobretudo das crianças guarani mbya.

Palavras-chave: Crianças indígenas. Desenhos. Guarani Mbya. Jaraguá. Modo de vida.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Priscila da Silva. "I wanna paint": drawings by children and the Guarani Mbya way of life at Tekoa Pyau. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

The present research aims to present how Guarani Mbya children, from Tekoa Pyau, from the Jaraguá Indigenous Land, in the Jaraguá neighborhood, located in the city of São Paulo, live and share their lives, and how the drawings produced by the children can present this everyday life. I start from theoretical assumptions gathering interdisciplinary literature in the field of child sociology, child and childhood anthropology and education, considering Guarani Mbya children as research collaborators capable of narrating and elaborating their lives through drawings. Drawing as an instrument, but also a research method, was chosen because it considers indigenous societies and specifically the Mbya Guarani as a people who draw, and children as those who reproduce and produce together with their tekoas their way of life, through the graphics. From the method of ethnographic inspiration with children combined with graphic ethnography with drawings produced by children and author of this dissertation, I analyze the relationships that children build with drawings and their supports, especially paper. Also, the relationships that happen between them, with adults, with the spaces of Tekoa Pyau and the surroundings. The conclusion points to a way of life produced, experienced and lived by children in constant relationship with their village, with the Indigenous Land of Jaraguá with the neighborhood and the city, evidencing the existence and historical occupation of the Guarani Mbya in the region and above all the Guarani Mbya children.

Keywords: indigenous children, drawings, Guarani Mbya, Jaraguá, way of life.

MBA´E REGUA PA

OLIVEIRA, Priscila da Silva. “Amopytã xe!”: Kyringue ra´anga há´e mbya kuery reko Tekoa Pyau py. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Kova´e tembiapó ma oexauka aguã mba´exa pa kyringue Tekoa Pyau py jaraguá py gua kuery, São paulo re ikuai omboaxa mba´e xa pa ikuaia há´e gui mba´e mo ra´anga ojapo vy oexauka marami pa ikuaiá. Heta mba´e rupi avi ikuai jyrúa reko kyringue nhembo´ea mbyté rupi kyringue guarani mbyá kuery há´e kuery ae omombe´u aguã gueko regua. Mba´emo ra´anga ojapoa re ma oexauka aguã, Guarani Mbya kuery ma nomboparai ramo jepe mba´emo ra´anga rive ojapo kuaa raxa tekoa py ikuai vy. Há´e rami vy ma xee kova´e kuatia pará re amoin va´e aexá ramo ma kyringue ojapo mba´e mo ra´anga kuatia re vy omombe´u vy aema gueko regua. Há´e gui guentarã reve mba´exa pa oikoa re, tujakue reve há´e gui Tekoa Pyau regua rupi. Há´e gui kyringue ma ikuai tekoa rupi há´e gui há´e rupi aevi onhembo´e Território Indígena Jaraguá py, tetã´i reve há´e gui tetã guaxu reve, há´e gui ojekuaa avi jaraguá rupi ma Guarani kuery ikuaiaty ae rei avi, kyringue guarani mbya kuery katu ve ma.

Ayvu-reka: Kyringue nhande kuery, Mba´emo pará, Guarani Mbya, Teko régua.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Desenhista Priscila: “Baú”	18
Figura 2 – Desenhista Priscila: “Álbum de retratos”	19
Figura 3 – Desenhista Geise: “[<i>Amba</i>]”, lápis de cor sobre papel 150x210 mm, 2020	36
Figura 4 – Desenhista Jera Poty: “[<i>Pira</i>]”, lápis de cor sobre papel 150x210 mm, 2019.....	37
Figura 5 – Desenhista Marcela: Sem título, canetas hidrográficas sobre o papel 210x297mm, 2019..	38
Figura 6 – Desenhista Emerson: “Ônibus”, lápis de cor sobre o papel 210x297mm, 2020.....	39
Figura 7 – Desenhista Endy: Sem título, lápis grafite sobre o papel 210x297mm, 2019.....	40
Figura 8 – Desenhista Ingrid: “Índios”, Lápis grafite sobre o papel 210x297mm, 2019.....	41
Figura 9 – Desenhista Vinicius Karay: “Sonic”, lápis de cor sobre o papel 210x297mm, 2019	42
Figura 10 – Desenhista não identificada: Sem título, caneta hidrográfica e lápis grafite sobre o papel 210x297mm, 2020.....	43
Figura 11 – Desenhista Sander: “Grafismo”, caneta hidrográfica sobre o papel 210x297mm, 2020 ...	44
Figura 12 – Desenhista Michael Tupã: “Priscila”, lápis grafite sobre o papel 210x297mm, 2019.....	45
Figura 13 – Desenhista Vinicius Karay: “Sonic”, lápis de cor sobre papel 210x297 mm, 2019	49
Figura 14 – David e eu no pré-campo de pesquisa.....	60
Figura 15 – Desenhista Priscila: “Estação de Trem Barra Funda”, lápis grafite sobre papel 210x150mm, 2019.....	63
Figura 16 – Mural: Os senhores do Movimento.....	68
Figura 17 – Desenho: produzido por Michael Taussig	68
Figura 18 – Desenhista Priscila: Desenho para Vinicius Karay, lápis grafite sobre papel 150x100 mm, 2019.....	69
Figura 19 – Desenhistas Priscila, Wera e Alice: Caderno gráfico, lápis grafite sobre papel 210x150 mm, 2019.....	77
Figura 20 – Desenhista David Karay: “Todos nós”, lápis grafite, sobre papel, 210 x 297 mm, 2019..	81
Figura 21 – Desenhista Priscila: “A lagarta”, lápis grafite sobre papel, 150 x 210 mm, 2019	86
Figura 22 – Desenhista Shirley: “[<i>Pindo</i>]”, lápis grafite e lápis de cor sobre papel, 210 x 297 mm, 2019	93
Figura 23 – Desenhista Araceli: “[<i>Nhanderu’i</i>]”, lápis grafite sobre papel, 210 x 297 mm, 2019	101
Figura 24 – Desenhista Klemerson: “[<i>Minha Casa: Aldeia da cidade</i>]”, lápis de cor sobre papel branco, 150 x 210 mm, 2020.....	107
Figura 25 – Desenhista Priscila: “[<i>Xerexu</i>]”, lápis grafite sobre papel branco, 210 x 297 mm, 2020 .	114
Figura 26 – Desenhista Raissa: “[<i>Pico do Jaraguá</i>]”, caneta hidrocor amarela sobre papel, 210 x 297 mm, 2019.....	116
Figura 27 – “[<i>Wera segurando a garrafa com pirá</i>]”	118
Figura 28 – Desenhista Micael: “[<i>Correio chega de moto</i>]”, lápis grafite sobre papel, 210 x 297 mm, 2019	122
Figura 29 – Desenhista Leomar: “[<i>Minha Casa</i>]”, canetas hidrocor sobre papel, 210 x 297 mm, 2019	123
Figura 30 – Desenhista Pietra Para: “[<i>Avaxi</i>]”, lápis grafite sobre papel, 150 x 210 mm, 2020.....	127
Figura 31 – Crianças brincando na <i>Tekoa Pyau</i>	131
Figura 32 – Desenhista Litiara: “[<i>Jagua</i>]”, caneta hidrocor laranja e azul sobre papel, 210 x 297 mm, 2019	132
Figura 33 – Desenhista Shirley: “[<i>Amba</i>]”, lápis grafite e caneta hidrográfica amarela sobre papel, 150 x 210 mm, 2020.....	134
Figura 34 – Desenhista David Karay: “[<i>Dona Mentirinha</i>]”, lápis grafite, roxo e vermelho sobre papel, 210 x 297 mm, 2019.....	136
Figura 35 – “[<i>Jera pinta a Marcela</i>]”.....	137
Figura 36 – Foto: Muro da <i>Tekoa Pyau</i>	144

Figura 37 – Desenhista Junior: Sem título, caneta esferográfica azul sobre papel 150 x 210 mm, 2019	146
Figura 38 – Desenhista Edmilson: Sem título, caneta esferográfica azul sobre papel 150 x 210 mm, 2019	147
Figura 39 – Desenhista Wera: “Mboi”, giz de cera rosa e azul sobre papel 210 x 297 mm, 2019.....	151
Figura 40 – Desenhista Shirley: “Pindo e Mboi”, lápis de cor sobre papel 150 x 210 mm, 2019	154
Figura 41 – Desenhista não identificado “Grafismo”, lápis de cor sobre papel 150 x 210 mm, 2019	155
Figura 42 – “Shirley, Marcela e eu”.....	158
Figura 43 – Obra de Jaider Esbell	160
Figura 44 – Desenhista não identificado: Sem título, caneta hidrográfica sobre papel 150 x 210 mm, 2019.....	161
Figura 45 – Desenhista Alice: “O índio”, lápis verde sobre papel 210 x 297 mm, 2019.....	162
Figura 46 – Desenhista Samuel: “São Paulo”, canetas hidrográficas sobre papel 210 x 297 mm, 2019	164
Figura 47 – Desenhista não identificado: Sem título, lápis grafite sobre papel 210 x 297 mm, 2	168
Figura 48 – Desenhista não identificado: Sem título, lápis grafite sobre papel 210 x 297 mm, 2019	169
Figura 49 – Desenhista Márcia: “Árvores e flores”, lápis de cor sobre papel 210 x 297 mm, 2019...	173
Figura 50 – Desenhista Jociane: Sem título, caneta hidrográfica sobre papel 210 x 297 mm, 2019 ..	173
Figura 51 – Desenhista Klemerson: “Ônibus”, canetas hidrográficas sobre papel 210 x 297 mm, 2019	174
Figura 52 – Desenhista Rafael: “Ônibus”, caneta hidrográfica sobre papel 210 x 297 mm, 2019	175
Figura 53 – Desenhista Endy: “Uru’i, Uru, Yvyra, Juruá”, lápis cor de rosa sobre papel 210 x 297 mm, 2019.....	178
Figura 54 – Desenhista Ingrid: “Yvyra, Pindo”, lápis de cor e caneta hidrográfica preta sobre o papel 210 x 297 mm, 2019.....	182
Figura 55 – Desenhista Wera: “Pontador”, caneta hidrográfica rosa sobre o papel 210 x 297 mm, 2019	184
Figura 56 – Desenhista Wera: Sem título, caneta hidrográfica rosa sobre o papel 210 x 297 mm, 2019	187
Figura 57 – Foto: Desenhos feitos com carvão 1	188
Figura 58 – Foto: O carvão	190
Figura 59 – Foto: Desenho feito com carvão 2	191
Figura 60 – Foto: Desenhos e palavras com giz de lousa	192
Figura 61 – Foto: Desenhos com caneta hidrográfica	193
Figura 62 – Foto: Desenhos com tinta em <i>spray</i>	194
Figura 63 – Foto: Desenhos no chão arenoso	195
Figura 64 – Foto: Jera desenha seu corpo	196
Figura 65 – Desenhista Priscila: “Amba”, lápis grafite sobre papel branco, 150 x 210 mm, 2020.....	197
Figura 66 – Desenhista Erika: “Coruja”, lápis grafite sobre papel branco, 150 x 210 mm, 2020.....	200
Figura 67 – Desenhista Micael: “Helicóptero”	204
Figura 68 – Desenhista Priscila: “Autorretrato”	210

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Caminhando entre a Estação Vila Clarice da CPTM a Aldeia Tekoa Pyau.....	62
Mapa 2 – Mapa do Brasil	87
Mapa 3 – TI Jaraguá.....	119

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEII	Centro de Educação Infantil Indígena
CPTM	Companhia Paulista de Trens Metropolitanos
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FE-USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA	Instituto Socioambiental
MAPBIOMA	Mapeamento Anual do Uso e Cobertura da Terra no Brasil
MASP	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEJ	Parque Estadual do Jaraguá
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PL	Projeto de Lei
RCID	Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação
SMVA	Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Terra Indígena
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNESP	Universidade Estadual Paulista

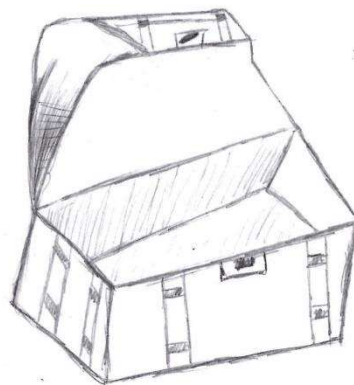
SUMÁRIO

1 DE ONDE ECOA ESTA GRAFIA	18
2 PUXAR E VER LINHAS: PARA INICIAR A CONVERSA	23
3 MOSTRA DE DESENHOS	36
4 “A PESQUISA É PRA GENTE ACHÁ ALGUMA COISA?”	46
4.1 TRAÇANDO CAMINHOS	49
4.1.1 Desenhando com a pesquisa.....	55
4.2 DELINEANDO O PERCURSO	58
4.3 ENTRANDO EM CAMPO CAMINHANDO	62
4.3.1 Caderno de campo ou caderno gráfico.....	71
4.3.2 <i>Mba’Exaguatu</i> ou o que você está fazendo?.....	79
5 CONTEXTO GERAL: “O JARAGUÁ É GUARANI”	84
5.1 BRASIL, TERRITÓRIO INDÍGENA!	87
5.2 <i>PINDO</i> : LUGAR DOS GUARANI	93
5.2.1 O brilho do sol na cidade de São Paulo.....	101
5.2.2 “Minha casa: a aldeia da cidade”	107
5.3 “PICO DO JARAGUÁ”	116
5.3.1 <i>Tekoa Pyau</i> : pelos <i>kyringue</i>	123
5.3.2 CECI/CEII na <i>Tekoa Pyau</i>	137
6 “IPARA, PINTÁ, É TUDO DESENHO!”	144
6.1 O <i>IPARA</i> PARA OS GUARANI MBYA.....	148
6.2 “PINTÁ!”: OS DIVERSOS TRAÇOS DO <i>MBOI</i>	151
6.2.1 O papel como suporte e seus instrumentos	164
6.2.2 Desenhando letras e números.....	168
6.2.3 Desenhos com nomes.....	172
6.2.4 Desenhos em movimento	178
6.2.5 Desenhos com marcas da terra	184
6.3 OS DESENHOS FORA DO PAPEL	188
6.4 A RELAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS E OS DESENHOS.....	197
7 FECHANDO CÍRCULOS, DEIXANDO RASTROS	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
GLOSSÁRIO	222
ANEXOS	224

1 DE ONDE ECOA ESTA GRAFIA

Nasci em 1986 na Vila Brasilândia, primeiro bairro da zona norte na cidade de São Paulo, à época considerado um dos bairros mais perigosos da capital. Filha de pai operário e mãe dona de casa, durante minha primeira infância, depois empregada doméstica e cabeleireira, cresci num ambiente simples, porém movido por afetos e muitas histórias. Pelo fato de meus pais serem descendentes de imigrantes e migrantes, histórias nunca faltaram e, na maioria das vezes, elas vinham acompanhadas de objetos ou imagens. Minha mãe e suas irmãs (minhas tias) narravam para mim e meus primos quando éramos crianças as histórias que fizeram meus tataravôs e bisavôs espanhóis e portugueses cruzarem o oceano Atlântico, fugindo ou da gripe espanhola ou à procura de melhores condições de vida. Até pouco tempo atrás, minha tia Jurema ainda guardava em sua casa o baú que meu tataravô Albino Silva havia trazido de Portugal, que segundo ela serviu como esconderijo para meu bisavô Manoel atravessar o mar.

Figura 1 – Desenhista Priscila: “Baú”

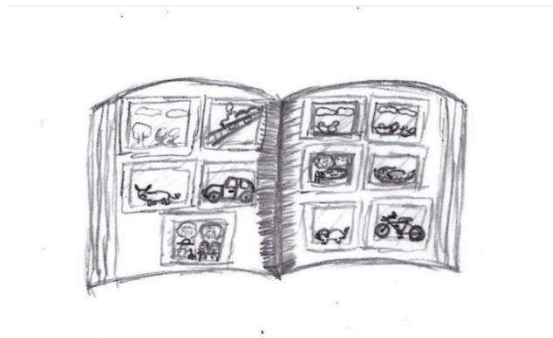


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Minha mãe conta que minha tataravó, grávida da minha bisavó Zarelia, saiu da Espanha sem muito dinheiro, com medo da gripe espanhola, mas também à procura de trabalho. Meus avós paternos, principalmente minha avó Olinda, que sempre encheu nosso imaginário de histórias inventadas e fatos da família, conta-nos sobre sua infância e, por vezes, ainda imita o sotaque português de sua mãe, minha bisavó Maria Augusto. Diferente da minha família materna, não sei quais foram os motivos que fizeram meus bisavôs e tataravôs paternos (pais e avós da minha avó Olinda) se deslocarem para o Brasil. Todavia, as origens do meu avô Adércio sempre apareceram mais apagadas e menos faladas. Sabemos que ele nasceu em Jeremoabo (no

norte da Bahia) e que sua mãe Maria Oliveira também era baiana, mas não se sabe de qual município. Olhando as pouquíssimas fotografias que minha avó guarda com zelo de minha bisavó Maria Oliveira, é possível ver traços que se misturam. Já a única imagem do meu bisavô, narrada a partir das histórias lembradas por minha avó Olinda e anteriormente contadas por sua sogra, revela que nosso bisavô Aprígio nasceu em alguma aldeia da Bahia e que seus pais, meus tataravôs, moravam em habitações com arquiteturas específicas, como afirma minha avó: “Oca, era assim que sua bisa falava”. O pouco que eu e meus primos sabemos é que nosso bisavô era filho de indígenas, mas não sabemos de qual povo. De acordo com minha avó, meu bisavô Aprígio era um homem que morou em diversos municípios e estados do país, sobretudo na região nordeste, circulando de um lado a outro; cada filho dele nasceu em um estado diferente. Esta parte da história, ainda que breve e escassa de informações, revela um esforço narrativo da minha avó, que durante nossas longas e agradáveis conversas, cheias de fotografias e alguns desenhos produzidos pelo meu avô, conta-me algumas características do meu bisavô, quando pergunto.

Figura 2 – Desenhista Priscila: “Álbum de retratos”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A ausência de imagens por falta de recursos, atrelada aos poucos registros e às narrativas menos contadas do meu bisavô, sempre foi o motivo para minhas indagações, na tentativa de compreender um pouco mais estas memórias não visíveis.

Estudante da escola pública, da pré-escola ao ensino médio, e moradora da periferia, tive o privilégio de brincar nas ruas, com meninas e meninos, das mais diversas brincadeiras como bicicleta, amarelinha, patins, vôlei, futebol, pega-pega, estátua, “casinha”; e quando ficávamos entediados, pulávamos o muro da escola para acessar a quadra e brincar. A escola em que estudei no ensino fundamental I, Escola Estadual Prof. Edgard Pimentel Rezende, sempre foi um espaço muito agradável, bem arborizado, cheio de cantinhos para brincar e imaginar, lembro-me que adorava subir e descer os aclives próximo à quadra de esporte, pular os galhos cantarolando, passando por baixo de troncos de árvores maiores ou tentando

equilibrar-me por cima delas. Replicava essas brincadeiras e tantas outras nas férias escolares no sítio dos meus avós paternos junto aos meus primos. Lembro-me das caminhadas que fazíamos diariamente, a vista do pôr do sol, o cheiro de chuva, os vagalumes que guardávamos em potes de vidro, as cigarras que tentávamos amarrar no barbante. Estar no sítio dos meus avós sempre era motivo de festa e muita alegria.

No ensino fundamental II, mudei de escola e fui para Escola Estadual Prof. Jair Toledo Xavier, próximo também a minha casa e perto da antiga escola. Neste período, parei um pouco de ouvir as histórias e comecei a lê-las, conhecê-las por mim mesma, por meio das minhas próprias impressões. Tive professores que fizeram toda a diferença na minha formação, incentivando-me a estudar, ler e escrever, e amigas valiosas que caminham comigo até os dias de hoje. Nesta época, carregava um caderno cheio de histórias criadas a partir de filmes e outras histórias que lia ou escutava, na verdade era um verdadeiro mosaico, com citações diversas, que depois, à medida que fui crescendo, acabei deixando um pouco de lado.

Durante e após o ensino básico, por ter tido que trabalhar para auxiliar minha família diante do desemprego dos meus pais, não consegui acessar de imediato o ensino superior, o que infelizmente é muito comum na vida de meninas e meninos oriundas/os das escolas públicas, principalmente nas regiões mais periféricas. No entanto, na época, havia prestado vestibular na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Bauru, mas por desconhecimento, falta de orientação e recurso financeiro não consegui ingressar no curso de Pedagogia no ano de 2004. O que motivou a escolha por esse curso foram os desenhos das crianças impressos nos muros da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Manoel Preto. Todos os dias quando voltava do trabalho, sentava-me do lado esquerdo do ônibus para observar os desenhos e a linda área externa arborizada da escola e, às vezes, com sorte, conseguia ver as crianças brincando entre os muros vazados, correndo de um lado para o outro.

No ano de 2006, ingressei no curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Campos Salles. Entre o trabalho e o estudo noturno, nas poucas horas vagas, aproveitava todo o tempo para estudar com prazer os textos e livros indicados pelos professores, principalmente os relacionados à educação infantil. Ingressei na Prefeitura de São Paulo no início de 2011, pouco tempo após ter concluído a licenciatura. Com o ingresso na área da educação, e trabalhando como professora de educação infantil durante meio período, vislumbrei a possibilidade de continuar os estudos. Ingressei no curso de pós-graduação *lato sensu* Arte-Educação da Faculdade Paulista de Artes (FPA), no ano de 2012. Foram as aulas do Professor Mestre Carlos Alberto Teixeira, na disciplina “Arte, Cultura e Sociedade”, que contemplava temáticas relacionadas às questões indígenas, que me levaram a decidir por realizar o trabalho solicitado

em sua disciplina na aldeia [*Tekoa*¹ *Pyau*]² pertencente ao Território Indígena do Jaraguá (TI Jaraguá). Era a primeira vez que meus pés iriam adentrar em terras indígenas e permanecer durante muitos anos.

No ano de 2015, ingressei no curso de pós-graduação *lato sensu* Fundamentos da Cultura e das Artes da Unesp de São Paulo e, sob a orientação da Professora Doutora Rita Luciana Berti Bredariolli, realizei minha monografia, intitulada *CECI/CEII práticas e registros: desenhando o A'E Kuery Reko*, em parceria com o Centro de Educação e Cultura Indígena e Centro de Educação Infantil Indígena (CECI/CEII) da TI Jaraguá. O desejo de trazer os desenhos das crianças guarani mbya para a pesquisa surgiu primeiro pela curiosidade e observação enquanto professora de educação infantil. As primeiras visitas à aldeia *Tekoa Pyau*, no ano de 2012, aconteceram dentro do CEII, e lá pude perceber que as crianças desenhavam. Em 2016, no primeiro semestre, inscrevi-me como aluna ouvinte na disciplina “História do ensino de arte no Brasil: do modernismo a contemporaneidade”, ministrada pela Professora Doutora Rejane Galvão Coutinho, também da Unesp de São Paulo. Essa disciplina e as sugestões de leituras contribuíram para minhas primeiras impressões sobre os desenhos infantis, auxiliando consideravelmente na composição da monografia. Entretanto, sentia a necessidade de compreender os desenhos a partir de um outro ponto de vista, diferente do que as disciplinas na área das artes visuais poderiam me proporcionar.

No ano de 2018, tive coragem para me inscrever e participar pela primeira vez do processo seletivo de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) na área de concentração “Educação e Ciências Sociais – desigualdades e diferenças”, submetendo para apreciação o projeto de pesquisa intitulado *Nhandereko: desenhos e grafismos das crianças guarani mbya na Tekoa*. Embora houvesse participado de alguns cursos de extensão, seminários e congressos, cresci ouvindo que a USP não era para “gente pobre” e, por isso, nunca havia tentado participar de nenhum outro processo seletivo. Ingressei no curso de mestrado em 2019 e cursei disciplinas que foram fundamentais para o processo de escrita e construção do relatório de qualificação.

Finalmente me deparei com um aporte teórico capaz de exprimir as necessidades que tinha ao ver os desenhos, realizando um diálogo transversal entre educação, sociologia e antropologia, cursando disciplinas como: Etnografia e Imagem: Modos de Ver, Experimentar, Conhecer; Paisagem e Cotidiano Urbano; Educação e Governo das Diferenças: Ontem e Hoje; Sociologia da Infância e Educação Infantil; Geografia Política: Teorias sobre Território e o

¹ *Tekoa*: *teko* (modo de vida) *a* (lugar).

² *Pyau*: novo.

Poder e sua Aplicação à Realidade Contemporânea; e Preparação Pedagógica - PAE: Mediação Pedagógica Remota como um dos requisitos para as/os alunas/os de mestrado da FE-USP com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No mesmo ano, compus o grupo de pesquisa “Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens”, orientado pela Professora Doutora Marcia Aparecida Gobbi, no qual pude realizar e participar de seminários, discussões, debates, cursos e congressos que o grupo de pesquisa se propunha a elaborar, como o “V Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil” e o “II Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Educação Infantil: Infâncias, Cidade e Democracia” em parceria com a Universidade do Minho. Também criamos o *Podcast - Em Movimentos*, que nasce no ano de 2020 no meio da pandemia da covid-19, com o objetivo central de trazer reflexões sobre ser mulher e criança nesta nova condição.

Em 2021, ainda atravessadas pela pandemia e pelas inquietudes que só cresciam, realizamos o curso FOMES pela FE-USP, trazendo para o centro do debate temas pouco visíveis na academia, com a presença de convidadas/os de diversos setores, considerando a pluralidade e urgência de temas que transcendem o espaço restrito à escola e pensando a educação em relação com as diversas temáticas sociais. Todas essas vivências colaboraram para minha formação acadêmica e para a pesquisa que se apresenta.

2 PUXAR E VER LINHAS: PARA INICIAR A CONVERSA

Os desenhos são um dos principais recursos de comunicação nas sociedades indígenas, como apontam Regina Muller (1976), Lux Vidal (1992), Els Lagrou (2009), Alfred Gell (2018) e Margaret Mead (2001³, 2015), e estabelecem vínculos entre si e entre humanos e não humanos (seres pertencentes a patamares celestiais), criando uma rede de conexões no campo visível e não visível entre as mais variadas grafias, dispostas nos mais diversos suportes. O que nos revela um modo de ser e estar no mundo pelo conhecimento desenhado. E o corpo, historicamente, tem sido o principal suporte para a realização dos desenhos entre os indígenas. Utiliza-se basicamente jenipapo e urucum, duas tinturas encontradas facilmente na maioria das aldeias distribuídas pelo Brasil, e palitos de madeira, gravetos, mãos e dedos para a confecção dos desenhos.

A realização dos desenhos contava em sua grande maioria com a participação de duas ou mais pessoas. As mulheres eram as herdeiras da tradição de confeccionar, enfeitar e ornamentar o corpo humano, seja de homens, mulheres ou crianças (LAGROU, Els, 2009),⁴ que podia ser realizada tanto para usos e práticas cotidianos como para eventos específicos. Os desenhos mais difundidos, entre muitas das pesquisas de autoras/es mencionadas/os anteriormente, possuem padrões geométricos e são localizados entre os povos da região amazônica, que fundamentalmente têm a base do corpo como a principal matriz de suas confecções, ainda que existam outras.

Embora os desenhos sejam uma prática que ainda hoje proporciona aspectos relacionais como entre as mulheres e seus filhos (NIMUENDAJU, Curt, 1983), mulheres e mulheres, mulheres e homens, crianças, adultos no geral e objetos, não sabemos o quão foram alteradas as técnicas no exercício dos desenhos desde o início da colonização e conseqüentemente da catequização, como marco de imposição e disputa dos signos (GRUZINSKI, Serge, 1995). O que sabemos é que as técnicas corporais a partir do contato com novos materiais foram sendo modificadas, proporcionando, ainda que não só, práticas individuais quando em contato com outros suportes e materiais.

³ Essas informações foram obtidas no *Library of Congress* através da exposição intitulada: Margaret Mead-Human nature and the power of culture, realizada em 2001 em comemoração ao 100º aniversário do nascimento de Margaret Mead (1901-1978). Disponível em: <https://www.loc.gov/exhibits/mead/index.html>. Acesso em: 10 nov. 2020.

⁴ É política a escolha por inserir também o primeiro nome das/os autoras/es tendo em vista o processo de invisibilização ao qual a produção de mulheres é submetida.

Há, no entanto, outros suportes que servem para a realização dos desenhos geométricos como as cerâmicas, miçangas, cestarias entre outros objetos rituais e atualmente o papel. Diferente dos indígenas da região amazônica, os povos guarani localizados sobretudo no sudoeste e sul do Brasil não possuem o hábito cotidiano da prática de desenhar seus corpos, ainda que o façam em momentos específicos. Entre as sociedades guarani, os desenhos historicamente possuem formas geométricas e tramas, elaborados por mulheres, exceto algumas exceções locais como entre os guarani que vivem na região do Bracuí, município de Angra dos Reis no estado do Rio de Janeiro, em que as cestarias são traçadas por ambos os sexos (BALLIVIÁN, José, 2011). Os desenhos confeccionados majoritariamente entre as cestarias, miçangas e sementes oferecem uma variedade enorme de motivos, formas e materiais, apresentando uma grande e complexa cosmologia que enreda um modo de vida específico de cada sociedade indígena e de cada Território Indígena (TI), pois os processos de produção não necessariamente são idênticos. Isso acontece, entre alguns fatores, pela falta de materiais para produzir o artesanato que infelizmente são escassos em muitas aldeias, como é o caso da aldeia *Tekoa Pyau* (local da pesquisa), que depende de doações, da improvisação e criação como maneira de driblar a precariedade de recursos naturais.

A falta de recursos naturais está totalmente atrelada ao modo de produção capitalista que depreda o meio ambiente, secando os rios que antes cortavam as aldeias e nutriam o solo com minerais propícios ao plantio, que ao mesmo tempo servia para o preparo dos alimentos e a produção de materiais para a confecção de artesanatos. A falta de matéria-prima impediu e continua impedindo os guarani de deterem os meios para produzir seus materiais, atrelado ao problema histórico da disputa e falta de demarcação das TIs que confinam cada vez mais não apenas os guarani em espaços menores, às vezes, empurrando-os para as beiras de estradas e rodovias, como pode ser visto nos noticiários,⁵ mas também outras sociedades indígenas como os kayapó, munduruku, yanomami, entre outros.

Pesquisas realizadas têm revelado a dimensão dos problemas enfrentados pelos povos indígenas. Dados do Mapeamento Anual do Uso e Cobertura da Terra no Brasil o (MapBioma) mostram que a Amazônia atualmente concentra 93% dos garimpos do país. De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA), só nos últimos 10 anos o garimpo cresceu 500%, estima-se que nos últimos dois anos (2019-2021) o garimpo ilegal na TI Munduruku cresceu 362%, enquanto a TI Yanomami é considerada como a terceira área com mais garimpo no Brasil, cerca de 414

⁵ Matéria vinculada a um jornal de grande circulação no país mostra a lamentável realidade de alguns agrupamentos guarani *kaiowá*. Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/fotos/acampamentos-em-beira-de-estradas-e-reservas-superlotadas-a-vida-dos-indios-no-mato-grosso-do-sul-28102016>. Acesso em: 20 nov. 2021.

hectares ocupados. Diante deste cenário, há uma grande luta e unificação de diversas sociedades indígenas contra o Projeto de Lei (PL) 191/2020 que visa regulamentar a mineração em TIs. A falta de recursos e materiais está totalmente atrelada à falta, retirada e invasão dessas TIs.

Além dos aspectos materiais mais sintomáticos, temos ainda os processos morais, que ocorreram poucos anos depois do início da colonização com a catequização. A catequização que se inicia com os jesuítas, entre 1549 e 1600, implementou de forma violenta uma nova educação embasada nas doutrinas da sociedade portuguesa, desconsiderando os saberes historicamente acumulados pelas sociedades indígenas, impondo novas leis e práticas promulgadas pelo rei Dom Manoel I.

Os novos elementos introduzidos nas aldeias tinham a finalidade de doutrinar os indígenas, inculcando a partir de materiais e objetos um novo modo de vida, totalmente alheio ao exercício ritual antes produzido. Entre os grandes embates que perduram há séculos, o fato é que no final do século XIX e início do século XX a figura do Estado adentra cada vez mais em terras indígenas principalmente pelas vias institucionais da Igreja e da Escola, dando continuidade ao projeto colonialista.

Todavia, com o passar dos anos, outros debates foram incorporados no bojo das necessidades das sociedades indígenas. O movimento indígena em 1970 é uma expressão dessas reivindicações que de maneira organizada pleiteava uma escola diferenciada para as crianças e jovens das aldeias, considerando suas especificidades, seus saberes, suas crenças e seu calendário. A escola diferenciada passa ser reivindicada como maneira de garantir uma prática condizente com os saberes das sociedades indígenas, pois o currículo da escola não indígena não contempla os múltiplos conhecimentos produzidos pelos ameríndios, gerando uma exclusão de meninas e meninos indígenas, racismo e conseqüentemente o abandono da escola pública por parte dessas crianças e jovens. Diferente do modelo de aculturação que anteriormente a escola expressava, a escola diferenciada passa a ser vista como um espaço mediador, capaz de garantir o modo de vida ao mesmo tempo que possibilita aprender conceitos praticados pelos não indígenas.

Conforme aponta Douglas Santos (2017), no estado de São Paulo, a escola indígena diferenciada está localizada em 90% das Terras Indígenas e conta com mais de 85% de professoras/es ou educadoras/es indígenas, o que garante uma educação bilíngue ou monolíngue na língua indígena. No entanto, quando as escolas passam a acontecer dentro das aldeias, outros materiais e tecnologias passaram a compor o cotidiano de meninas e meninos, mesmo a escola não sendo a única propagadora desses recursos. Esses materiais como lápis de cor, canetas hidrográficas, papéis sulfites, *cançons*, cadernos, borracha, entre outros materiais

riscantes foram contribuindo para a aparição de outras grafias com contornos mais figurativos, atrelados a símbolos e signos que foram sendo “incorporados” à medida que a relação entre indígenas e não indígenas foi ficando mais assídua.

Essas novas imagens, signos e símbolos ganham força no nosso imaginário, fabricando necessidades e desejos que impelem e alteram nosso modo de existir, isso não é específico aos indígenas, todos nós indígenas ou não sofremos essas “imposições” de consumo todos os dias. O problema reside na relação que estabelecemos com essa quantidade de informação, material e produto. Parece-me que muitas vezes não temos escolha e controle sobre essas demandas de materiais, assim como os indígenas também não os têm, embora os guarani mbya reconheçam que tudo que compartilhamos nesse mundo é descartável, ou seja, perecível.⁶ Serge Gruzinski (1995) considera essas modificações como “revoluções do modo de expressão e comunicação”, consequências da colonização, que passam a alterar as pictografias produzidas pelas sociedades indígenas para a escrita alfabética. Nesse sentido, não é apenas a forma de expressão que modifica, mas uma maneira de pensar, conceber e atuar no mundo, capaz de alterar as percepções no campo do real e do imaginário, implicando inclusive no modo como se define o passado.

No entanto, dentro dessa arma(dilha) os recursos tecnológicos não podem ser vistos e pensados apenas como mera imposição, isso desconsideraria como as populações indígenas têm se utilizado desses instrumentos para dar visibilidade às suas histórias e lutas, disponibilizando aos não indígenas uma disputa de imagens, desenhos e narrativas, assim como o intercâmbio que atualmente ocorre junto às populações indígenas por meio das mídias e outros veículos de comunicação. O papel ganha, entre os mais variados recursos, um destaque importante, pois tem sido amplamente difundido, seja para reivindicar seus direitos em leis, seja para escrever as bases que estruturam suas mitologias (KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce, 2015) ou para expor de forma desenhada todo o conhecimento acumulado.⁷

Em algumas pesquisas, os desenhos produzidos por adultos e crianças indígenas têm se demonstrado uma importante ferramenta metodológica nas investigações antropológicas (CESARINO, Pedro, 2013; CONH, Clarice, 2000), contribuindo substancialmente para

⁶ A dissertação de Daniel Calazans Pierre (2018) traz um longo debate sobre a concepção da existência das coisas neste mundo e nos patamares celestiais, no qual os objetos verdadeiros vivem. Segundo o autor, todas as coisas existentes nesse mundo estariam na ordem do perecível, ou seja, tudo morre, vira lixo, é descartável, isso ocorreria porque na filosofia Mbya, tudo que vemos e acessamos neste patamar são réplicas, imagens projetadas dos patamares celestiais, da morada eterna de *nhanderu*, na qual tudo é imperecível.

⁷ Podemos ver a expressão disso na 34ª Bienal Internacional de São Paulo, com a belíssima exposição “Moquém – Surarĩ: arte indígena contemporânea”, com a curadoria do artista Jaider Esbell (1979-2021). Disponível em: <http://34.bienal.org.br/exposicoes/8462>. Acesso em: 13 dez. 2021.

conhecermos as relações e as estruturas sociais dentro das sociedades indígenas, assim como aprender sobre a função e a agência dos desenhos (GELL, Alfred, 2018). Dentro desse universo de possibilidades e transformações que os desenhos nos permitem saber mais sobre as sociedades indígenas, resolvi estudar os desenhos produzidos pelas crianças guarani mbya da *Tekoa Pyau* da região do Jaraguá da cidade de São Paulo para que pudesse conhecer a vida das crianças, após ter construído durante alguns anos anteriores ao ingresso no mestrado uma aproximação maior com os guarani mbya das seis aldeias que compõem a TI Jaraguá e observado as crianças desenharem.

A região do Jaraguá abrange atualmente os distritos de Pirituba, Jaraguá e São Domingos e possui uma população de aproximadamente 437,5 mil habitantes em uma área de 54,7 km. Toda a região é marcada pela Rodovia Anhanguera construída em 1940, considerada um dos principais eixos econômicos do país juntamente com a Rodovia dos Bandeirantes, construída em 1978. Essas duas famosas rodovias são responsáveis por estabelecer a conexão entre as cidades de São Paulo, Campinas e Ribeirão Preto. Os guarani, na cidade de São Paulo, estão divididos em duas TIs que são: TI *Tenondé Porã* e TI Jaraguá. A TI *Tenondé Porã* está localizada na região da zona sul em Parelheiros e conta com atualmente sete aldeias: *Tekoa Yrexakã*; *Tekoa Tape Miri*; *Tekoa Tenondé Porã*; *Tekoa Kalipety*; *Tekoa Krukutu*; *Tekoa Guyrapaju*; e *Tekoa Kuaray Rexakã* (as duas últimas pertencem ao município de São Bernardo). A TI Jaraguá se encontra na região noroeste da cidade e é composta por seis aldeias: *Tekoa Ytu*; *Tekoa Pyau*; *Tekoa Itakupe*; *Tekoa Yvy Porã*; *Tekoa Itawera*; e *Tekoa Itaendy* (sendo as últimas três aldeias retomadas recentes). Atualmente, a TI Jaraguá apresenta duas situações fundiárias, a primeira corresponde ao Decreto nº 94.222/1987 cuja dimensão é de 1,76 hectares, e a segunda é a Portaria Declaratória de nº 581/2015 com a dimensão de 532 hectares, está ainda não foi homologada pela presidência da República.

Como já mencionado anteriormente, minha aproximação aconteceu por meio do CECI/CEII da aldeia *Tekoa Pyau*, onde pude ver por diversas vezes as crianças desenhando e utilizando os mesmos materiais de qualquer outra escola da rede municipal de educação infantil da Prefeitura de São Paulo. A escolha por realizar a pesquisa com as crianças nasce por ser professora de educação infantil e me deparar com a (in)visibilidade de pesquisas em outras áreas do conhecimento que trazem as crianças como sujeitos sociais, capazes de narrar e produzir suas próprias histórias, a partir do seu ponto de vista e por meio de suas próprias produções. Tanto que isto se reflete na falta de pesquisas que foram levantadas com o objetivo de pesquisar os desenhos produzidos por crianças indígenas na área da educação em diálogo

com as ciências sociais. A tabela abaixo é apenas uma amostra sobre as pesquisas que consideram as crianças indígenas em suas investigações.

Tabela 1 – Pesquisas com crianças indígenas⁸

Banco de Dissertações e Teses da USP – (Período: 2006-2019)				
Palavra-chave:	Desenho	Indígenas	Crianças Indígenas	Guarani Mbya
Pesquisas encontradas:	6	31	37	5
Área do conhecimento:	Educação	Educação	Educação	Educação
Unidade:	FE-USP	FE-USP	FE-USP	FE-USP
Pesquisas que consideraram as crianças indígenas:	0	0	2	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As pesquisas encontradas são escassas quando comparadas às produções que temos sobre desenhos e pinturas produzidos por povos indígenas, sendo em sua maioria realizados por adultos, ou mesmo quando o tema de pesquisa são os desenhos produzidos por crianças não indígenas. O que pude observar é que a maioria das pesquisas pouco considera as produções das crianças como tema central de análise, e as crianças quando aparecem nas investigações não são colocadas como protagonistas, ou seja, não são o centro do debate; a maioria das pesquisas encontradas no banco de teses da FE-USP ainda se restringe ao espaço escolar. Uma outra observação importante é que as únicas pesquisas encontradas, que considerei como parte de uma pesquisa elaborada com crianças indígenas, são na realidade pesquisas realizadas com crianças bolivianas ou crianças de famílias bolivianas imigrantes que têm como língua materna, além do castelhano, o idioma aimará ou quíchua, evidenciando que são compreendidas como crianças indígenas.⁹

⁸ Esta tabela considerou apenas a instituição e a unidade em que é desenvolvida a presente pesquisa, entre os anos de 2006 a 2019. A busca foi direcionada ao ícone de pesquisas avançadas da Biblioteca Digital, considerando palavra-chave, unidade e área do conhecimento, e os resultados divulgados consideravam apenas os títulos e as palavras-chave das respectivas pesquisas. No tocante ao recorte do ano 2006 a 2019, foi considerado o ano base estipulado pelo sistema da biblioteca. Todas as pesquisas online disponíveis iniciam-se em 2006. Já o ano de 2019, considerei as pesquisas antes da pandemia e também o ano de início da minha pesquisa em campo.

⁹ É importante considerar que muitas sociedades indígenas perderam sua língua materna nos processos de colonização e pós colonização. Porém, nestas duas pesquisas, especificamente, as autoras trazem reflexões e menções que compreendem as crianças pesquisadas como indígenas por pertencerem a sociedades indígenas como as citadas acima. Os Aimarás e Quíchuas são sociedades pré-colombianas, que vivem atualmente em diversos países da América Latina.

Diante desta dificuldade, é que estabeleço uma pesquisa transversal, construindo reflexões a partir de pesquisadores de desenhos indígenas e não indígenas realizados por crianças como Clarice Conh (2000), Margaret Mead (2001, 2015) e Marcia Gobbi (1997, 2004, 2011). Além de pesquisadores do modo de vida guarani como Curt Nimuendaju (1954, 1983, 1987), Egon Schaden (1963, 1974, 1978), Hélène Clastres (1978) e Maria Inês Ladeira (1989, 2001). E pesquisadores de crianças indígenas e não indígenas como Christina Toren (1999) e Mirian Noal (2006).

É importante, ainda, identificar como entendo o modo de vida guarani. Aproximo-me das contribuições de Curt Nimuendaju (1987), na qual, a vida dos guarani está atrelada à preservação da língua materna, à relação que mantêm com suas *tekoa's* e à produção do conhecimento cosmológico como base e fundamento para sua existência. Além disso, compreendo todas as outras relações atualmente existentes que implicam transformações, atualizações, incorporações de ordem econômica, social, política, educacional e cosmológica. Para Mirim Lisio, importante colaborador desta pesquisa, o modo de vida guarani, nos dizeres dele, é: “o que a gente chama de [*nhandereko*]”,¹⁰ estando associado às práticas realizadas na [*tekoa*]¹¹ como fumar [*petyngua*],¹² ir à casa de reza, dançar [*xondaro*],¹³ consultar o [*xeramõi*]¹⁴ e tantas outras coisas que caracterizam um modo de vida específico dos guarani na *Tekoa Pyau* que serão melhor apresentadas no corpo dessa dissertação.

A partir dessas observações, os objetivos da pesquisa foram estruturados a partir de duas perguntas: Como as crianças guarani mbya da aldeia *Tekoa Pyau* do Território Indígena Jaraguá, no bairro do Jaraguá, localizado na cidade de São Paulo, vivem e compartilham suas vidas? Como as crianças, por meio dos seus desenhos e narrativas, podem nos apresentar este cotidiano vivido e produzidos por elas na *Tekoa Pyau*? A partir dessas duas indagações centrais, os objetivos da pesquisa foram: 1) Investigar qual é a relação das crianças com os desenhos; 2) Entender o que é ser criança guarani mbya nos mais diversos espaços da *Tekoa Pyau*; e 3) Compreender como os desenhos produzidos pelas crianças, por meio dos diversos suportes, materiais e assuntos elegidos por elas nos revelam um modo de ser e estar na aldeia.

Para que pudesse acompanhar as crianças de perto, selecionei o método inspirado na etnografia com crianças, usado por pesquisadores de crianças na área da educação como Rita

¹⁰ *Nhandereko*: *nhade* (nosso); *reko* (viver).

¹¹ *Tekoa*: *teko* (modo de vida) *a* (lugar).

¹² *Petyngua*: *petyn* (fumo); *gua* (o que consome).

¹³ *Xondaro*: guerreiro.

¹⁴ *Xeramõi*: *amõi* (ancião, curandeiro); *xe* (primeira pessoa no possessivo/meu).

Marchi (2018) e Willian Corsaro (2005), estabelecendo um diálogo entre o campo da educação, sociologia e antropologia, pois julguei que diante das indagações e dos objetivos propostos, não haveria outro método que melhor se encaixasse na pesquisa apresentada. A metodologia tem sido traçada à luz de textos e pesquisas na tentativa de melhor compreender os desenhos realizados pelas crianças, utilizando autores como Alfred Gell (2018), Georges Didi-Huberman (1998, 2011) e Tim Ingold (2015) que discutem aspectos relacionais dos desenhos, as condições de produção e marcas que são por vezes invisibilizadas, mas existem, produzem efeitos e nos contam histórias. Assim como as autoras Clarice Conh (2000, 2005, 2009, 2013, 2019), para apreender sobre os diversos modos de vida das crianças indígenas, e Elizabeth Pissolato (2006), para refletir especificamente acerca do modo de vida das crianças guarani mbya.

Os desenhos possibilitaram maior aproximação e circulação na aldeia, convertendo-se junto com as narrativas tecidas pelas crianças no principal veículo de comunicação e interação entre nós. Ora, se as crianças desenhavam, e as produções desenhadas são um dos principais veículos de comunicação, também me coloquei nos desenhos na tentativa de estabelecer uma relação mais orgânica com as/os pequenas/os (KUSCHNIR, Karina, 2018). Desenhando junto com elas, e por vezes registrando alguns momentos que considerei importantes na pesquisa, aproximo-me de um recurso muitas vezes atribuído como próprio do “fazer infantil”, o que não é verdade quando tomamos o conhecimento da diversidade de formas e motivos utilizados pelos guarani no uso da técnica do desenho. Escolher desenhar junto com as crianças foi uma forma de estar próxima, construindo diálogos não convencionais, que dispensam o uso da linguagem oral, como aconteceu no meu primeiro dia de trabalho de campo, ao me aproximar do Vinicius Karay.¹⁵

Se as crianças são aquelas que desenhavam, surge a questão: o que são os desenhos para as crianças guarani mbya da *Tekoa Pyau*? Embora não seja o objetivo principal desta pesquisa e ainda não tenho condições totais para respondê-la, caminhei sempre me questionando sobre o que são os desenhos na vida das crianças guarani na *tekoa*. Ao longo dessa dissertação, apresentarei algumas pistas para pensarmos sobre essa questão, que deve ser tratada de modo mais específico. Por identificar a importância que os desenhos têm para as crianças é que as reconheço e as nomeio por meio de suas produções como desenhistas, não apenas porque desenhavam, o que já seria motivo suficiente para reconhecer suas criações e marcas, mas porque os desenhos historicamente nas sociedades indígenas e especificamente nos guarani têm sido o modo de se inscrever no mundo, manifestado e reconhecido.

¹⁵ Vinicius Karay foi a primeira criança a se aproximar de mim no meu primeiro dia de pesquisa em campo. Posteriormente, irei relatar como aconteceu esta aproximação.

Alguns teóricos como Alfred Gell (2018) consideram os desenhos como “arte indígena”. Margaret Mead (2001), ao recolher mais de 35 mil desenhos ao longo de suas pesquisas entre as crianças *manus*, também os nomeou como “arte infantil”. Sendo o desenho uma dentre tantas outras manifestações artísticas utilizadas para se comunicar, considero as crianças na pesquisa como crianças desenhistas (GOBBI, Marcia, 2011), por reconhecer seus desenhos como manifestações infantis, considerando-os, portanto, como documentos históricos, e por identificar as crianças como agentes de suas produções, pois entre tantas coisas que fazem também desenharem, sendo assim desenhistas.

Ao considerar e me colocar ao lado das crianças desenhistas, como aquela que pesquisa e desenha, também me coloco junto com elas desenhista de pequenas minúcias, que algumas vezes aparecem na pesquisa com o propósito de apresentar algumas pistas, descrever algumas cenas e suscitar o recurso do desenho como promotor de diálogos e andanças. Embora não seja um recurso muito utilizado nas pesquisas na área da educação, produzidas sobretudo por pedagogas, na área da antropologia a confecção de desenhos feitos por pesquisadoras/es tem permeado as produções científicas na atualidade como prática de observação e descrição (AZEVEDO, Aina, 2016), revelando o que na realidade já acontecia, mas era recluso apenas aos cadernos de campo. Desenhar no campo foi uma prática essencial para o andamento da pesquisa, mas os desenhos compartilhados são pontuais e não serão temas para o debate proposto nessa dissertação, uma vez que o centro do debate apresentado será a produção de desenhos realizados pelas crianças na *Tekoa Pyau*.

A construção teórica e metodológica da pesquisa está dividida em quatro capítulos, em que tentei organizar o pré-campo, o campo de pesquisa e os pós-campo, elencando os debates teóricos sobre o tema. O capítulo intitulado **Mostra de desenhos** trata-se da exposição de alguns desenhos produzidos pelas crianças guarani mbya, comunicando às/aos leitoras/es, além das imagens, algumas informações técnicas. Este modo de exibição é uma maneira de apreciarmos os desenhos, já que é a partir dos desenhos produzidos pelas crianças que toda a dissertação foi estruturada. Também é uma forma de darmos maior visibilidade às suas produções e, ao mesmo tempo, problematizarmos a hierarquização e a dissociação entre a escrita alfabética e os desenhos, principalmente os produzidos pelas crianças.

No capítulo intitulado “**A pesquisa é pra gente achá alguma coisa?**”, apresento como os desenhos foram também um importante instrumento metodológico para as minhas investigações com e sobre as crianças guarani mbya, possibilitando minha entrada, permanência e circulação na aldeia, além de outros recursos metodológicos. Os desenhos produzidos por meninas e meninos foram o objeto também de análise e principal fonte para as minhas

observações e descrições juntamente com o caderno gráfico, importante aliado em minhas andanças com as crianças e educadoras do CECI/CEII, principal lócus da pesquisa, ainda que não só.

Descrevo as minhas principais escolhas no pré-campo, campo de pesquisa e pós-campo, os percalços, receios, dúvidas, incertezas e acertos, conquistas, vislumbres. Tudo é tratado de maneira a exprimir (ainda que seja um recorte) a importância do método inspirado na etnografia, que foi essencial nesse percurso com os pequenos. Apresento ainda a concepção de desenho, sobre a qual a pesquisa se debruça para entender a produção das crianças, considerando suas falas, seus apontamentos, gestos e toda a inteireza da criança guarani mbya. O desenho foi um importante veículo de comunicação não apenas por evidenciar um modo particular de ser criança, mas por ser o principal agente, promotor de diálogos e traduções. Assim, iniciei meu campo andando e caminhando para acessar as crianças, que com certeza têm muito a nos dizer.

No capítulo intitulado **Contexto geral: “O Jaraguá é Guarani”**, apresento os desenhos das crianças realizados na aldeia *Tekoa Pyau*, como um grande precursor atemporal, que se emaranha entre alguns mitos fundantes da cosmologia e cosmografia guarani mbya como o [*Yvy-Marãey*]¹⁶ e [*Kuaray* e *Jaxy*]¹⁷ que são determinantes para compreendermos a grande relação que os guarani têm com o estado e a cidade de São Paulo. A partir dos desenhos e das narrativas das crianças, foram tecidas algumas linhas que nos fazem compreender os aspectos políticos, sociais e culturais que os guarani delineiam pela cidade de São Paulo, elegendo e construindo suas permanências ou impermanências.

Toda a produção de conhecimento das crianças guarani mbya é embasada nas relações que vivenciam e experimentam dentro e fora da *tekoa*, realizando um constante intercâmbio. Os desenhos nos evidenciam como essa enorme simbiose de saberes acontece dentro da própria aldeia e nos arredores da TI Jaraguá, em que há locais aos quais as crianças têm acesso recorrente como é o caso do Parque Estadual do Jaraguá (PEJ), exprimindo uma indissociabilidade.

Os desenhos e a atribuição de palavras e sentidos que as crianças suscitaram também apresentam as condições e os contextos de suas produções, como maneira de protagonizar os feitos dos desenhos e seus realizadores. Os desenhos acompanhados de suas narrativas e nomeações também nos servem de índices, a fim de entendermos algumas preferências entre alguns deslocamentos feitos pelos guarani mbya pelo estado e pela cidade de São Paulo. Assim

¹⁶ *Yvy-marãey*: *yvy* (terra sagrada, terra dourada); *marãey* (sem mal, lugar sagrado).

¹⁷ *Kuaray*: (Sol); *Jaxy*: (Lua).

como os lugares preferenciais das crianças na *Tekoa Pyau* e seu entorno. Sob essa égide, crianças e adultos guarani afirmam que o “Jaraguá é Guarani”, mas também “São Paulo é Guarani”. Assim, falas, desenhos e brincadeiras nos trazem as principais disputas que a TI Jaraguá está enfrentando e como tudo isso refletiu nos desenhos, suscitando reflexões e a construção desse capítulo.

No capítulo intitulado “***Ipara, pintá, é tudo desenho***”, apresento as principais influências gráficas a que as crianças estão expostas, trazendo a importância do desenho na formação dos guarani mbya e a relação que as crianças vão construindo com esses desenhos, que ora são feitos por jovens e adultos da aldeia, ora produzidos pelas crianças de pouca idade e tantas outras. Todas essas grafias contribuem para a formação das crianças, perpetuando e, ao mesmo tempo, transformando não apenas os estilos (figurativos e geométricos), os assuntos abordados e seus instrumentos, mas, sobretudo, atuando para a incorporação de outras técnicas corporais, produzindo diferentes regimes de conhecimento tanto sobre o material manipulado, atribuindo-o valores, quanto à relação com as pessoas e as coisas.

Isso ocorre porque não há neutralidade na agência das coisas, o agente aqui, desenhista criança, ao mesmo tempo que é capaz de influenciar, criar e propor outras formas de representação igualmente é influenciado pelas formas que o cercam, exatamente porque o desenho e suas linhas são construções coletivas e partem das interferências sociais do grupo. Se é verdade que o papel tem adentrado na aldeia ora de maneira impositiva, ora como parte da escolha dos guarani para aprender a instrumentalizá-lo, visto como um recurso importante, também é verdade que o papel em si mesmo entre as crianças da *Tekoa Pyau* não exprime um valor de uso, exceto pelo seu conteúdo, ou seja, o desenho projetado por elas e por outros desenhistas ou aquelas/es que se arriscam a desenhar. O papel enquanto recurso para a elaboração de desenhos, difundidos entre as crianças de pouca idade, principalmente as que frequentam o CECI/CEII como parte de uma cultura escolar, serve de suporte para a produção de desenhos antes realizados em outras estruturas, e também outros contornos mais figurativos passam a ser utilizados em suportes ditos como tradicionais entre os guarani mbya.

É dentro desse prisma que nesta pesquisa os desenhos feitos pelas crianças guarani mbya, entre outras coisas, são considerados como fontes históricas, capazes de narrar suas histórias. Ainda que não seja nosso objetivo analisar a historicidade dos desenhos, a produção das crianças apresenta traços que marcam um determinado período, revelando-nos um modo de ser/agir/estar das crianças e adultos guarani mbya na *Tekoa Pyau*. Segundo Juri Meda (2014, p. 158, tradução nossa), os desenhos são fontes de pesquisa “capazes de contar pela primeira vez uma história visual da infância vítima da guerra”. Nesta perspectiva, os desenhos infantis

contribuem para analisar e contar uma história do ponto de vista das/os pequenas/os, como evidenciam, por exemplo, os desenhos das crianças do campo de concentração em Terezin na Alemanha fascista, vítimas da guerra. O autor apresenta os desenhos elaborados pelas crianças não somente como fonte histórica, mas também como “*testimonial objects*”.¹⁸

Optei por utilizar os nomes completos das autoras e dos autores que são mencionadas/os devido à questão de gênero. Este marcador social implica uma escolha de assuntos e formatos de escrita, que faço baseada nas minhas concepções e leituras realizadas a partir do feminismo negro (bell hooks), feminismo comunitário (Julieta Paredes) e o estudo marxista sobre gênero e classe (Cecília Toledo). Assim também me aproprio na escrita do gênero feminino para compor a dissertação, por ser mulher e quem escreve o texto.

Os nomes das colaboradoras/es da pesquisa, crianças, jovens e adultos estão apresentados em guarani, português e às vezes haverá a conjunção dos dois idiomas, considerando a maneira e o modo como gostariam de ser mencionados nesta pesquisa e como se apresentaram durante o campo. Como não há nenhum complicador, no que tange à segurança e proteção no tocante ao risco de morte e à ameaça de qualquer natureza, legítimo o pedido e a maneira como as/os colaboradoras/es se apresentaram a mim, realizando alterações apenas quando solicitada.

Os termos elegidos nessa dissertação para se referenciar ao grupo estudado são: guarani, guarani mbya, mbya e, algumas vezes, [*nhande’i va’e*],¹⁹ refletindo as próprias identificações das/os colaboradoras/es no trato com o outro, consigo mesmo e com o grupo. O modo como se referenciam, ainda que apresente uma classificação que diferenciam os consanguíneos e os agregados (PIERRI, Daniel, 2018), como exposto pelo educador e colaborador de pesquisa Michael Tupã, durante uma longa conversa que tivemos na *opy*,²⁰ é também fruto da relação fluída que estabelecem com diversas aldeias fora e dentro do país e o grande fluxo e circulação que promovem. Portanto, não trabalho nessa dissertação apenas com uma terminologia.

Compreendo e nomeio aquelas e aqueles que participaram da pesquisa como colaboradoras e colaboradores, apropriando-me de uma terminologia utilizada por Tim Ingold (2011, p. 21) que considera “as pessoas com as quais nós trabalhamos *com*”, ou seja, trabalhamos com elas, não realizamos pesquisas sobre elas. Este entendimento não é apenas uma nomenclatura, mas um conceito que precisamente indica as inúmeras contribuições, que todas as pessoas envolvidas na pesquisa forneceram durante o percurso, sendo, portanto,

¹⁸ Objetos testemunhais.

¹⁹ *Nhande’i va’e*: os nossos.

²⁰ *Opy*: casa de reza.

reconhecidas como coprodutoras da pesquisa e não apenas alguém que informa aspectos de sua cultura, mas compartilha e nos permite experimentar juntos parte do seu cotidiano.

Os termos referidos, ora em guarani, ora em português ao longo da dissertação, destinam-se ao contexto das formulações. Isso ocorre por dois fatores: o primeiro é o modo privilegiado das crianças em utilizar ambos os idiomas, apresentando a aldeia e conversando comigo em português e em alguns casos em guarani e outros tantos misturando os dois idiomas; o segundo, utilizo terminologias em guarani quando estas apresentam um conceito muito específico e próprio da cultura guarani, trazendo um conhecimento muito distinto do vocabulário da língua portuguesa. A opção por não as traduzir decorre do sentido de visibilizar e suscitar outros conhecimentos e significados sobre as coisas, quer dizer, traduzindo poderia correr o risco de empobrecê-las.

Importante ressaltar que as palavras em guarani estarão em *itálico*, e a primeira vez em que são citadas foram utilizados colchetes respeitando as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), não por considerá-las estrangeiras, embora infelizmente sejam estranhas para muitos de nós, mas para diferenciá-las do português, pois não são reconhecidas como uma das línguas oficiais do Brasil.

3 MOSTRA DE DESENHOS

“Maino’i miri’i yva tegui oguexy... oxevy nhanderuapy omõbeu maino’i opyta yvy’py opyta”²¹ (Canto Guarani).

Figura 3 – Desenhista Geise: “[*Amba*]”,²² lápis de cor sobre papel 150x210 mm, 2020



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

²¹ Tradução de Mirim Lisio: “Beija-flor desceu do céu e voltou a *nhanderu* contou beija-flor... *nhanderu* mandou beija-flor voltar e ficou na terra, e ficou na terra”.

²² *Amba*: altar (o universo para os Guarani é um *amba*), espaço direcionado na posição do sol.

Figura 4 – Desenhista Jera Poty: “[Pira]”,²³ lápis de cor sobre papel 150x210 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

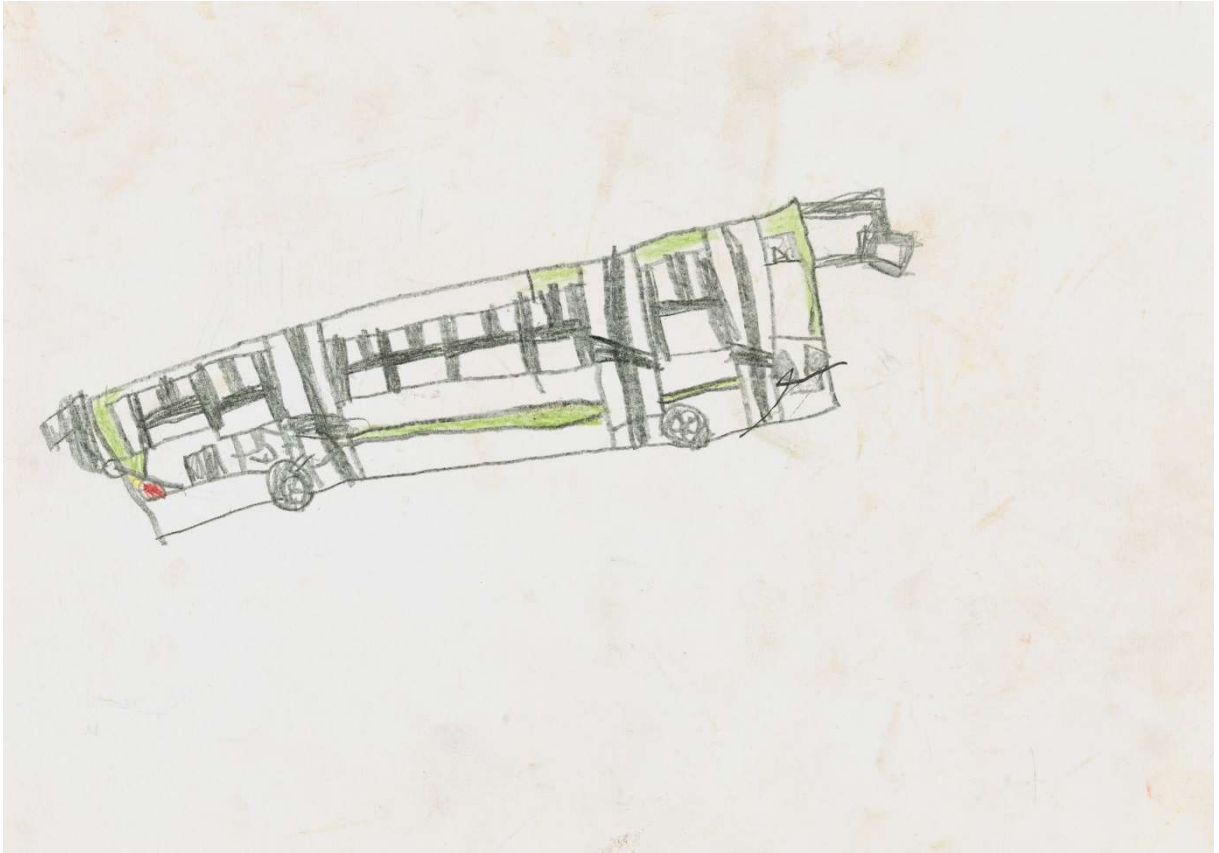
²³ *Pira*: peixe

Figura 5 – Desenhista Marcela: Sem título, canetas hidrográficas sobre o papel 210x297mm, 2019



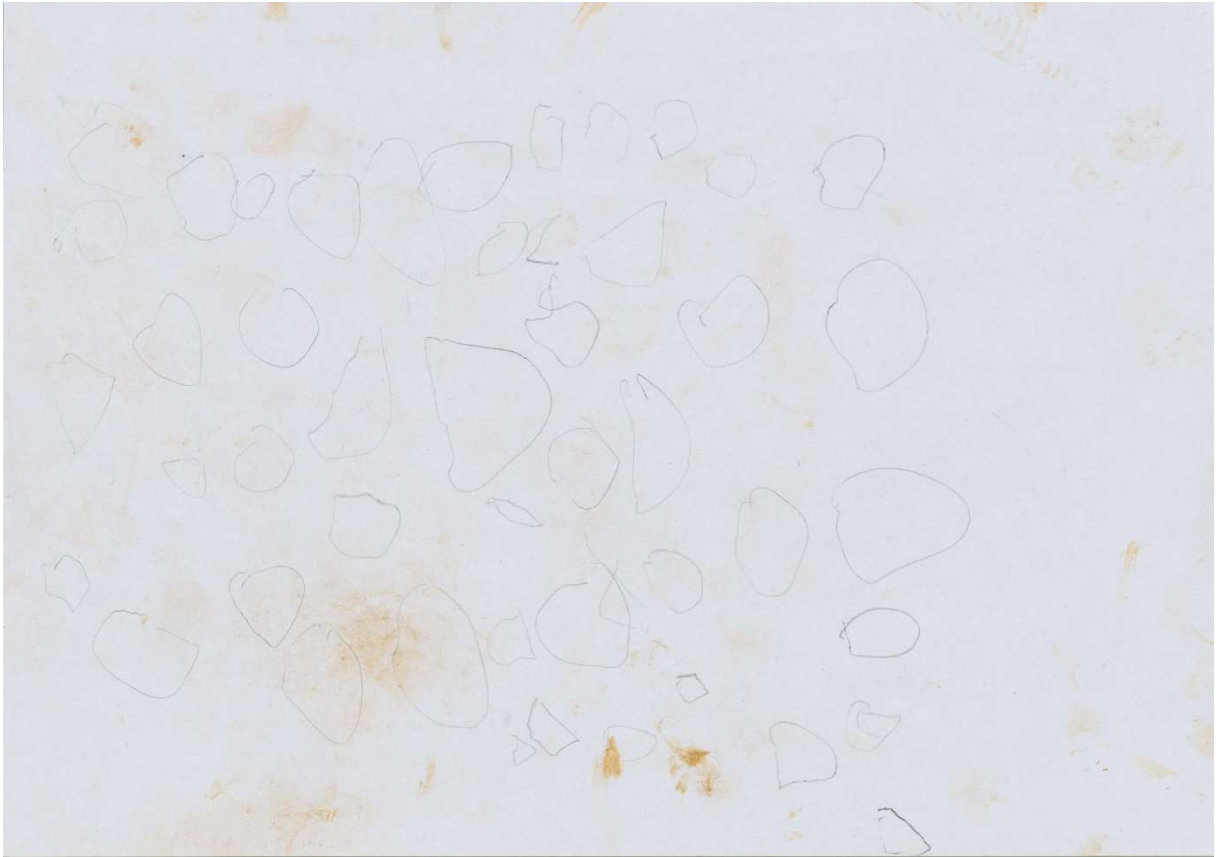
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 6 – Desenhista Emerson: “Ônibus”, lápis de cor sobre o papel 210x297mm, 2020



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 7 – Desenhista Endy: Sem título, lápis grafite sobre o papel 210x297mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 8 – Desenhista Ingrid: “Índios”, Lápis grafite sobre o papel 210x297mm, 2019



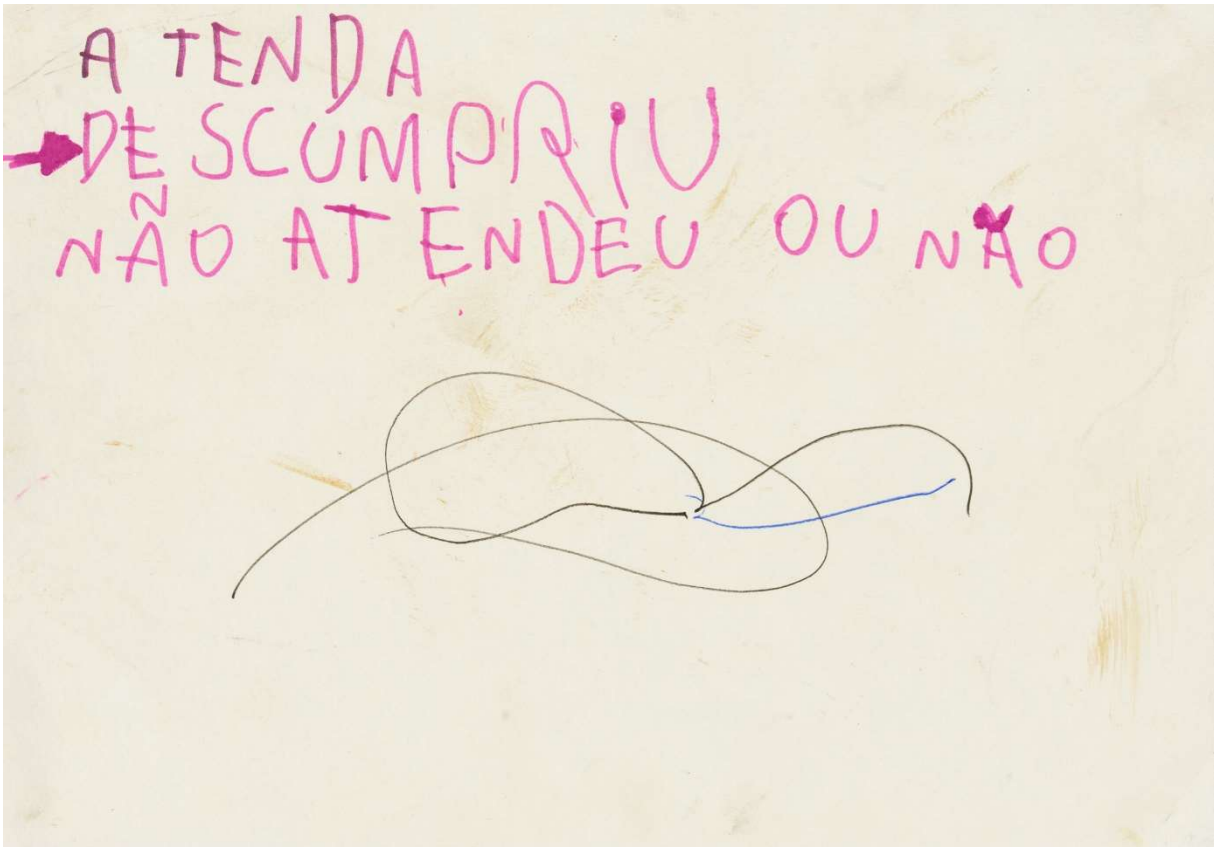
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 9 – Desenhista Vinicius Karay: “Sonic”, lápis de cor sobre o papel 210x297mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 10 – Desenhista não identificada: Sem título, caneta hidrográfica e lápis grafite sobre o papel 210x297mm, 2020



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 11 – Desenhista Sander: “Grafismo”, caneta hidrográfica sobre o papel 210x297mm, 2020



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 12 – Desenhista Michael Tupã: “Priscila”, lápis grafite sobre o papel 210x297mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

4 “A PESQUISA É PRA GENTE ACHÁ ALGUMA COISA?”

[caderno gráfico: 17/10/2019] Havia me organizado para passar o período da manhã e um pouco da tarde com as crianças mbya. Como de costume, entro pelo portão principal, subindo um pequeno declive entre as casas. Do lado direito, a construção da cozinha comunitária da família do David Karay estava quase terminada, as laterais e o fundo do espaço foram confeccionados com troncos de árvore, e em cima da construção alguns moradores estavam terminando de colocar telhas ecológicas vermelhas. Observo que o chão da cozinha estava com um contrapiso improvisado também na cor vermelha. Passo vagorosamente observando a evolução da construção e caminho me dirigindo ao CECI/CEIL. Chegando no portão de acesso, logo na entrada, escuto algumas risadas e gritinhos de crianças vindos do parque, prossigo até a entrada do refeitório onde estão algumas/uns educadoras/es e cumprimento: “[*Javyju*]”!²⁴ Em seguida, pergunto por Mirim Lisio, pois tinha combinado no dia anterior de acompanhá-lo em algumas atividades.

As/os educadoras/es me conduzem até o parque e já anunciam: “Temos visitas hoje!”. Para minha surpresa, a visita era de crianças e professoras de uma EMEI que havia tirado um dia do seu calendário escolar para conhecerem a aldeia. A grande quantidade de crianças no parque, correndo de um lado para o outro, disputando brinquedos, tentando puxar o rabo dos gatos que tentavam passar entre as grades do parque me fizeram lembrar de como nós, não indígenas (*jurua*), somos barulhentos e espalhafatosos. Neste momento, estando entre dois grupos distintos, enquanto pesquisadora de crianças e ocupando um outro lugar diferente do habitual, que o próprio campo me permitia, passo a olhar para todas aquelas interações das crianças, entre elas, com as/os educadoras/es e com o espaço do “parquinho”, me colocando pela primeira vez um pouco do “lado de fora”, no papel de uma observadora.

Estando próxima das crianças visitantes, e já compondo ao mesmo tempo um pouco do espaço da aldeia como alguém que visita as crianças e a aldeia com regularidade, me senti por alguns instantes numa espécie de não lugar, entre não indígenas e indígenas, com a sensação de que naquele momento pertencia ainda que momentaneamente aos dois grupos, ou simplesmente a grupo nenhum, exceto apenas da pesquisadora observadora que, ainda que rompa com a ideia de neutralidade, sentia como se estivesse caminhando entre dois grupos, que muitas vezes se encontram, mas que em outras mantêm suas particularidades e seus distanciamentos.

²⁴ *Javyju*: usa-se para desejar bom dia.

Nesse momento ínfimo, observando a cena transcorrendo diante dos meus olhos, pensei na escola e como é violento colocar 35 crianças no mesmo espaço, confinando-as muitas vezes ao espaço pequeno e limitado da “sala de aula”, pensei em como temos que avançar não somente em nossas práticas pedagógicas, mas como na cidade de São Paulo *nhande’i va’e* e *[juruas]*²⁵ precisam de “espaços” para conseguirem viver, criando culturas infantis, respeitando as diferenças e construindo a capacidade de conviver. As crianças da EMEI eram todas *juruas*, com seus uniformes e crachás com nomes da escola à qual pertenciam; seus nomes estavam evidentemente escritos em letras maiúsculas para melhor identificá-las.

Enquanto as interações aconteciam de maneira rápida, um dos educadores presentes, que estava em relação a mim ao lado oposto do parque, pegou o arco e flecha nas mãos e começou a manipulá-lo na intenção de chamar a atenção e, ao mesmo tempo, quem sabe, ensinar as crianças a manusear o artefato. As crianças, curiosas e interessadas, fizeram filas para manipular o arco e flecha sem nenhuma familiaridade. A técnica de manejo do objeto, ensinada pelo educador do CECI/CEII, era um fracasso, as crianças tinham muita dificuldade em utilizar o objeto que para elas pareciam novo e diferente dos instrumentos que estavam acostumadas a utilizar no seu cotidiano, tudo o que acontecia naquele espaço era diferente, apenas os brinquedos de madeira do parque pareciam ser do seu domínio.

O educador Mirim Lisio, muito prestativo, estava conversando com as professoras e respondendo algumas perguntas e curiosidades, olhando um pouco de longe; caminho em direção a Mirim Lisio, espero alguns minutos, me apresento após o término da conversa das professoras e início brevemente um diálogo com o educador. Pergunto, entre outras coisas, onde estariam os *[kyringue’s]*,²⁶ pois ainda não tinha avistado as crianças brincarem no parque junto às crianças da EMEI. E ele respondeu que as crianças guarani estavam dentro do CECI: “Ali dentro!”.

Durante meu deslocamento, em direção à parte interna do CECI/CEII, após a afirmação do Mirim Lisio, avistei Vinicius Karay e outro menino correndo em direção à porta de entrada do refeitório; segui os dois meninos, pois havia ficado curiosa para saber como as crianças guarani estavam reagindo à visita das crianças *juruas*. Logo que entrei no refeitório, vi algumas/uns educadoras/es arrumando algumas coisas e conversando. Fui até a porta da sala de

²⁵ *Jurua*: *juru* (boca) *a* (cabelo).

²⁶ *Kyringue*: *kyrin* (pequeno) *gue* (plural).

informática,²⁷ que ficava do lado do refeitório, e, chegando na porta, vi que algumas crianças estavam sentadas em frente aos computadores. Me aproximo de algumas mesas e percebo que, assim como David Karay, outras crianças estavam jogando alguns jogos de luta como “Sonic”, personagem muito apreciado pelas crianças por ser muito rápido, ou “Como dominar seu dragão”, entre outros nesse estilo. Percebo que Mirim Lisio e Patrícia Jaxuca passaram rápido carregando alguns bancos de madeira para área externa, onde estavam as crianças da EMEI, corri para ajudá-los. Mirim Lisio me explicou que estava preparando o ambiente para a realização da “aula de miçangas”, na qual iria ensinar as crianças *juruas* a confeccionar pulseiras, colares e brincos, uma ínfima demonstração de como as mulheres e crianças faziam na aldeia *Tekoa Pyau*.

David Karay e outras crianças que saíram da sala, ao me verem na área externa ajudando Mirim Lisio, vieram falar comigo. David Karay, com quem tenho mais proximidade, me convidou para dar uma volta fora do CECI; percebi que quando estava comigo preferia ficar um pouco mais longe das outras crianças para falar com mais liberdade, contar um pouco das coisas que gostava e tinha medo de perguntar outras coisas, como sobre minha vida pessoal, profissional e outras tantas curiosidades. Fomos caminhando pela aldeia e começamos a conversar sobre vários assuntos. Aproveitei e perguntei a David se ele sabia o que eu fazia ali na aldeia toda semana, ele disse: “Você vem fazer atividades?”. Eu respondi que não necessariamente, que na verdade eu fazia uma pesquisa e perguntei a ele se sabia o que era pesquisa, e ele disse: “Pesquisa é pra gente achá alguma coisa?”. Eu acenei a cabeça dizendo que sim e informei que minha pesquisa consistia em pesquisar as crianças da e na aldeia, para melhor conhecê-las, saber do que brincam, falam, desenham, gostam ou não gostam.

Nesse momento, David disse: “Ah! o [*nhanderekoa*]?”. Eu perguntei o que seria o *nhanderekoa*, e ele respondeu que só saberia dizer em guarani, sugeri a ele que poderia dizer em guarani e que eu poderia gravar. Ele desistiu, falou que não saberia falar naquele momento e mudou o assunto perguntando se teria joguinhos no meu celular. Segundo Adriana Testa (2014), *nhanderekoa* pode ser compreendido como o “lugar no qual convivemos e cuidamos uns dos outros”, uma sociabilidade entre grupos humanos e não humanos (tipos de animais), realizado em um determinado lugar. Talvez seja isso que David Karay não soube explicar, mas

²⁷ A sala de informática é um espaço dentro do CECI/CEII direcionado para o uso exclusivo de aparelhos eletrônicos, sobretudo de computadores com acesso à internet. A sala fica disponível para todos os moradores da TI Jaraguá que a utilizam para realizar pesquisas, ouvir músicas, jogar, verificar e-mails, assistir entrevistas de lideranças indígenas, baixar fotos do celular, abastecer páginas nas redes sociais, entre outras coisas.

soube nos apresentar, evidenciando como veremos no decorrer desta pesquisa diversas maneiras de ser e estar das crianças na *Tekoa Pyau*.

Figura 13 – Desenhista Vinicius Karay:²⁸ “Sonic”, lápis de cor sobre papel 210x297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

4.1 TRAÇANDO CAMINHOS

*“Xekyv’y’i reo rire ejev’y voi jaa, jaa ma vy joupive’i para rovai jajerojy”*²⁹
(Canto Guarani).

Definir e eleger um método de pesquisa dizem muito sobre como enxergamos e concebemos os agentes envolvidos em nossas investigações. Nesta pesquisa em específico, as noções e considerações de crianças e infância que temos construído, concebem, dentre tantas coisas, o ser criança e seus múltiplos modos de viver suas vidas de maneira relacional e fluída com todos os agentes sociais envolvidos. Desta maneira, compreende-se as crianças como:

²⁸ Vinicius Karay adorava desenhar o personagem Sonic, muitos dos seus desenhos, que recolhi durante o campo, evidenciam essa predileção. Este desenho foi confeccionado no espaço do refeitório do CECI/CEII com o papel apoiado sobre um dos bancos de madeira. O menino escolheu os lápis na cor vermelha e giz de cera laranja para compor seu desenho.

²⁹ Tradução de Jurandir: “Meu irmãozinho quando você for, volte logo, também vamos, vamos todos juntos ao outro lado do mar para reverenciar”.

sujeitos de direitos; ocupantes do mundo, transformadores da vida; habitantes da natureza; construtores sociais; agentes sociais; promotores e construtores de culturas e colaboradores de todo acúmulo cultural, social e histórico da humanidade (TOREN, Christina, 1999; CONH, Clarice, 2000, 2009, 2013, 2019; CASTRO, Lucia, 2013).

Antes de iniciar a pesquisa com as crianças guarani mbya, recorri a algumas leituras com a intenção de definir um método que melhor respondesse às minhas indagações iniciais. A escolha nasceu a partir de duas perguntas (já supracitadas), que retomo novamente: Como as crianças guarani mbya da aldeia *Tekoa Pyau* do Território Indígena Jaraguá vivem e compartilham suas vidas? Como os desenhos são capazes de narrar o cotidiano vivido e produzido pelos *Kyringue's*? A partir do assunto e problemas delineados, tracei alguns objetivos³⁰ e escolhi, influenciada pelos estudos etnográficos, o método inspirado na etnografia com crianças para investigar as pequenas e os pequenos. Justamente por compreender que seria o recurso capaz de contribuir para meus estudos com as crianças guarani mbya, além de ser um método muito utilizado na antropologia, área que historicamente tem se dedicado a estudar diversas sociedades indígenas, e posteriormente (meados dos anos 80 e 90) passa a ser um método de pesquisa incorporado à área da educação, cujos estudos são desenvolvidos sobre e com crianças e jovens.

Para Manuela Ferreira (2010), a etnografia é um instrumento metodológico privilegiado, por fazer ouvir as vozes das crianças, uma escuta que muitas vezes ficou inaudível em estudos nos quais o objetivo era pesquisar *sobre* a criança e não *com* ela. As ciências sociais em diálogo com outras áreas têm utilizado este recurso proporcionado pela observação participante e, às vezes, como a autora aponta, “participante observadora”, quando consideramos as especificidades em pesquisar crianças. No entanto, legitimar as falas das crianças não significa apenas reproduzi-las, assim como não será replicando as falas das crianças que realizaremos uma escrita etnográfica que privilegie as/os colaboradoras/es da pesquisa. Precisamos, para além disso, considerar o contexto de produção dessas narrativas, evidenciando outras aparições além das vozes registradas e gravadas, afinal, temos que levar em conta as crianças e suas diversas maneiras de se expressar, que não necessariamente serão via linguagem oral.

A etnografia era exatamente o que precisava para estar junto com as crianças, pois estudar um modo de vida requer da pesquisadora observação, participação e escuta em diálogo permanente com a teoria, o que só ocorreria com a atuação em campo, com as/os pequenas/os. Porém, por ser a etnografia uma ciência que compõe a área da antropologia, Tim Ingold (2011)

³⁰ Diferente de muitas pesquisas acadêmicas, não formulei hipóteses, assim como a pesquisa de Mirian Noal (2006).

não a considera um método, mas sim um fazer antropológico. A pergunta que me consternava era: como poderia realizar uma pesquisa etnográfica, uma vez que minha formação inicial é na pedagogia? Ao mesmo tempo que parecia ter encontrado um método essencial para o desenvolvimento da pesquisa, tinha dúvidas de como instrumentalizá-lo e receios de me apropriar de um fazer científico que parecia estar unicamente restrito às/aos antropólogas/os.

Nesse sentido, Rita Marchi (2018) nos traz reflexões importantes e algumas discussões que devem ser consideradas quando escolhemos o método etnográfico de pesquisa com crianças na área da educação. A autora pontua a modificação e a reconfiguração, no tocante ao uso e apropriação da etnografia como método de pesquisa em outras áreas do conhecimento. Isso ocorreu precisamente no final dos anos 60 e 70 do século XX, a partir de um novo paradigma apresentado por Clifford Geertz em sua obra *A interpretação das culturas*, de 1978, na qual a etnografia passa a ser compreendida como um procedimento de descrição densa e interpretação das culturas, que não se restringia à pesquisa com povos não ocidentais.

A ideia do que estávamos chamando até então de cultura e o que compreendíamos sobre cultura também foi um fator decisivo para esse novo paradigma. O termo cultura não estava mais restrito a sociedades ou grupos não ocidentais, todos nós, ocidentais ou não tínhamos uma cultura. A cultura não era mais associada ao “considerado exótico”, ou seja, modos de vida que destoam do modo ocidental de vida. Também foi acrescida a ideia de que entre uma mesma sociedade é possível haver modos diferentes de se viver.

Diante desta nova perspectiva, a educação passa a utilizar a etnografia como método de investigação com crianças e jovens, principalmente no ambiente escolar. No Brasil isso ocorre a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90, principalmente com a sociologia da infância, que curiosamente foi muito difundida por pesquisadoras/es na área da educação, sobretudo por pedagogas/os, como podemos ver nas teses de Marcia Barreto (1989), Luciana Castrillon (1989) e Ana Lúcia Goulart de Faria (1993).

No entanto, Rita Marchi (2018) problematiza o uso da etnografia no campo da educação, chamando a atenção para uma prática muitas vezes limitada ao uso das técnicas, como a observação participante, entrevistas não estruturadas, conversas informais entre outros instrumentos que geram a produção de dados sobre as crianças no campo de pesquisa. Como alerta a autora, isso não necessariamente se converte em uma pesquisa de cunho etnográfico, que, para além das técnicas, deve ter como prerrogativa “interpretar (ou traduzir) o significado que as ações ou os eventos acionados pelos atores no campo da pesquisa tem para eles próprios e enunciar o que esse significado informa sobre a cultura a que se refere” (MARCHI, Rita, 2018, p. 730).

Tomada por essas reflexões, que por um lado me traziam tranquilidade, por ser pedagoga e, sim, poder utilizar o método etnográfico de pesquisa com crianças, por outro, inquietavam-me porque o tempo que havia permanecido em campo parecia inadequado, já que “uma etnografia não é compatível com o tempo atualmente concedido para a titulação em nossos programas de Mestrado” (MARCHI, Rita, 2018, p 732), e eu não havia tido tempo o suficiente para estudar todas as minuciosidades e a grande teia de significados que o modo de vida guarani e a vida das crianças guarani me apresentavam.

A partir disso, resolvi fazer um estudo inspirado na etnografia, que tem como premissa alguns estudos etnográficos realizados na área da educação com crianças como os de Manuel Sarmiento (1997), Daniela Finco (2004), Mirian Noal (2006), Edna Rossetto (2009) e Patrícia Prado (2011), mas não um estudo etnográfico considerando seu formato clássico, ou seja, seu tempo de imersão no campo, para que possa ser desenvolvido um trabalho capaz de exprimir toda teia simbólica construída pela sociedade guarani. Proponho uma pesquisa inspirada na etnografia na área da educação como a proposta por Marli André (1995). A fim de apresentar algumas descrições, relações e significados, partindo dos desenhos das crianças guarani mbya para compreender como elas vivem suas vidas na *Tekoa Pyau*.

De acordo com Manuela Ferreira (2010), a realização de uma etnografia com crianças se dá a partir de alguns fatores, entre eles as relações que as crianças estabelecem com os adultos. A autora afirma que não há como realizar uma pesquisa etnográfica de forma totalmente isolada dos adultos. Para tanto, é preciso considerar as culturas de pares como próprias da cultura infantil, que enquanto seres humanos com funções e categoria social específicas atuam na sociedade, interpretando, criando, recriando, reorganizando e reconfigurando suas próprias culturas e ao mesmo tempo toda a cultura social da sociedade na qual estão inseridas.

Para realizar uma pesquisa inspirada na etnografia com crianças, precisava considerar algumas especificidades do grupo. Nesse sentido, pensando na interação que havia observado antes de iniciar o mestrado e posteriormente no pré-campo (que será apresentado ainda neste capítulo), constatei que as crianças guarani mbya da aldeia *Tekoa Pyau* viviam em plena relação com todas/os as/os moradoras/es, não apenas da aldeia pesquisada, mas de toda a TI Jaraguá e inclusive fora dela. A rede de parentesco se estende pelas aldeias dentro e fora da cidade e do estado de São Paulo, e a relação e a organização social estão totalmente vinculadas entre outros fatores à mobilidade dos mbya, considerando aspectos políticos, geográficos, filosóficos e cosmológicos do grupo.

Considerando esses fatores que se desdobraram em uma convivência multietária e entre gêneros, a pesquisa partiu do pressuposto de que todas as crianças, meninos e meninas, com idade entre 3 a 10 anos poderiam compor a pesquisa. Durante o percurso não houve recortes rígidos que estabelecessem o número de participantes e a faixa etária não era decisiva, visto que as interações na própria aldeia aconteciam de forma orgânica. Crianças, bebês, jovens, adultos, homens e mulheres compõem os mesmos espaços e muitas vezes estão juntos. Meninas de aparentemente 8 ou 10 anos de idade carregavam sua/seu irmã/ão menor no colo. Quando perguntava a idade de alguma criança, dificilmente elas sabiam responder. Mirim Lisio junto a sua esposa Nézea disseram-me que os guarani não ficavam contando o tempo como os *juruas* e que o tempo guarani era outro.

Lucia Castro (2013, p. 17) contesta a classificação etária imposta pelo Ocidente, chamando-o de “cronologização do curso de vida”. De acordo com a autora, essa divisão etária é fruto da organização dos indivíduos na produção do sistema capitalista, que tem como centralidade o desenvolvimento do trabalho para o aumento e a concentração de riqueza, ou seja, uma lógica voltada ao mercado e aos interesses daqueles e daquelas que concentram e gerenciam a riqueza produzida no mundo. Nesta lógica, na qual a vida é preterida em relação à produção/lucro, a perspectiva desenvolvimentista se sobrepõe ao curso da vida, regulando-a por idade e faixas etárias, definindo normas e comportamentos dos indivíduos em seu grupo ou sociedade. O “trajeto biográfico” do indivíduo passa a ser hierarquizado em fases e estágios do desenvolvimento, as crianças são vistas como um ser incompleto, um “vir a ser” que só terá suas habilidades e competências suficientemente desenvolvidas quando alcançar a vida adulta e se tornar um “produtor”, ou seja, gerar trabalho e lucro.

Os guarani rebatem à sua maneira essa imposição, quando crianças, jovens e adultos não apenas quando frequentam os mesmos espaços, afinal, todos os espaços também são convidativos e propensos para receber as crianças, mas ao compreenderem o tempo de outra maneira, respeitando os ciclos de todos os tipos de vida (animal e vegetal), considerando as crianças como importantes e fundamentais propagadoras do modo de vida, capazes de modificar, direcionar e auxiliar na preservação da vida dos adultos com seu [*nhe'e*],³¹ pois são consideradas promotoras da vida.

Jera Poty Miriam, importante representante indígena da aldeia *Tekoa Kalipety* no extremo da zona sul de São Paulo, afirmou em uma palestra em 2015, no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), que a criança era entendida como um indivíduo que

³¹ *Nhe'e*: palavra, voz, também pode ser compreendido como espírito/alma, é o que dá vida.

pertence ao presente, ainda que se projete o futuro dessa criança, esse futuro não estava atrelado à profissão que esta criança irá escolher, mas sim ao seu caráter, às escolhas que ela poderia ser capaz de fazer, à preservação e continuidade do seu povo por meio da prática do *nhandereko*. A criança no presente é igualmente essencial, pois para se ter um bom adulto é preciso ter uma boa criança, e a formação da pessoa é construída durante todo o seu trajeto, não se limita a uma faixa etária específica.

A observação no pré-campo e no início dos primeiros dias e semanas no campo foi fundamental para traçar um percurso com base em tudo que estava vendo na aldeia junto com as crianças. Assim como definir o tempo que permaneceria na aldeia, que inicialmente considerei de 6 meses, permanecendo com as crianças três vezes na semana e com duração de 4 horas cada visita. Para James Clifford (2008), a observação participante é um método de cunho etnográfico “sensível” exatamente por requerer uma organização, mas também uma reorganização das nossas expectativas e aproximação com os outros.

Durante o campo percebi que havia a necessidade de estar com as crianças em outros momentos, períodos e, conforme os eventos que serão descritos no próximo capítulo, foi necessário realizar uma saída paulatina do campo. Todos esses eventos previsíveis ou imprevisíveis são escolhas que durante o campo vamos tecendo junto com as/os colaboradoras/es da pesquisa, organizando nosso tempo de permanência da melhor maneira a contemplar as vivências e experiências das crianças, e as nossas enquanto pesquisadora. Afinal, como ressalta Clifford (2008), quando estamos em campo somos atravessados pelos eventos vividos e ao escrever sobre eles também estamos escrevendo sobre como a pesquisa nos afetou.

Para o autor, isso ocorre por ser a experiência uma evocação da participação do pesquisado, “uma relação de afinidade emocional com o povo, uma concretude de percepção” (CLIFFORD, James, 2008, p. 36). No entanto, o autor nos alerta para outro cuidado que devemos ter, qual seja, não confundir experiências com interpretações, ou seja, estar junto com crianças colaboradoras das nossas pesquisas não faz a/o pesquisadora/or ser uma/um intérprete da cultura. Esses cuidados nos fazem ter consciência sobre o controle de autoridade que desempenhamos em nossas escritas (como já mencionado acima) e como podemos atenuá-los por meio da escuta sensível; no exercício da observação participante; na legitimação do conhecimento partilhado; na identificação se possível das/os colaboradoras/es; na atenção à composição da trama textual e no modelo discursivo, privilegiando a polifonia dos eventos narrados.

Essas considerações são relevantes justamente porque quando decidimos pesquisar crianças em outro contexto, dissemelhante ao nosso, podemos ser levadas a interpretar alguns

eventos partindo de ideias, pré-conceitos, reflexões e análises condizentes com nossas construções e conhecimentos sobre o mundo. Quando entramos em campo, nada disso fica guardado dentro de uma caixa, carregamos e levamos todas essas imagens tecidas para o campo, o que nos exige muitas leituras, observações, anotações, aproximações e boas conversas para apreendermos com o outro sem a pretensão de analisá-los, mas, sim, apresentá-los.

4.1.1 Desenhando com a pesquisa

O desenho como metodologia e método de pesquisa tem ganhado cada vez mais adeptos. No entanto, ainda são escassas as investigações que consideram os desenhos feitos pelas crianças ou com crianças. Ainda assim, algumas/uns pesquisadoras/es já supracitadas/os têm considerado o desenho como um importante caminho para apresentar o modo de vida de determinado grupo, povo ou sociedade. Os desenhos podem ser feitos pelas próprias pesquisadoras/es como método de pesquisa no trabalho em campo, como mostram as pesquisas de Aina Azevedo (2010), Michael Taussig (2011), Karina Kuschnir (2018) e Els Lagrou (2018).³² Também podem ser realizados com traços elaborados pelos pesquisados expostos nas pesquisas, como revelam Tim Ingold (2015), Egon Schaden (1963), entre outros, que privilegiam os desenhos feitos pelos adultos e Marcia Gobbi (1997, 2004, 2010), Marta Brostolin e Simone Cruz (2011) que exibem em suas pesquisas os desenhos feitos pelas crianças.

Na tentativa de unir algumas dessas referências e na intenção de apresentar o desenho como importante método de pesquisa no campo e do campo, tomo o conceito de antropologia gráfica apresentado por Tim Ingold (2015). O desenho, para ele, é o próprio método de pesquisa, pensado e concebido como nosso próprio modo de estar e marcar o mundo. Preocupado com a maneira como estamos produzindo e reproduzindo o conhecimento sobre determinado assunto em nossas pesquisas, o autor propõe a ideia de uma antropologia gráfica tomando o desenho como descritor dos acontecimentos. Dessa maneira, Ingold (2015) não apresenta apenas o desenho como substituto ou complemento da escrita, concebendo o desenho

³² Participação no II SIPA: Seminário Imagem, Pesquisa e Antropologia (2018), coordenado por Suely Kofes do Laboratório Antropológico de Grafia e Imagem (LA'GRIMA/UNICAMP), no qual, Els Lagrou apresentou o tema: "Desenhar em campo – ou os Huni Kuin me ensinaram sua ontologia da imagem, da percepção e do conhecimento". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=27o34UsP0yk&t=8879s>. Acesso em: 10 jan. 2022.

como um em meio a tantos outros modos de grafar, mas, sim, a maneira como instrumentalizamos as linhas do desenho.

Esse “emaranhado de linhas”, que compõe o desenho, é feito de encontros, desencontros, cruzamentos, interrupções, cortes e suspenções, é assim que os desenhos são grafados e produzidos, a partir do encontro das linhas. Dessa forma, o desenho, como propõe Ingold (2015), pode nos proporcionar a possibilidade de criar uma outra maneira de descrever, observar e grafar os acontecimentos, ou seja, nossas experimentações quando estamos no campo. O desenho também é utilizado como metáfora para criticar, entre outros episódios, os processos de como conhecemos ou tomamos conhecimento sobre as coisas, realizando um estudo sobre a linearidade dos eventos narrados em nossas pesquisas, em que somos levadas sempre a abrir e fechar todas as linhas.

Uma etnografia traçada pelo desenho ou uma antropologia gráfica, para usar o conceito de Ingold (2015), é um convite à possibilidade de conhecer o mundo por meio de outra perspectiva, não só pelo recurso material em si, mas pelo modo como a partir disso temos a chance de conduzir nossas experiências, mostrando não necessariamente todos os meandros das investigações, mas conduzindo de maneira a compreender que a inconstância, os fragmentos e as imperfeições fazem parte do processo de estar vivo e que, tendo em vista essa compreensão, a linearidade da forma nada mais é que uma montagem, e por ser uma montagem podemos pensar em “montar” de outras maneiras. Para Ingold (2015, p. 318), “a etnografia perfeita esconde traços de suas inscrições, apresentando uma imagem do mundo, da vida como se ele tivesse arrumado, completamente formado, sobre uma superfície”, o que não é verdade.

Dessa maneira, quando consideramos o desenho como método de nossas pesquisas, e mais que isso, quando consideramos o desenho do “outro criança” como um método de pesquisa, devemos ter em conta que as linhas apresentadas, não apenas no desenho em si, mas na construção do método, da montagem, da distribuição das informações que compõem a pesquisa, não seguirão necessariamente uma sequência, uma continuação traço após traço. A estrutura da informação não estará subordinada ao tempo cronológico dos eventos, mas sim à relevância dos eventos, deixando eventualmente alguns fios no caminho, que serão ou não necessariamente retomados em outro momento, da mesma maneira como são feitos os desenhos.

Os desenhos feitos pelas crianças não somente revelam aspectos das vidas compartilhadas pelas crianças, mas de todo seu grupo. Christina Toren (1999) pesquisou os desenhos produzidos pelas crianças *fujianas* da Oceania com o objetivo de investigar as hierarquias e o parentesco segundo a perspectiva de meninas e meninos. Nesta pesquisa, foram

utilizados narrativas e desenhos, assim como alguns desenhos esquematizados pela autora,³³ para que as crianças pudessem falar sobre as pessoas representadas. No final de sua pesquisa, Toren constatou a ideia de parentesco elaborada pelas crianças, que correlacionavam as hierarquias e seus pares por meio da noção de parentesco, articulando toda a interação do grupo e criando a individualidade de cada sujeito na relação baseada na ontogenética.

Ainda que a antropologia seja uma das áreas quem têm se debruçado nas pesquisas de produções gráficas realizadas entre as sociedades indígenas, quando falamos das produções gráficas, em especial os desenhos feitos por crianças indígenas como método ou metodologia investigativa, sentimos a necessidade de buscar os desenhos em outras áreas como pedagogia, sociologia e psicologia, que se dedicam a pesquisar as crianças em diversos contextos.

As pedagogas Marta Brostolin e Simone Cruz (2011) privilegiaram o recurso do desenho nas investigações entre as crianças Terena, revelando como ocorreram as transformações culturais. Os desenhos realizados em oficinas direcionadas pelas pesquisadoras indicavam a presença escolar na aldeia (tema também proposto na pesquisa). Além do que é possível ver nos desenhos anunciados pelas narrativas desenhadas, a seleção do material utilizado na confecção das produções, como a técnica gráfica impressa no papel pelas crianças, já denunciava a presença escolar na aldeia.³⁴

Marcia Gobbi (1997) utilizou os desenhos produzidos por meninos e meninas, acompanhados de suas falas, para investigar as representações e percepções das mudanças de gênero que ocorriam entre as crianças da EMEI Afonso Sardinha do bairro de Pirituba, na cidade de São Paulo. Os desenhos acompanhados de falas, que foram em sua ampla maioria capturadas com o recurso de um micro gravador, trouxeram as vozes e as produções dos pequenos acompanhando todo o percurso da escrita. O “desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural” (GOBBI, Marcia, 2009, p.71). Dessa forma, as crianças têm papel de agente no processo histórico, como as/os adultas/os.

Essas/es autoras/es de áreas diferentes têm utilizado os desenhos das crianças indígenas e não indígenas em suas pesquisas para pensar: a sociabilidade das crianças; as produções infantis; o protagonismo da infância; a autoria dos pequenos; a função social que exercem; as relações de gênero; e a função documental dos desenhos. Essas pesquisas citadas utilizaram o

³³ Infelizmente os desenhos das crianças e da autora não constam no artigo.

³⁴ A questão da presença das escolas dentro das aldeias não será desenvolvida neste momento, como também não será tema central dessa pesquisa. No entanto, pela expressividade e a relação que as crianças têm com esse espaço, o capítulo “*A pesquisa é pra gente achá alguma coisa?*” contará com um subtópico, no qual será apresentado como as crianças colaboradas dessa pesquisa se relacionam com a escola.

papel como meio de captura dos desenhos realizados pelas crianças, igualmente como foi realizado em minha pesquisa, em que me aproprio do papel como principal suporte dos desenhos, ainda que, como veremos posteriormente na metodologia da pesquisa, outros suportes tenham sido utilizados por mim e pelas crianças.

Durante a pesquisa em campo com as crianças guarani mbya, além das folhas sulfite e papel *canson* no tamanho A4 (210 mm x 297 mm) e materiais riscantes como giz de cera, caneta hidrográfica, caneta piloto ponta fina 1.0 e ponta grossa 2.0, lápis de cor, lápis grafite, borracha e apontador, também foram utilizados outros recursos tecnológicos que julguei necessários para a captura de imagens, falas e conversas. Algumas das escolhas, realizadas anteriormente ao campo e pensadas como possibilidades antes de estar com as crianças, foram validadas ou não e reconfiguradas no decorrer do campo, o que faz parte da escolha do método. No decorrer da pesquisa foram coletados 375 desenhos, produzidos nos papéis de sulfite e papel *canson*. Os desenhos elaborados pelas crianças no caderno gráfico ou de campo não foram contabilizados, assim como os desenhos que utilizaram outros suportes para sua feitura como o próprio corpo, o chão, os muros, entre outras superfícies. Os desenhos feitos por mim, durante o campo, contaram com os mesmos suportes e materiais que as crianças utilizaram em campo.

O desenho como método de pesquisa no campo foi decisivo para acompanhar as crianças no seu dia a dia, possibilitando conhecer melhor o cotidiano vivido por elas, como veremos na sequência. O desenho e a oralidade se converteram em grandes aliados na pesquisa por, entre outras coisas, evitar a reprodução de uma visão adultocêntrica, centrada na adulta pesquisadora. Nesta pesquisa, os desenhos evidenciam o protagonismo das crianças construtoras de suas produções gráficas.

4.2 DELINEANDO O PERCURSO

A entrada em campo é um desafio, principalmente quando pesquisamos com crianças ou sobre elas. Há um percurso a ser traçado antes de acessarmos as crianças que esbarra entre a proteção e a dificuldade de participação das crianças nas pesquisas, sobretudo quando escolhemos o método etnográfico de investigação (QVORTRUP, Jens, 2015). E quando são crianças indígenas? Qual perspectiva podemos adotar para conhecer melhor os pontos de vista dessas crianças? As dificuldades ainda parecem maiores. Pesquisar crianças indígenas em contexto urbano na área da educação, com método inspirado na etnografia, parece algo de outro mundo. O guarda-chuva de dificuldades é enorme. As dúvidas aparecem de todos os lados: precisa ou não da autorização da Fundação Nacional do Índio (Funai)? E a submissão na

Comissão de Ética em Pesquisa com seres humanos da FE-USP, será que vale para as crianças indígenas? E o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), será que precisa entregá-lo para cada família da aldeia, ou basta entregá-lo para a/o cacique? As dúvidas e incertezas, que ocorrem antes de fincarmos definitivamente nossos pés em campo, parecem que vão nos engolir, sem termos a possibilidade de estar com as crianças e as colocarmos como sujeitos e agentes de nossas pesquisas com a proteção e o protagonismo que merecem.

Atravessar muros para estar com as crianças é quase um ato de resistência, que por meio da pesquisa se desdobra nas vozes e produções das/os pequenas/os, igualmente resistentes em sua *tekoa*, como mais uma possibilidade de ecoar para a cidade de São Paulo, principalmente, mas não só, que: existem crianças indígenas guarani mbya na segunda maior metrópole da América Latina, e elas estão bem perto de todos nós!

Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), as pesquisas realizadas com indígenas precisam:

Como todas as pesquisas, é necessário que haja consentimento livre e esclarecido dos(as) participantes que devem manifestar sua disponibilidade e concordância em participar da pesquisa. No caso de pesquisas que se realizem com indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, a autorização, via termo de consentimento, pode ser dada por uma liderança reconhecida pela comunidade, respeitando-se a particularidade de cada organização social e política (ANPED, 2019, p. 55).

Partindo dessa afirmação, providenciei os documentos necessários, contando com o auxílio da minha orientadora e da secretária da FE-USP. Porém, no período de organização da documentação, é preciso relatar que iniciei o pré-campo, antes mesmo da minha entrada em campo junto às crianças. O pré-campo durou cerca de 3 meses com início no mês de abril do ano de 2019. Nesse período, participei das aulas em guarani com o professor Anthony Karay, morador da aldeia *Tekoa Pyau*. Durante o percurso dessas aulas, pude não apenas aprender algumas palavras na língua guarani, o que facilitou a minha aproximação com as crianças, mas também garantiu posteriormente a minha entrada em campo com a mediação do professor Anthony Karay junto ao cacique Vitor Fernandes.

Lembro-me que algumas das maneiras de aprendermos as palavras em guarani vinham acompanhadas de desenhos, além dos que havia nos livros, outros eram elaborados também pelo professor Anthony, para não apenas exemplificar o que estava dizendo, mas explicar o fundamento das coisas. Os desenhos davam uma espécie de sentido à escrita das palavras em guarani. Durante as aulas me apropriava do mesmo recurso para aprender. Enquanto aprendia algumas palavras pelos desenhos, observava alguns desenhos feitos a giz pelas crianças nos muros do CECI/CEII, local da maioria dos nossos encontros. Outros desenhos também vistos

estavam dispostos nas paredes, integrando a estética da escola, talvez como forma de identificar e diferenciar a escola guarani mbya de outras escolas não indígenas.

Além disso, foi no pré-campo que reencontrei o David Karay, um menino acolhedor e que gosta muito de conversar. Durante minha aproximação anterior ao mestrado, tive o privilégio de conhecê-lo, como relatado anteriormente. David Karay participava das aulas em guarani com o grupo de estudo aos sábados à tarde, no espaço do CECI/CEII, e se tornou o principal colaborador da pesquisa, promovendo minha aproximação junto às crianças posteriormente no campo. O pré-campo de pesquisa foi fundamental para o êxito dela e para a organização dos documentos.

Figura 14 – David e eu no pré-campo de pesquisa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Willian Corsaro (2005, p. 445) afirma que a “entrada em campo é crucial na etnografia”. Embora o autor não tenha realizado o que pode ser chamado de pré-campo, ele relata que antes de estar com as crianças, providenciou, organizou e estudou as documentações que julgava

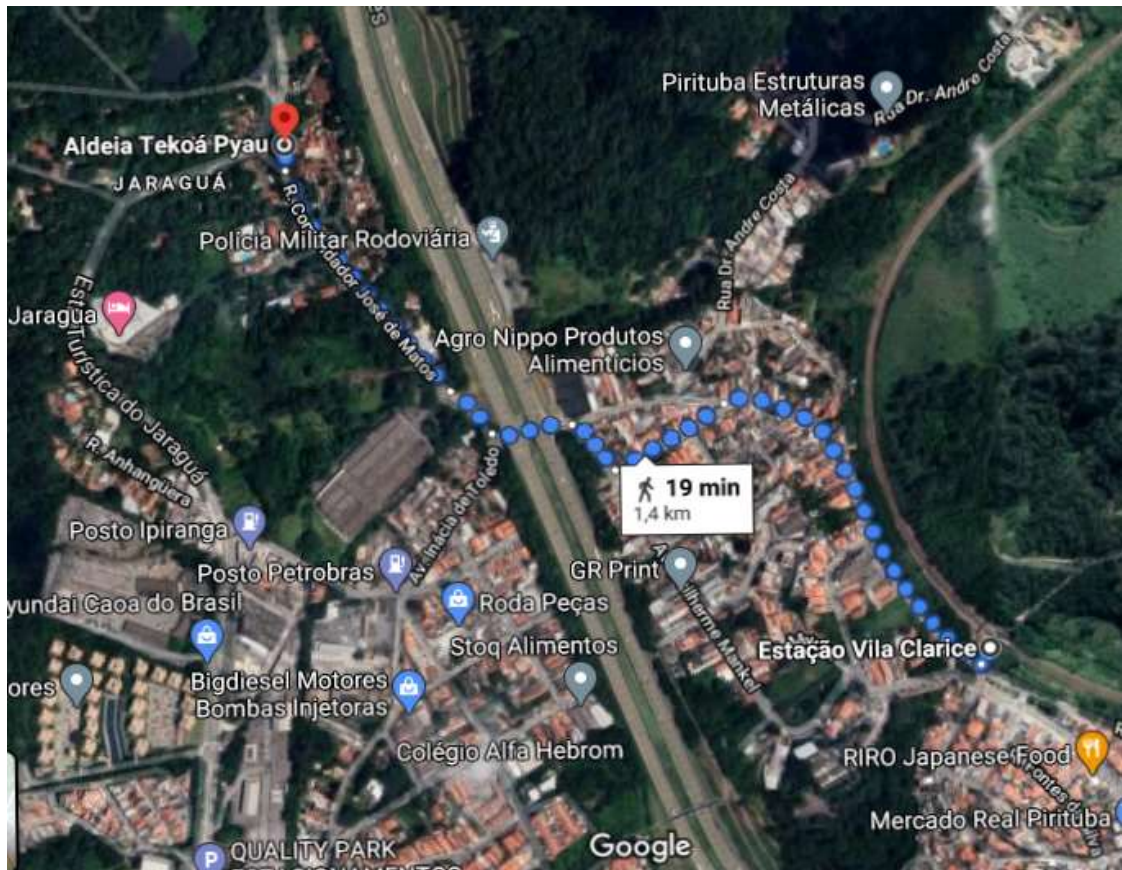
necessárias e também permaneceu algumas semanas como observador das práticas culturais e rotinas do grupo de crianças, antes de propriamente ser aceito por elas. Rita Marchi (2018) critica alguns procedimentos adotados pelo pesquisador para ser aceito pelo grupo de crianças como o fato de ele se mostrar um “adulto atípico” ou “amigo das crianças”, o que facilitou sua entrada em campo com elas, mas atenuou seu papel de observador participante. Apesar das críticas, considero essencial o modo como Willian Corsaro prepara o campo antes de estar definitivamente com as crianças, cuidando da organização de toda a documentação que nos é solicitada para assegurar a participação e os direitos das pequenas e dos pequenos nas pesquisas.

O documento TCLE devidamente apresentado, explicado e preenchido pelo cacique Vitor Fernandes foi a primeira confirmação por escrito que legitimava minha presença na aldeia. A solicitação junto com o projeto de pesquisa já havia sido encaminhada para a Comissão de Ética em Pesquisa da FE-USP e estava aguardando a confirmação, que não demorou muito a sair, permitindo a realização da pesquisa que cumpria os critérios e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

Nos 11 meses (abril/2019 a março/2020) que se seguiram entre pré-campo, campo e pós-campo fui delineando o método e a metodologia de pesquisa, considerando as agruras e os percalços da pesquisa, bem como as crianças. Embora tivesse definido o método inspirado na etnografia, utilizando o desenho como recurso e ao mesmo tempo método, ou seja, privilegiando uma etnografia desenhada junto às crianças, seria propriamente no campo que iria traçar toda a metodologia da pesquisa.

4.3 ENTRANDO EM CAMPO CAMINHANDO

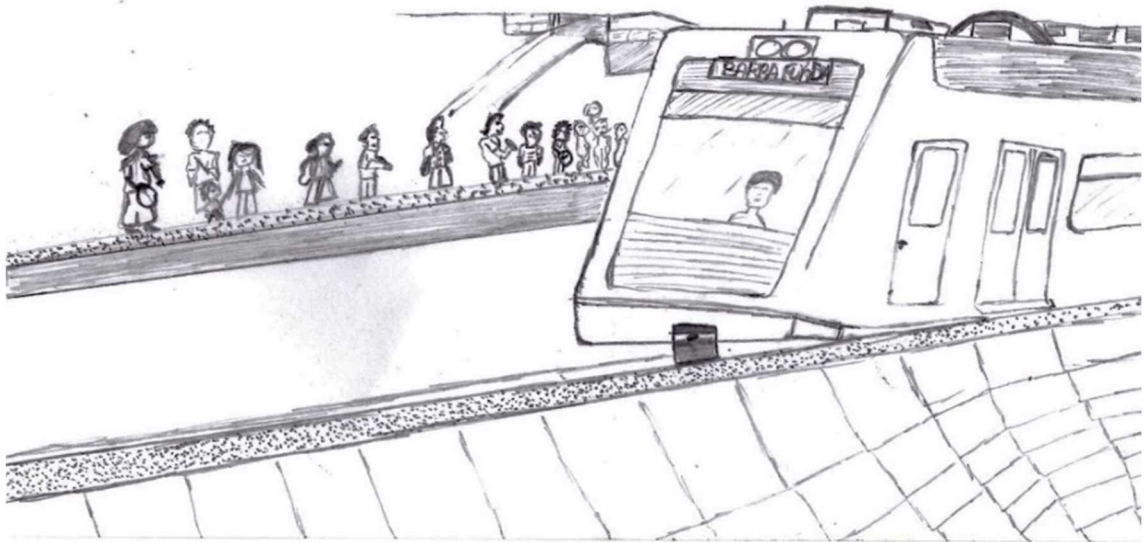
Mapa 1 – Caminhando entre a Estação Vila Clarice da CPTM a Aldeia Tekoa Pyau



Fonte: Google Maps.

[caderno gráfico: 10/08/2019] Acordo cedo. Vou trabalhar. Saio do trabalho. Espero o ônibus na Avenida Rude. Desço na estação Santa Cecília do metrô na linha vermelha. Tomo o metrô no sentido à estação Barra Funda. Desembarco na estação Barra Funda. Dou uma pausa para tomar um café preto. Caminho até a plataforma sete, sentido Francisco Morato. Espero o trem que irá me levar até a estação Vila Clarice. O trem chega, e então finalmente embarco rumo à aldeia *Tekoa Pyau*.

Figura 15 – Desenhista Priscila: “Estação de Trem Barra Funda”, lápis grafite sobre papel 210x150mm, 2019³⁵



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No trem, encontrei lugar para sentar-me. Depois de andar, subir e descer dos transportes públicos, meu corpo já apresentava sinais de cansaço, e justamente no primeiro dia em campo estava com fortes dores na região dos olhos, sintomas de uma sinusite que vinha se arrastando há alguns dias. “Água, água, água, é só 1 real”. “Olha, o chocolate”. As vozes dos vendedores ambulantes vinham de todos os lados, o comércio nos trens da cidade rola solto, e alguns guardas fazem vista grossa, fingindo não ver o óbvio; outros, ao contrário, correm com cassetetes atrás de suas mercadorias. Olho pela janela e vejo a paisagem se modificando do lado de fora, os prédios vão dando lugar a casas mais simples, e a vegetação fica mais presente, sinal de que a estação Vila Clarice está chegando. Uma voz feminina anuncia: “Estação Vila Clarice, desembarque pelo lado esquerdo do trem”. Deço é já na plataforma caminho até as grades giratórias, passo por elas e subo a escadaria saindo na rua Maria José Vasconcelos Mankel.

Seguindo em frente, ao lado direito, é possível ver, após alguns metros da estação do trem, o pico do Jaraguá. Ao caminhar mais adiante, também podemos ver um pedaço ínfimo da grande Rodovia Anhanguera contrastando com a paisagem de vegetação de Mata Atlântica do PEJ. O bairro da Vila Clarice carrega características provincianas. No caminho até a aldeia

³⁵ Desenho a partir de uma foto que tirei da estação de trem no caminho para a aldeia.

Tekoa Pyau, não há prédios, as fachadas das casas são de arquiteturas simples, com alguns jardins, árvores e quintais com cães. Caminho descendo a ladeira da rua Ana Amaral, seguindo até a rua Comendador José de Matos, onde está a aldeia *Tekoa Pyau*.

A entrada principal da aldeia fica quase em frente a uma escola particular, os portões são de ferro e pintados de um vinho envelhecido e descascado. Passo os portões subindo um pequeno aclive e de ambos os lados vejo casas simples e alguns artesanatos expostos para venda. [*Ka'aruju*],³⁶ cumprimento Natalício, que está sentado escupindo animais em miniaturas com os paletes que a aldeia recebe de doações, para o exercício deste trabalho e outros semelhantes.

Por orientação do cacique Vítor Fernandes, já tinha entrado em contato com Maria Clara, que trabalhava na secretaria do CECI/CEII, então fui direto à escola/centro cultural. Dias antes, havia sido orientada pelo cacique que iniciasse minha pesquisa na escola,³⁷ já que iria pesquisar as crianças.³⁸ Entro na escola e cumprimento algumas mulheres que estão sentadas nos bancos de cimentos ao redor do CECI/CEII e avisto algumas crianças correndo no mesmo corredor, algumas acompanham meus passos olhando de longe, outras passam e acenam com a cabeça, num gesto carinhoso e curioso, afinal, o que eu estava a fazer ali? Caminho até a secretaria para arrumar algumas documentações referentes à minha entrada em campo, porém, Maria Clara, que foi orientada pelo cacique a auxiliar minha pesquisa, explanando possíveis dúvidas que pudessem surgir, já que o cacique precisava lidar com muitos assuntos na aldeia, não estava.

Neste dia, diante da ausência de Maria Clara, o educador Michel Tupã me fez companhia e conversamos um pouco andando pelo CECI/CEII. Conforme conversávamos, algumas crianças aproximavam-se, dentre elas Endy (que viria a se tornar uma das colaboradoras da pesquisa). Endy nos acompanhou, enquanto andávamos e conversávamos, Michel Tupã me perguntou: “Você já viu o filme *Terra vermelha*”? Eu disse: “Não”. E ele me indicou o filme

³⁶ *Ka'aruju*: expressão usada entre os guarani mbya referindo-se ao período da tarde.

³⁷ Utilizo o termo escola para me referir ao CECI/CEII, por considerar as falas das crianças que reconhecem este local sobretudo como escola, pela função que exerce dentro da aldeia e por compor o quadro de escolas da Diretoria Regional de Educação (DRE) – Pirituba e Jaraguá, do município de São Paulo.

³⁸ No decorrer da pesquisa, precisei conversar com alguns representantes sobre a minha necessidade de sair do espaço do CECI/CEII e ressaltar que embora pesquise crianças e estas estão em grande número nos espaços do CECI/CEII também precisava andar pela aldeia, verificar se havia crianças em outros espaços e consequentemente se havia desenhos na aldeia.

dizendo que era muito bom, o melhor filme sobre os indígenas que ele havia assistido.³⁹ Depois me explicou como era construído o calendário indígena e me fez o convite para participar da cerimônia [*Ka'a nhemongarai*]⁴⁰ no próximo sábado. Fiquei muito feliz com o convite e rapidamente aceitei, perguntei o que precisaria levar para contribuir com a cerimônia, e ele disse: “Ah! Fumo de corda, fruta, essas coisas”.

Depois subimos no mezanino do CECI/CEII. Eu de mãos dadas com Endy, que anteriormente à subida já tinha solicitado colo e trocado comigo algumas cócegas, permaneceu pouco tempo ali e logo desceu as escadas. Olhei em volta, vi uma cadeira e me sentei, não sabia muito bem o que fazer e como fazer. As crianças me olhavam enquanto assistiam ao filme: *Como dominar seu dragão 3* (dublado). Michael Tupã não demorou muito por ali, disse que precisava organizar algumas coisas e gentilmente me deixou com as crianças. Não demorou muito e uma criança apareceu, Vinicius Karay, com um carrinho de madeira. Ele aproximou o carrinho na tentativa de talvez se comunicar e logo esparramou-se para debaixo da mesa de vidro que servia de exposição para alguns artigos da cultura guarani mbya. Observei e acompanhei seu movimento esperando o que aconteceria.

A comunicação aconteceu de outro jeito, o menino embaixo da mesa jogava o carrinho em direção aos meus pés, e eu respondia, me curvando para baixo e empurrando o carrinho com as mãos em sua direção. Permanecemos brincando por volta de uma hora sem trocar nenhuma palavra. A ausência da fala dava lugar à expressão dos corpos, tanto o meu quanto o do menino, e durante esses longos minutos eu já estava no chão, e ele já tinha saído debaixo da mesa. O carrinho serviu como um mediador da nossa relação. Iniciava ali uma cumplicidade sem palavras. Uma permissão de estar “dentro”, convidada por meio do gesto para brincar. Como ressalta Manuela Ferreira (2010, p. 171-172):

Ir construindo uma perspectiva de “dentro” das culturas infantis é uma tarefa difícil: a presença do adulto-investigador nos mundos das crianças pode até ser desejada e aceita por algumas delas, mas constitui um desafio permanente a vários níveis.

Depois de muito brincar, apareceu o David Karay que ao me ver curvada e sentada no chão, perguntou: “O que você está procurando no chão?”. Dei algumas risadas. Lá fora o céu

³⁹ Após algumas semanas, assisti ao filme indicado por Michael. O filme retrata o alarmante número de suicídio cometido entre os jovens de uma aldeia Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul. Essas mortes estão relacionadas com o afastamento dos indígenas dos seus territórios tradicionais, onde estão enterrados seus antepassados. A aldeia à qual pretendem retomar está sob controle de um fazendeiro, que junto com seus capangas ameaçam os indígenas que montam acampamento no local. Os jovens afastados do seu modo de vida e de suas terras tradicionais são surpreendidos por espíritos malignos que tiram suas vidas. Toda a trama da história é um misto de ficção com a realidade vivida entre os Guarani Kaiowá, retratando os problemas causados por depressão, drogas, bebidas alcoólicas e trabalhos análogos à escravidão.

⁴⁰ *Ka'a nhemongarai*: Cerimônia da Erva- Mate (tradução de Michael Tupã).

estava tão escuro, que não podia se ver muito lá dentro. Vinicius Karay que já estava no chão há muito tempo, ao ver David se aproximar, se levantou, pegou o carrinho e saiu, sem se despedir. Eu e David Karay descemos as escadas, alguns minutos depois e saímos. Estava chovendo, e o céu no meio da tarde estava totalmente fechado, nuvens carregadas. Eu e David Karay achamos estranho, comentamos um pouco sobre o aspecto do céu: “Será que a noite vai chegar?”, pergunta o menino, com um tom de surpresa e preocupado; eu respondia dizendo que poderia ser apenas nuvens carregadas e que provavelmente cairia um temporal.⁴¹

Caminhamos na parte coberta do CECI/CEII; outras famílias se aproximavam, pois o jantar não demoraria a ser servido. Depois de todos terem jantado, esperei, acompanhada de David Karay, a chuva passar. Enquanto estávamos no refeitório, chegou o Fernando, um jovem da aldeia que promove encontros para o aprendizado da língua guarani para *jurua*s; nos conhecemos por intermédio do Jurandir, morador da aldeia *Tekoa Yty*, aldeia que compõe a TI Jaraguá, e professor da escola estadual *Djekupe Amba Arandy* na aldeia “de baixo” bem próxima à *Tekoa Pyau*. Fernando se sentou perto de nós no refeitório e começamos a conversar sobre alguns desenhos que estavam nas paredes. Perguntei a David Karay se havia outros desenhos guardados em algum lugar específico, fora aqueles que eram visíveis a todos, e ele respondeu: “Na sala 3”.

Fernando acrescentou (após eu falar um pouco sobre o objetivo da minha pesquisa) que os desenhos poderiam mudar entre meninos e meninas e alertou que o *nhandereko* também muda. Provavelmente Fernando estava se referindo à prática de vida desempenhada por mulheres e homens na aldeia. Ainda que exista um modo de ser guarani que englobe homens e mulheres, há determinadas funções e exercícios que são direcionados considerando o gênero da pessoa, por conta de aspectos biológicos, cosmológicos e culturais ligados à concepção e ao nascimento ou desenvolvimento e maturação, que durante o percurso da vida constrói o ser homem e mulher guarani.

Elizabeth Pissolato (2006) afirma que o *nhandereko* refere-se às práticas específicas do modo de existir guarani relacionadas entre outros aspectos já citados ao *ethos* religioso e ao *ethos* caminhante, ligados à mobilidade terrestre e ao mesmo tempo à prática religiosa. Essas duas práticas podem parecer juntas ou não. O modo de habitar, circular saberes, conectar-se

⁴¹ Quando cheguei em casa e acessei os noticiários, obtive a informação que a escuridão do céu da cidade de São Paulo, motivo de preocupação de David Karay, não era apenas uma tempestade que se aproximou e foi embora empurrada pelo vento, mas sim uma onda de queimadas que afetava há dias a Amazônia e o Pantanal. A escuridão que vimos na aldeia foi provocada pela fumaça. A notícia alarmante foi divulgada por vários veículos de comunicação. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/19/politica/1566248656_245830.html. Acesso em: 20 set. 2019.

com os deuses por meio da espiritualidade guarani, vincular-se aos antepassados, praticar a culinária através da distribuição de sementes, tudo isso é, para os guarani, “o bom modo coletivo de viver” (PISSOLATO, Elizabeth, 2006, p. 282), traduzindo em outras palavras a prática do *nhandereko*.

Adriana Testa (2014) nos apresenta a palavra *nhandereko* como modo de “estar/viver e agir”, pois compreende que se aproxima mais ao conceito de [*reko*]⁴² empregado pelos guarani. A autora substitui o “ser” por “estar”, considerando este o sentido mais adequado ao traduzi-la, problematizando “as formas” de ser quando comparadas “ao modo de agir”, apresentando este último entendimento como sendo mais eficaz. David Karay, em outro momento, havia afirmado juntamente com Daiogo que *nhandereko* estaria relacionado aos cuidados (“*Xondaro*, cuida de a gente”) e ainda ao local onde vivem (“É... nosso, nosso... nossa terra”).

Ainda que não fosse o propósito da pesquisa investigar as diferenças entre os desenhos produzidos por meninos e meninas, elas foram consideradas no processo de pesquisa, após a provocação lançada por Fernando. Depois de nossa conversa, e a pausa da chuva, levantei-me para despedir-me de ambos, ficando de retornar no dia seguinte. David Karay gentilmente me acompanhou próximo à saída da aldeia, como muitas vezes depois faria no decorrer da pesquisa. Assim que coloquei os dois pés para fora da aldeia, peguei o celular e fui narrando os acontecimentos no gravador enquanto caminhava até a estação Vila Clarice.

No percurso para casa, me deparei com o grande mural que ficava na plataforma do metrô Barra Funda. Olhando para o mural que apresentava mais o movimento dos personagens do que os contornos realistas da cena, sem nenhuma pretensão de sê-lo, lembrei-me dos desenhos produzidos por Michael Taussig (2011) no seu caderno de campo, durante suas viagens pela Colômbia, em que o desenhista reproduziu uma cena que havia presenciado rapidamente dentro do táxi. Olhando para fora durante o transcurso, teve a certeza de que avistava uma mulher costurando um casulo para ela e outra pessoa que estava ao seu lado.

⁴² *Reko*: viver.

Figura 16 – Mural: Os senhores do Movimento



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora.⁴³

Figura 17 – Desenho: produzido por Michael Taussig



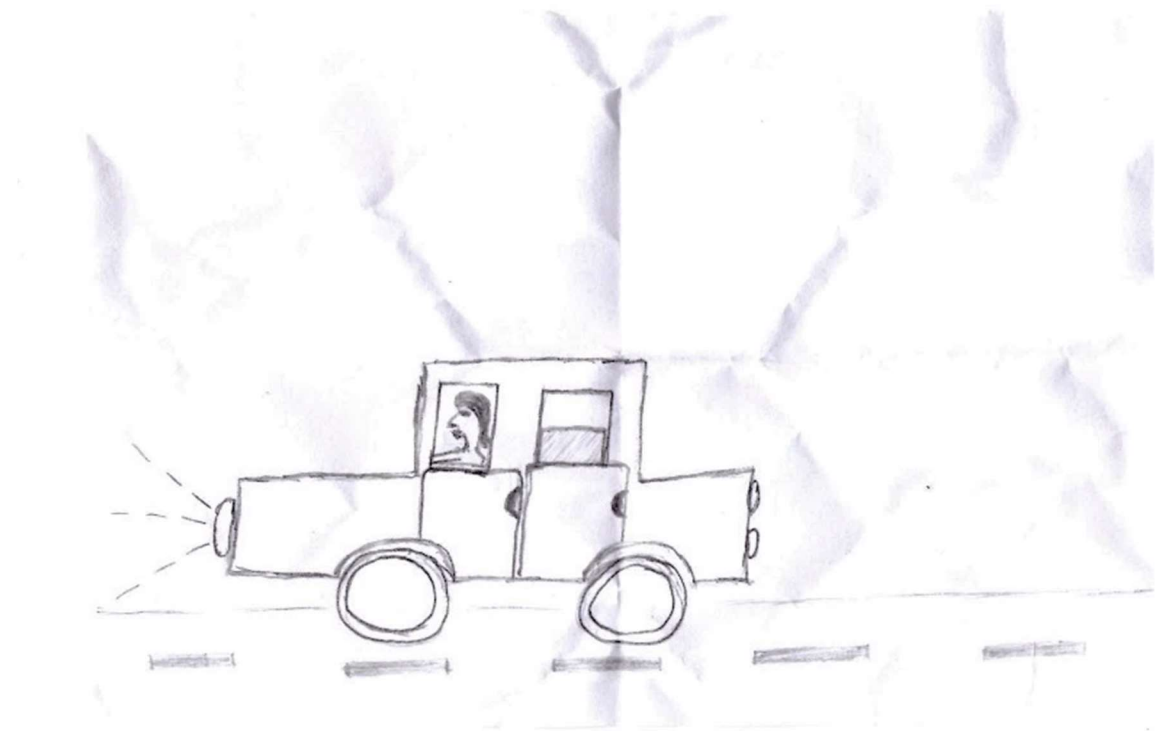
Fonte: Imagem recortada do livro.⁴⁴

Nesse instante, fui contagiada pela certeza de que era preciso esboçar no campo. Ao chegar em casa, peguei uma folha de sulfite e um lápis grafite nº 2 e desenhei de memória (TAUSSIG, Michael, 2011) o carrinho do Vinicius Karay, na intenção de entregar a ele no dia seguinte, estabelecendo quem sabe um outro tipo de comunicação.

⁴³ A foto foi tirada do Mural, servindo como uma das inspirações na produção dos desenhos realizados em campo de pesquisa. Autoria de José Roberto Aguilar. Título: Os senhores do Movimento. Dimensões: 3,5m x 8m. 1990. Disponível em: <http://www.metro.sp.gov.br/cultura/artemetro/livro-digital/arquivos/assets/downloads/publication.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

⁴⁴ A imagem foi retirada do livro *I swear I saw this: drawings in fieldwork notebooks, namely my own*. Autor: Michael Taussig (2011).

Figura 18 – Desenhista Priscila: Desenho para Vinicius Karay, lápis grafite sobre papel 150x100 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No dia seguinte, encontrei Vinicius Karay já no final da tarde, ele se aproximou, deu um sorriso e logo saiu, não tive tempo de entregar o desenho a ele, então acabei guardando o desenho comigo. A participação observadora, como Manuela Ferreira (2010) nos apresenta, é exatamente o que acontece quando pesquisamos crianças, por vezes somos convidadas/os a brincar com o carrinho, e no outro dia o carrinho não faz parte da brincadeira, e o convite não acontece e permanecemos como observadora das cenas ou observadora participante em alguns momentos, quando somos convidadas a participar da brincadeira, mas não assumimos nenhum papel, exceto o de pesquisadora.

Ter estado no chão com Vinicius Karay, um espaço tão próprio da criança, mas muito mais que isso, estar no chão da aldeia, perto da terra, foi talvez uma forma de me puxar para uma outra realidade, em que a base da existência e do sentido da pesquisa seria grafada no chão, como *locus* do saber, das trocas, das brincadeiras e das memórias compartilhadas, narradas, escritas, brincadas pelas crianças.

Nas primeiras semanas em campo, fui traçando alguns percursos junto às crianças, que primeiro significava estar com elas. Para estar com as crianças e não apenas observá-las, precisava ser reconhecida pelo grupo como alguém de confiança, sem estabelecer uma relação

de confiança seria impossível participar e compartilhar alguns momentos de suas vidas a ponto de acessar os desenhos produzidos por elas. De forma contínua, fui fazendo um mapeamento, para reconhecer os espaços privilegiados pelas crianças, as brincadeiras mais corriqueiras, o que gostavam de comer, o que assistiam, quais jogos gostavam de praticar e como, onde, quando e com quais suportes e materiais desenhavam.

A cautela com os recursos tecnológicos, que foram sendo incorporados na pesquisa vagarosamente, estava relacionada ao cuidado para não expor as crianças com produções de imagens desnecessárias. Os recursos de máquinas fotográficas e o uso de aparelhos celulares para tirar fotos eram instrumentos muito utilizados pelos visitantes na *Tekoa Pyau*. Essa prática expositiva ocorreu algumas vezes durante o campo e pude presenciar algumas cenas desrespeitosas e desagradáveis, que constrangeram os guarani mbya, seja durante visitas de escolas, seja durante a entrega dos mais variados tipos de doações.

As fotos dos “índios”,⁴⁵ como alguns visitantes se referiam ao povo guarani, eram motivo de risadas acompanhadas de tensões. Essa prática de tirar fotos, expondo nas redes sem nenhuma permissão, volta-se para a finalidade do uso da imagem e a massificação de determinada imagem. Afinal, qual a intencionalidade do registro e o seu destino? O quanto uma imagem pode contribuir para depreciar ou reforçar certos estereótipos? Infelizmente há inúmeras imagens que circulam pelos veículos de comunicação sem autorizações prévias e de maneira pejorativa.

Os guarani na maioria das vezes quando eram surpreendidos pelo *click* do celular ou da máquina fotográfica não sabiam o destino dessas imagens, havia ainda uma preocupação maior quando essas imagens capturadas eram de crianças ou *xeramõis*. Percebendo o incômodo que muitas vezes aparelhos celulares e máquinas fotográficas provocavam, optei por capturar imagens somente quando julgava necessário para a pesquisa, pois às vezes a foto é o recurso mais adequado, já que um “desenho tem a qualidade de demorar-se em sua execução” (AZEVEDO, Aina, 2016, p. 107).

⁴⁵ No dicionário etimológico da língua portuguesa da editora Lexikon, existe uma diferença significativa das duas palavras. A palavra índio é um adjetivo e se refere aos habitantes e naturais da Índia, termo usado no século XVI. Suas variações que decorrem do latim ao castelhano, passando por outros idiomas, também indicam a localização de determinados minerais e produtos, trazidos da Índia. Já a palavra indígena é um adjetivo, também derivado do latim, datado no século XVI, que indica aquelas/es que nascem no lugar, “nascidos em casa”, o que é originário do país. Salvo essas considerações, refiro-me aos guarani como indígenas, sobretudo por ser uma palavra adotada por eles como marcador da diferença entre *jurua* (nós) e *nhande’i va’e/ou Mbya* (povo guarani). Além de reivindicar sua ancestralidade e permanência nessa terra.

Todas as imagens e os vídeos gravados foram compartilhados pelo *WhatsApp* com a cacique Patrícia Jaxuka⁴⁶ e os educadores do CECI/CEII, Mirim Lisio, Michael Tupã e Eronice, valorosos colaboradores da pesquisa.⁴⁷ Todos os desenhos e as fotos contaram com a permissão prévia do cacique Vitor Fernandes, conforme concedido no TCLE, para fins da pesquisa acadêmica. Somente depois de quase um mês com as crianças em campo e ter uma relação mais amadurecida pelas vivências predominantemente dentro do CECI/CEII e na *opy* após ter participado da cerimônia do *Ka'a nhemongarai*, considerei que seria importante levar como recurso para minhas anotações o caderno de campo ou gráfico, já que tinha a intenção de desenhar em campo, como uma experimentação, para saber qual seria a reação das crianças.

4.3.1 Caderno de campo ou caderno gráfico

O caderno de campo (MAGNANI, José, 1997) ou caderno gráfico (KUSCHINIR, Karina, 2018) ou diário de campo e diário gráfico (AZEVEDO, Aina, 2016) seria um recurso que poderia ser explorado tanto pelas crianças, quanto por mim. Embora meus desenhos sejam um tanto desastrosos, encontrei nos desenhos produzidos por Michael Taussig (2011) maior segurança em fazê-los em campo junto às crianças. Para José Magnani (1997), o caderno de campo é uma alternativa à era digital com câmeras e gravadores e possui finalidade diferente desses recursos, sendo capaz de capturar as observações descritivas ou reflexões que o pesquisador constrói, colocando suas próprias impressões predominantemente por meio das palavras.

Para Karina Kuschmir (2018), o caderno gráfico não é meramente textual, ainda que as palavras surjam como nos diários gráficos de João Manuel de Ramos (2004), a composição gráfica é influenciada pelo desenho. Para Aina Azevedo (2016), o diário gráfico e o diário de

⁴⁶ No decorrer da pesquisa, houve uma mudança de caciques: Vitor Fernandes passa o exercício do cacicado a Patrícia Jaxuka se tornando a principal liderança na aldeia. Porém, Vitor foi convidado pela nova cacique para estar ao seu lado, auxiliando-a nas funções e exercícios das tarefas na aldeia.

⁴⁷ Algumas dessas imagens inclusive compuseram a exposição de fotos e desenhos dentro do CECI/CEII, antecedendo o encontro das mulheres indígenas que iria acontecer na aldeia, poucos dias depois. Foi muito interessante chegar no refeitório do CECI/CEII no horário do café da tarde e ver as crianças todas alvoroçadas, puxando-me pelo braço e apontando as fotos dizendo: “Olha, olha”. As fotos estavam todas espalhadas, colocadas em panos desenhados pelas crianças, sustentados e suspensos pelas estruturas circulares dos bambolês fixados no teto do refeitório. Com o vento que adentrava o refeitório, os bambolês se moviam de um lado para o outro, e as crianças apontavam umas as outras, reconhecendo a si mesmas nas imagens e os colegas. As fotos e os desenhos realizados pelas crianças maiores e jovens da aldeia, fixados nas paredes do refeitório, deram espaço para as produções das crianças pequenas. Acredito que de alguma maneira minha pesquisa e o compartilhamento com os educadores das imagens que foram produzidas pelas crianças e com as crianças tenham influenciado na escolha da exposição temporária do refeitório. O que evidentemente me deixou muito feliz, por entender que estávamos compartilhando saberes.

campo partem do mesmo pressuposto – registrar aquilo que se vê e anotar as impressões do campo dando ênfase aos desenhos. O material pode influenciar e modificar a escolha daquela/e que decide realizar um caderno com predominância nos desenhos ou na escrita das palavras.

Aina Azevedo (2013) compartilha sua experiência durante a pesquisa de doutorado com os Zulu na África do Sul, relatando que utilizou um diário sem pauta e nanquim, para escrever e desenhar, sendo o desenho um recurso que surge sem muita elaboração e partindo de uma necessidade que sentiu somente quando estava em campo. A busca pelo diário gráfico foi inicialmente devido à dificuldade de se comunicar com as pessoas que falavam outro idioma e ao modo de vida muito dissemelhante ao seu. Sem saber o que escrever e como escrever tudo que via e ouvia, a autora decidiu desenhar, já que “o desenho como técnica de observação se mostra uma ferramenta útil na investigação” (AZEVEDO, Aina, 2016, p. 115).

Nesse tempo, que havia estado com as crianças, perguntei inúmeras vezes onde estavam os desenhos, pois durante minhas visitas à aldeia, ainda não havia presenciado as crianças desenharem, embora elas o fizessem. Essa certeza era resultado de minhas visitas anteriores à aldeia, mas também decorria das minhas andanças, bastava deslocar-me pelo CECI/CEII ou olhar os muros que cercavam a aldeia, que os desenhos estavam ali, feitos de canetas hidrográficas, giz de cera e até mesmo tinta em *spray*.

Dentro do CECI/CEII as paredes serviam de exposição permanente para os desenhos. A maioria dos desenhos eram elaborados pelos jovens da aldeia, utilizando cartolinas brancas como suporte, já os materiais eram lápis grafite, lápis colorido ou canetas hidrográficas. Logo no início da pesquisa, quando apresentei meu projeto para o educador Mirim Lisio, ele disse: “Se você quiser saber mesmo dos desenhos, posso marcar dos jovens da aldeia falar com você, eles sabem falar todo o significado de tudo, do *nhandereko* e desenharam muito bem”.

Conversando com David Karay sobre os desenhos, ele havia afirmado que gostava muito de desenhar, fazer colagens e miçangas. Infelizmente, pelo tempo limitado para a pesquisa do mestrado, presenciei apenas duas vezes as mulheres fazendo miçangas, no pátio em frente ao CECI/CEII. Alguns momentos as crianças chegavam próximo às mulheres na intenção de confeccionar as miçangas, tanto meninos como meninas. As meninas e meninos entre uma brincadeira e outra se sentavam no chão com a intenção de fazer seus próprios [*po'y*],⁴⁸ [*mbo'y*],⁴⁹ entre outros enfeites [*porã*], outras vezes se sentavam apenas para observar ou mesmo ajudar a produzir algum material junto as mulheres.

⁴⁸ *Po'y*: colares.

⁴⁹ *Mbo'y*: forma sem posse, irregular. Palavra usada na aldeia para nomear os colares.

No entanto, ao perguntar sobre os desenhos para as crianças, algumas me indicavam as miçangas, ou mesmo outras produções artísticas e artesanais, porém, os desenhos pareciam estar mais atrelados ao papel, isso pode ter ocorrido pela localização da produção dos desenhos realizados pelas crianças, que foram feitos majoritariamente dentro do CECI/CEII.⁵⁰ Durante essa busca incansável pelos desenhos, tentando observar tudo que conseguia e conversando com educadores e crianças, definir o que eu estava chamando de desenho era fundamental e encontrei em Els Lagrou (2009) a definição que estava de acordo com minhas experiências na aldeia *Tekoa Pyau*.

O desenho para Lagrou (2009) é tudo que tem forma e age, assim, miçangas, pinturas, cestarias, esculturas, desenhos feitos em papéis ou qualquer outro lugar e espaço são considerados desenhos. O desenho é compreendido como ações que se materializam criando grafias bidimensionais ou tridimensionais, marcando e estabelecendo práticas que se desdobram em relações, seja entre os diversos motivos que aparecem num único suporte, seja entre os diversos índices que se espalham construindo e compondo uma única narrativa. Torna-se desenho quando a pessoa no momento ou após sua produção percebe, reconhece e estabelece qualquer vínculo com a materialidade projetada nas mais diversas condições de sua produção, uso ou finalidade.

Considero relevante e arrisco dizer que a virada ontológica⁵¹ (VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo, 2001) contribuiu, entre outras coisas, para a retomada dos desenhos nas pesquisas de cunho antropológico, ainda que não só, manifestando em outras disciplinas. Isso ocorre pelas transformações em novas formas de analisar, compreender e interpretar o conhecimento produzido por diversas culturas, exigindo conexões mais fluidas, privilegiando um estudo interdisciplinar. A sistematização de novos campos que auxiliassem na interpretação da cultura material produziu novos estudos como a antropologia da arte, antropologia visual, que se estendem para o estudo do desenho (LAGROU, Els, 2013).

⁵⁰ Os motivos para ter permanecido mais no CECI/CEII do que em outros espaços da aldeia, já foi relatado anteriormente.

⁵¹ A virada antropológica ou ontológica, apresentada por Eduardo Viveiros de Castro em 1998 na Universidade de Cambridge, é tida como um grande marco na antropologia, já que passa a considerar outras bases e estruturas epistemológicas e uma variedade ontológica de estar no mundo, por meio do que o autor chamou de “perspectivismo ameríndio”. Na sua pesquisa com os Araweté (tese de doutorado), Castro, ao ouvir os cantos de guerra invocados pelo matador, percebeu que na verdade esta era uma encenação transferida pelo inimigo preso, ou seja, o matador incorporava e narrava a perspectiva do seu inimigo. Essa teoria sobre alteridade trouxe importante contribuição em diversos campos, rompendo com o pragmatismo dualista e dicotômico próprio do pensamento ocidental e apresentando a perspectiva relacional do nativo. Nesse sentido, a conexão com o universo da arte que já acontecia, aflorou ainda mais, isso porque a virada ontológica privilegiava a corporalidade do sujeito como matriz para o entendimento do mundo, não apenas aquelas grafadas no próprio corpo, mas como esses corpos se relacionam e incorporam esses elementos desenhados e se constroem a partir disso.

O desenho enquanto objeto material pode servir como índice, sinalizando o modo de produção e condições de sua feitura, assim como o conteúdo daquilo que foi produzido, indicando um determinado modo de vida. Essas diversas materializações grafadas em variados suportes e expressas por diferentes materiais nos dizem, também, sobre as relações que estabelecemos ou não com os desenhos, e como os desenhos a partir dos traços escolhidos e inter cruzados passam a ter significado. Nomeando-o, atribui-se ao desenho sentido e emoção, exercendo a função de agência.

É neste sentido que o desenho ganha uma envergadura mais ampla, pois não está restrito a uma única forma específica, se assim fosse, quando perguntasse às crianças se elas desenhavam, as miçangas e outras produções artísticas não entrariam como parte da resposta afirmativa, pelo contrário, estariam restritas a um formato, com materiais, suportes e técnicas próprios. Essa noção de desenho que foi se ampliando juntamente com as crianças, a partir de suas respostas e demonstrações do que seria o desenho, construídos e ancorados em diálogos participativos, fez-me levar o caderno gráfico⁵² como experimentação, tanto como maneira de desenhar o que estava vendo, ou seja, os desenhos e as coisas que as crianças mostravam, como também uma forma talvez de incitar as crianças a desenharem, seja no papel ou em qualquer outra superfície.

Nesse sentido, a fim de “suscitar” a produção dos desenhos, de maneira que pudesse vê-los em seu processo de elaboração, cheguei a considerar a realização de oficinas, tomando como referência as oficinas que Pedro Cesarino (2013) ofertou aos Marubo utilizando como suportes papéis de sulfite e blocos de *canson* e materiais como lápis, grafite e caneta hidrográfica para compreender o sistema de conhecimento produzido por essa sociedade que vive no sudoeste da Amazônia. O pesquisador solicitou aos xamãs que desenhassem o sistema de conhecimento cosmológico. No entanto, acabei não realizando as oficinas, pois iria de encontro a outros objetivos da pesquisa como compreender em quais espaços os desenhos aconteciam, como aconteciam, quais suportes e materiais utilizavam e o que nos revelariam.

Tomada por esta inquietude, peguei um caderno sem pauta e decidi levá-lo comigo para o campo na intenção de ver o que aconteceria quando começasse a desenhar. Também comprei lápis grafite nº 2, giz de cera, caneta hidrográfica, lápis colorido, apontadores e borrachas. Os materiais escolhidos partiram de três observações. A primeira considerou os materiais manipulados por crianças e jovens no CECI/CEII. A segunda levou em conta as falas das crianças, quando apresentavam o papel como um dos recursos para suas elaborações gráficas.

⁵² Passei a nomear este suporte de “caderno gráfico”, inspirada em Aina Azevedo (2016) e combinando com a minha observação de como as crianças manipularam o caderno no primeiro dia em campo, que foi utilizando-o exclusivamente para a produção de desenhos.

E a terceira analisou o tempo da pesquisa e o espaço de maior permanência com as crianças durante o campo.

No dia que introduzi o caderno gráfico [03/09/2019], lembro-me que chovia muito e fui, como nos outros dias, direto para o CECI/CEII. Encontrando Endy, Alice, Wera e Klemerson, subimos para o mezanino, para jogar “*Just Dance*”⁵³ no *X-box*. Alice adora dançar, e assim que subimos ela já se juntou às outras crianças e selecionou algumas músicas para tocar na sequência. Enquanto as crianças olhavam atenciosamente para o telão (lugar de projeção das imagens do jogo) na intenção de não errar nenhum passo, Alice já se preparava para iniciar os passos e seguir os personagens que apareciam no jogo. Depois de muitas danças, Alice se aproximou novamente, sentou no *puff* ao meu lado e disse: “Cansei”. Aproveitei o momento, como tantos outros, para iniciar uma conversa sobre brincadeiras, músicas e desenhos (o principal elemento da investigação), quais ela e outras crianças gostavam de praticar, e então de maneira mais enfática perguntei: “Alice, você desenha? Você gosta de desenhar?”. Essa ênfase na pergunta para Alice já tinha sido direcionada a outras crianças, e uma das respostas que escutava era a de que os desenhos estavam na sala 3.

No entanto, Alice, um pouco diferente das demais crianças, não mencionou a sala 3 como um dos lugares para a realização dos desenhos. Quando perguntei se ela desenhava, a menina rapidamente acenou com a cabeça que sim e levantou do *puff* que estava sentada para me mostrar os desenhos expostos dentro de um suporte de madeira com uma tampa de vidro que ficava no mezanino. Dentro desse suporte, havia alguns artigos e objetos guarani, Alice foi apontando e apresentando item por item: *petyngua*; *po’y*, cocar,⁵⁴ tambor, [*mbaraka*]⁵⁵ e *mbo’y*, este último me chamou maior atenção porque ela me apresentou como um colete: “Colete, protege”.

Nesse momento, tirei da mochila o caderno gráfico na tentativa de desenhar os artigos apresentados por Alice, porém, quando peguei o caderno mal tive a oportunidade de terminar o que havia iniciado. Alice pediu para desenhar e na sequência Noiara e Wera também o fizeram e pediram além do caderno e da caneta: “Pintá”, como Wera havia pedido. Retirei uma sacola com vários materiais riscantes (já mencionados acima) e os coloquei em cima de uma mesa de plástico, nisso chegaram Shirley, Klemerson, Edimilson, Vinicius Karay, Junior, Marcella. Algumas crianças desenhavam sentadas na cadeira, outras no chão, em pé apoiando o caderno

⁵³ *Just Dance* é um jogo eletrônico com muita música para dançar. As crianças colocavam o jogo no aparelho do *X-box* (videogame) e imitavam os movimentos dos avatares que apareciam na tela. Quanto mais preciso fosse o movimento do participante, mais pontuação acumulava, tendo a possibilidade de ganhar o jogo.

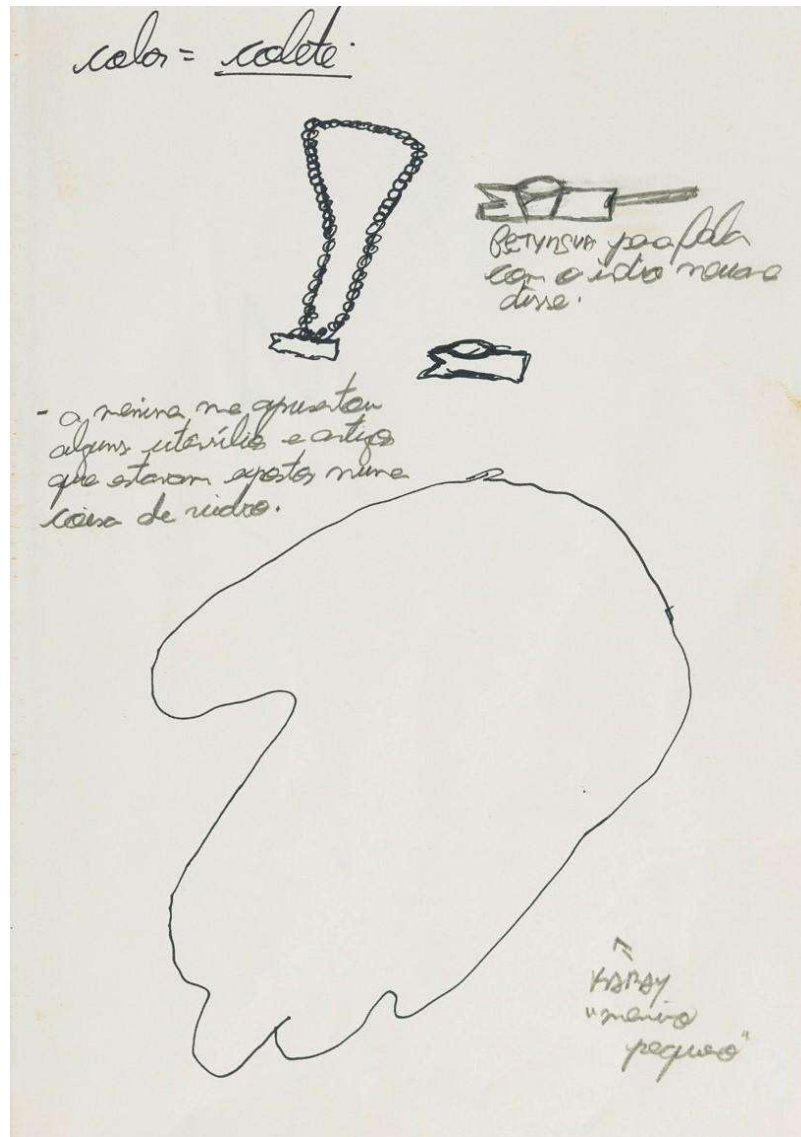
⁵⁴ Cocar: penacho, laço ou distintivo que se usa na cabeça.

⁵⁵ *Mbaraka*: instrumento musical, menos de sopra.

em algum lugar, e ainda algumas entravam para debaixo do suporte onde estavam os artigos guarani, como Noiara. O caderno gráfico de pesquisa tornou-se o caderno de todas as crianças. As crianças desenhavam e quando julgavam não ter chegado no desenho ideal, abandonavam-no, viravam o papel e tentavam outra vez.

A repetição dos traços na tentativa de chegar ao desenho considerado “ideal”, com um certo rigor técnico, seja figurativo ou geométrico, é uma característica das crianças e adultos guarani que se expressam nos primeiros desenhos feitos no caderno, tanto porque a alteração dos traços pode gerar outro significado, como os desenhos expostos no próprio corpo, cestarias entre outros artigos, muitas vezes são marcadores sociais. A influência da escola de outra maneira também reforça uma repetição, porém esta estaria relacionada ao realismo das formas elaboradas, não por acaso é fácil ouvir algumas crianças muito pequenas dizendo: “Eu não sei desenhar”, frase comum e corriqueira escutada por muitas professoras/es da educação infantil. A repetição estaria relacionada ao “não saber” e por isso a necessidade de fazer outro desenho, em outro papel e assim sucessivamente.

Figura 19 – Desenhistas Priscila, Wera e Alice: Caderno gráfico, lápis grafite sobre papel 210x150 mm, 2019



Fonte: Caderno da pesquisadora

Estes três desenhos que abrem, ou melhor inauguram o caderno gráfico, foram realizados por mim, Wera e Alice. Os primeiros desenhos, bem pequenos, foram um dos primeiros rabiscos em campo. Alice quando apresentou o *petyngua* disse: “Esse é *petyngua* para falar com o índio”. O *petyngua* como Adriana Testa (2014) apresenta é um importante instrumento usado pelos guarani no auxílio da comunicação, capaz de guiar as palavras e promover uma fala elucidativa. A fumaça emitida pelo fumo, durante sua prática ritual e cotidiana, facilita essa ação no trato com seus pares, deixando a conversa mais fluída. Ainda segundo a mitologia guarani, é um importante mediador nos diálogos com os espíritos da floresta e entidades pertencentes a outros patamares celestiais, principalmente nesta segunda ação conduzida pelo *xeramõi*.

O desenho do lado esquerdo, na parte inferior da folha, é o contorno de uma das mãos [po]⁵⁶ do Wera, que levemente colocou a mão sobre a folha do caderno onde ainda estava desenhando, e eu contornei, brincando com ele, numa tentativa de chamá-lo para desenhá-lo. Wera sorriu para mim, folheou outras tantas folhas e “carimbou” sua mão em diversas delas, repetindo a primeira ação, dizendo: “po”. O papel como recurso facilmente disponível é eleito pelas crianças como suporte para suas inscrições, diferente da matriz linguística que operam, utiliza-se este estilo de grafia como tentativa de evocar o que ainda não diz em português para comunicar com o outro (no caso eu) o que é o seu desenho.

Os desenhos produzidos pelas crianças guarani na aldeia também eram entendidos em sua multiplicidade, considerando as diversas linguagens totalmente implicadas no momento de sua feitura. Além disso, os desenhos serviram como aliados fundamentais na comunicação que estabelecia com os pequenos que não necessariamente acontecia pela linguagem oral, como vimos anteriormente no primeiro dia em campo, no qual o carrinho de madeira de Vinicius Karay foi o mediador da nossa relação, ou mesmo tantos outros episódios nos quais gestos e olhares se tornaram um comunicador. Essa dificuldade em estabelecer longas prosas com as crianças na língua guarani, curiosamente, serviram para aproximá-las de mim, pois me tornava uma adulta que necessitava de ajuda, já que não dominava a língua materna das crianças, muito diferente dos moradores ou algumas/uns antropólogas/os que frequentavam a aldeia.

As crianças por meio dos desenhos e dos nomes que atribuíam no idioma guarani me ensinavam as palavras e ficavam muito felizes quando eu as repetia corretamente ou as usava

⁵⁶ Po: mão.

para me comunicar com outras crianças. Lembro-me que perguntei o nome para uma das crianças que não tinha o hábito de frequentar o CECI/CEII e que, portanto, juntou-se ao nosso grupo poucas vezes. David Karay estava do meu lado quando perguntei para o colega que conversava: “Qual é o seu nome?” (em português); e a criança olhou, não falou nada e continuou a conversar com David Karay sobre assuntos referentes à escola *Djekupe Amba Arandy* da aldeia de baixo. Então arrisquei perguntar seu nome em guarani: “*Mba'exa nderery*” (Qual é o seu nome?), perguntei-lhe. “*Xee xerery Luiz*” (Eu sou Luiz), respondeu-me. “*Mba'exa nderery*”, perguntou-me. “*Xee xerery Priscila*”, respondi-lhe.

O fato de falar apenas algumas palavras do idioma guarani e pronunciá-las muitas vezes incorretamente não me fez uma “adulta incompetente” ou “criança grande” como fez Willian Corsaro (2005) durante sua pesquisa com as crianças italianas como forma, entre outras coisas, de subestimar e ocultar suas intenções em estar com elas, colocando-se muitas vezes como um “nativo” em sua relação com as crianças, escondendo o interesse de suas pesquisas. O que percebi em campo é que as crianças sabiam que eu era uma adulta *jurua* como tantas outras que visitavam ou pesquisavam a aldeia e reforçava com elas a intenção da minha ida sempre que possível, exatamente para as crianças saberem quais eram meus objetivos. O fato de eu não dominar o idioma guarani fez com que as crianças me apresentassem pelos desenhos as palavras e seus significados, ensinavam-me para que eu pudesse compreender o que faziam, saber mais sobre o que desenhavam e, ao mesmo tempo, tinham a intenção de ensinar-me para que eu pudesse incorporá-las no meu vocabulário e usá-las com elas.

David Karay mais uma vez foi fundamental nessa tradução, apresentando-me uma frase que seria libertadora e me ajudaria a avançar na pesquisa com as crianças. E, assim como veremos no subtópico abaixo, seria peça fundamental na minha saída do CECI/CEII, podendo acessar outros espaços da aldeia e conhecer um pouco mais de perto os caminhos, os traços e as brincadeiras das crianças fora do espaço institucional.

4.3.2 *Mba'Exaguatu* ou o que você está fazendo?

Embora as crianças tivessem à disposição todos esses materiais no CECI/CEII, e algumas, como já relatado, possuíam alguns desses materiais de maneira independente, os materiais não estavam em todos os lugares e em todos os momentos, por isso eu carregava uma parcela significativa de suportes e riscantes na mochila. A oferta de suporte para os desenhos das crianças ainda acontecia no papel sulfite com gramatura de 75, muito fina; a

folha marcava não apenas os traços que faziam, mas também a textura de onde eram produzidos, tudo isso era grafado no papel compondo o desenho principalmente de crianças de pouca idade. Como os pequenos privilegiavam o chão para elaborar seus desenhos substituí no decorrer do campo os papéis sulfites por papéis *canson*.

Diferente dos dias anteriores [caderno gráfico: 23/09/2019], Wera me via chegando e dizia: “Pintá!”. As crianças estavam em outra atividade e mais dispersas na aldeia e pelo CECI/CEII. Aproveitei o momento para me sentar em um dos bancos de madeira que ficavam ao redor da escola e tentei observar um pouco a aldeia para além dos muros e das grades vazadas que cercam o CECI/CEII. Uma criança bem pequena se aproxima, filho da Euronice, que sorria para mim e andava em minha direção, e eu sorria de volta, como maneira de chamar o menino para perto. O pequeno, sobe no banco onde estou sentada e alguns minutos depois já estava no meu colo. Euronice muito tímida e mais quieta, característica das mulheres guarani, que são mais quietas e observadoras em relação aos homens, ficou um pouco sentada ali ao meu lado sem dizer nenhuma palavra. Aproveitei para puxar assunto, certificando-me se o menino no meu colo era mesmo o filho dela, e ela disse: “Sim, é meu filho”; e perguntou-me: “Você tem filho?”, respondi que não tinha filhos, mas tinha sobrinha da mesma idade que o menino dela e acrescentei que era professora de educação infantil, uma forma de criar uma maior identificação com ela.

Euronice entre longas pausas e algumas falas me contava sobre a movimentação no CECI/CEII, dizia que haveria um encontro com os educadores de outros CECI/CEII da cidade, do *Krukutu* e *Tenondé Porã*, ambos localizados na zona sul de São Paulo. Perguntei se as crianças iriam participar do encontro, ela acenou a cabeça e acrescentou: “Vão tá aqui igual hoje”. As crianças tinham livre circulação na aldeia, e não havia nenhum lugar que a criança não tinha permissão para estar, principalmente quando havia adultos por perto, o que acontecia a todo momento. Todas as crianças, embora circulassem desde muito pequenas pela aldeia livremente, nunca estavam sozinhas, sempre havia adultos que passavam por elas. Além da aldeia ter um espaço muito pequeno, os adultos sabiam onde estava cada criança, exatamente porque conviviam uns com os outros de maneira muito próxima.

Depois de passar algum tempo conversando com Euronice, Wera se aproxima e disse: “Pintá!!!”. Então, distribuí no chão papéis e riscantes para ele e outras crianças que se aproximavam e se juntavam no chão. O menino pega um papel que está à disposição das crianças, escolhe um material, precisamente o lápis grafite, e desenha a mim e todas as crianças na área externa do CECI/CEII. Quando ele termina o desenho e me entrega o papel, eu pergunto: “O que você desenhou?”. E ele diz: “Todos nós”. O desenho estava identificado

e levava o nome de cada personagem ali presente: Wera, Endy, David, Jeguaka, Tata, Kerexu, Pri e Karay.

Figura 20 – Desenhista David Karay: “Todos nós”, lápis grafite, sobre papel, 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

David Karay, vendo que eu perguntava a cada criança o que ela estava desenhando e anotava na parte de trás do papel quando a criança entregava seu desenho para mim, ensinou-me uma frase que valeria durante todo o percurso do campo e ajudaria substancialmente com as crianças que ainda não sabiam o português, ou compreendiam pouco o idioma. David disse: “Pergunta assim: ow [mba' exaguatu]⁵⁷”. Tentei repetir algumas vezes e, antes de escrever no

⁵⁷ Embora não tenha encontrado a tradução da palavra Mba' exaguatu no dicionário, tanto as crianças como os adultos entendiam e traduziam a expressão como: O que você está fazendo? O que é isso?

caderno, perguntei a David Karay o que a palavra significava, e ele me explicou: “Isso que falei é pra você pergunta pra criança o que ela tá desenhando, quer dizer o que é isso, o que ela tá fazendo”. Essa palavrinha mágica foi rapidamente registrada no meu caderno gráfico, e andaria assim como as grafias para todos os lados. No mesmo instante, comecei a perguntar as crianças: “*Mba'exaguatu*”? E as crianças que antes arriscavam o português, ou diziam em português, quando sabiam, o que estava desenhando, agora pronunciavam seus desenhos em guarani. Dentre outras coisas, a palavra proferida na língua materna não apenas ajudou-me a aproximar ainda mais das crianças, como aguçou-me a saber ainda mais sobre a influência que a escola exercia nos desenhos das crianças, o que será desenvolvido no capítulo *Contexto geral: “O Jaraguá é Guarani”*.

A palavra *mba'exaguatu* me permitia, além de expandir o vocabulário em guarani, apreender o que as crianças diziam e compreender a complexidade de alguns assuntos que surgiam, conseguindo estabelecer relações com alguns autores da vasta bibliografia guarani, como Egon Schaden (1978), Léon Cadogan (1959), Hélène Clastres (1978) e Bartolomeu Meliá (2016). Essa palavra se tornou a autorização inicial concedida pelas crianças para falar sobre o que desenhavam, e não apenas na língua guarani; muitas vezes, inclusive com as crianças maiorzinhas, quando o desenho apresentava vários assuntos, ou uma composição com mais de um personagem e situações, as crianças explicavam o que haviam desenhado.

Os desenhos que ganhavam variados traços e contornos, nomeados em guarani e outros em português, permitiram-me sair do CECI/CEII e me aventurar com as crianças em outros espaços, antes somente vistos de longe, entre grades e muros da escola. Como frequentava a *Tekoa Pyau* há alguns anos, sabia como era a distribuição da aldeia, porém, enquanto pesquisadora, minha intenção foi caminhar com as crianças pela aldeia, onde elas pudessem me apresentar, à sua maneira, os lugares onde costumavam brincar e desenhar. A palavra apreendida, o recurso do desenho e a confiança das crianças que conquistei durante os primeiros meses me levavam a andar com elas sempre na companhia de uma mochila cheia de materiais e suportes para desenhar.

Durante o campo, fiquei conhecida pelas crianças pequenas como: “Pintá”, expressão de um desejo e uma procura certa, pois todas as vezes, após a introdução do caderno gráfico, sempre tinha comigo os materiais necessários para o deleite das crianças. Os materiais que carregava comigo na mochila não foram impostos, e nenhuma atividade específica foi proposta, as crianças sabendo que eu gostava de desenhar e vê-las desenhando, pediam o material que gentilmente eram entregues a elas.

Durante todo o tempo de pesquisa, não ficamos um dia parados no mesmo lugar, ainda que muitas vezes ficássemos na escola, circulávamos de um lado para o outro, sem precisar pedir autorização para um adulto. As crianças saíam e entravam no momento que sentiam vontade, permaneciam ou não no lugar de sua preferência e realizavam as atividades dirigidas ou não à sua maneira e no momento que escolhiam. Este modo de conhecer e de experienciar a vida por meio das andanças me remeteu a uma afirmação de Tim Ingold (2015, p. 89): “é certamente através dos nossos pés, em contato com o chão (embora mediados pelos calçados), que estamos mais fundamental e continuamente ‘em contato com o nosso entorno’”.

5 CONTEXTO GERAL: “O JARAGUÁ É GUARANI”

[caderno gráfico: 29/11/2019] Era o período da tarde, eu, David Karay e Luiz estávamos sentados num tronco embaixo de uma gostosa árvore e próximos ao “campinho”. Ficamos ali na sombra vendo o David Karay jogar o joguinho que havia baixado no celular; outra criança que vinha da escola da aldeia *Tekoa Ytu* se aproxima, era Vitória, dizendo que não haveria mais aula naquele dia. David Karay explicava, para mim, que eram da mesma escola e frequentavam a mesma turma. A menina chega, senta-se conosco e inicia uma conversa com David; a conversa se desenrolava em português, provavelmente para que eu pudesse participar da prosa. Vitória, vendo que David não tirava os olhos da tela do celular enquanto conversava com ela, aproximou-se para ver que jogo era aquele que deixava David tão compenetrado. Na sequência, ela e Luiz (que estava sentado só observando ambos conversarem) solicitam o celular, mas David tenta criar algumas estratégias para não o entregar de imediato: “Olha! Se eu perder aqui aí é sua vez”! Vejo que Luiz e Vitória, passados alguns minutos, incomodaram-se, afinal, David era muito bom no jogo. Neste momento, tento mediar a situação e ofereço uma saída: “E se vocês se revezarem? Passando de tela ou não, o outro colega poderia dar sequência ao jogo”.

Um outro garoto se aproxima, era Karay com uma vara nas mãos: “Vitória, vamo pega pêssego?”, disse. Vitória prontamente atende ao pedido e se levanta, olha para o lado e nos convida a participar da “caça aos pêssegos”: “Vem ajudar a gente!”. Fomos todos, descendo o aclive que dava acesso ao parquinho; outros meninos que estavam andando com motocas se aproximaram para ajudar. Durante o caminho, paramos em uma árvore, e uma das crianças apontou e disse: “Tem um bicho feio ali”. Respondi: “onde?”. Ao que ela respondeu: “Ali”, apontando novamente. Fui ver o que era e quando me aproximo vejo uma grande, peluda e gorda lagarta, nunca havia visto uma lagarta daquele tamanho. Vitória disse: “Ai que medo disso, mata por favor”. Respondi: “Mas coitada, ela não faz nada”. Ela retrucou: “Faz sim, eu não gosto de lagarta, mata ela por favor”. Daigo então se manifestou: “Não pode matar a lagarta ela é da natureza, Deus não gosta”. E Vitória continuou dizendo: “mata por favor”. Respondi: “Olha, vamos andar e ficar longe dela, assim não tem perigo nenhum”.

Desistimos da discussão, Vitória foi conosco pegar pêssegos. A árvore se encontrava no barranco da lateral do campinho, era preciso subir para cutucar com a vara de plástico os pêssegos que estavam bons. Luiz, David Karay e outros meninos tentaram algumas vezes, e eu me ofereci para ajudar dizendo que era mais alta e que talvez conseguisse. O menino passou a vara para minhas mãos e pegamos dois pêssegos que caíram no chão quando cutuquei com

a ponta da vara. Depois era preciso pegar o restante dos pêssegos que os meninos julgavam estar maduros e bons para o consumo, porém precisaríamos subir ainda mais o barranco. Para minha surpresa, não escorreguei durante a subida, subi com as crianças até uma altura, e elas continuaram a subir, Luiz e Karay subiram empoleirando-se nos troncos do pessegueiro, e eu passei a vara de plástico (bastão). Pegamos mais uns quatro pêssegos. Depois eles desceram e disseram: “Vamos lavar!”. Fomos lavar os pêssegos, e Karay me ofereceu a fruta: “Você quer?”. Eu disse que aceitaria caso sobrasse, com receio de alguma criança ficar sem comer, e ele insistiu dizendo que iríamos dividir o pêssego para que todos nós pudéssemos comer juntos, então eu e David Karay dividimos e comemos a fruta.

A mãe de Vitória muito simpática veio até nós enquanto passava pelo campinho, sentido sua casa, e disse: “Você tirou foto da lagarta?”. “Sim, é linda né”, respondi. “Eu tenho medo, tá enorme”, respondeu a mãe dela. “Ai, mata, por favor?”, insistiu Vitória. A mãe saiu e foi para casa, e eu aproveitei para entender melhor o porquê da insistência de Vitória para que eu matasse a lagarta. “Porque você quer que eu mate Vitória?”, perguntei. Ao que ela respondeu: “uma vez minha irmã estava deitada no chão perto de uma árvore, aí a lagarta assoviou para ela, ela saiu correndo, ela não gosta de lagartas, e eu também não”. “Como é assoviar?”, questionei. Vitória assoviou e riu: “Assim!”, achando estranha minha pergunta sobre algo tão óbvio, mas eu queria ver o que era e como era o assovio, pois minha obviedade poderia não ser a mesma de Vitória. Então fomos até a lagarta novamente, peguei a vara do menino que antes havia servido para pegar pêssegos e tentei tirar a lagarta sem machucar, mas a lagarta era tão grande que se agarrou no graveto em meio às folhagens da árvore e não soltava de maneira alguma, mesmo eu batendo nos gravetos para que pudesse soltar. Daiogo disse: “Ixiiii, pelo tamanho é um homem, não é menino não”. Vitória respondeu: “Tem que matar agora, se você bater nele e não matar ele vai seguir a gente até nossa casa”. Questionei: “Por quê?”. Ela respondeu: “Porque ele vai ficar com raiva”. Tentamos, outras crianças tentaram, até que alguns meninos conseguiram retirar a lagarta que já estava quase morrendo. Peguei os gravetos com as folhagens e levei para outro lugar, longe da casa de Vitória. Daiogo disse que deveria levar para o Pico do Jaraguá: “Lá no alto!”. E apontou as torres do pico facilmente visíveis da aldeia.

Figura 21 – Desenhista Priscila: “A lagarta”, lápis grafite sobre papel, 150 x 210 mm, 2019

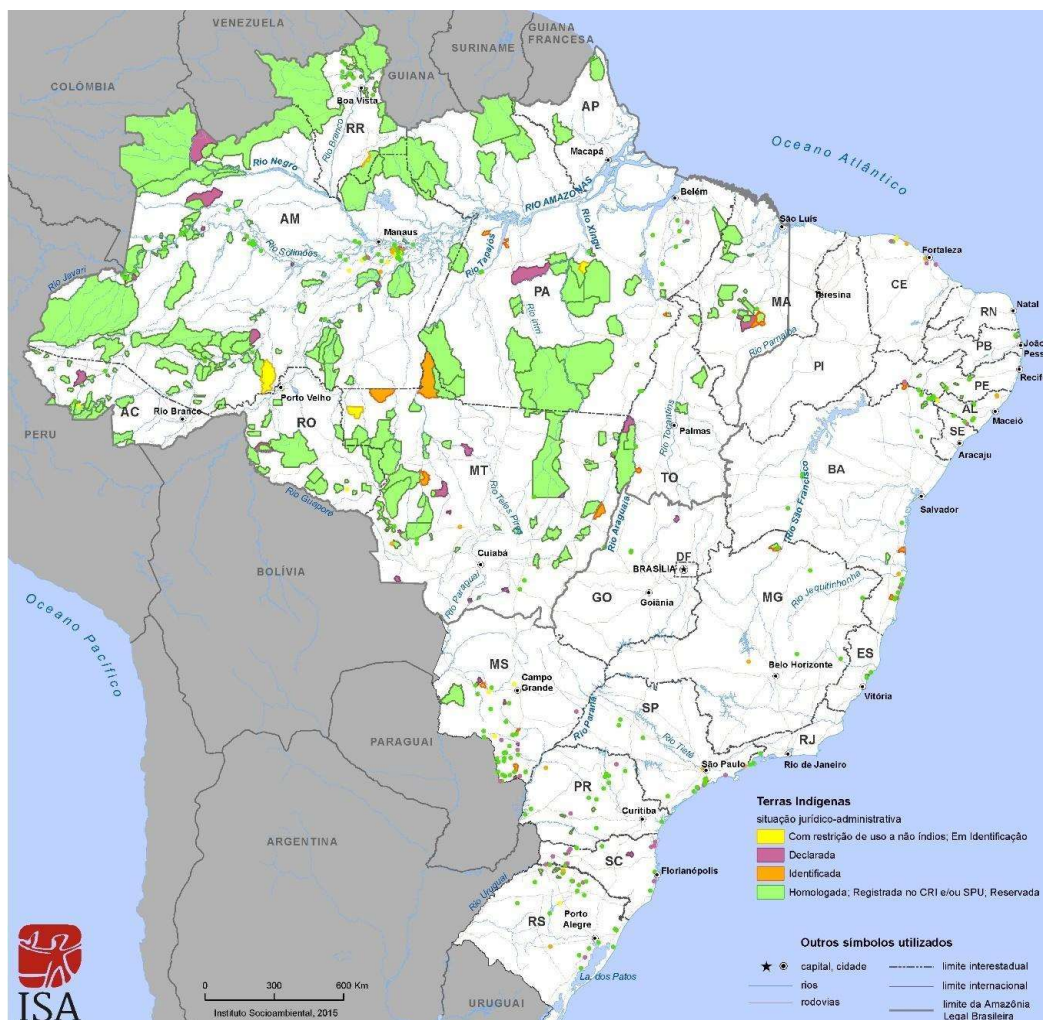


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

5.1 BRASIL, TERRITÓRIO INDÍGENA!

“Peme’e e jevy ore yvy pera’a vaekue roiko’i aguã”⁵⁸ (Canto Guarani).

Mapa 2 – Mapa do Brasil



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA).

No Brasil, segundo levantamento demográfico mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2010), há 900 mil indígenas declarados, pertencentes a 305 etnias e falantes de 274 línguas, o que evidencia a presença de múltiplas sociedades indígenas no país. Além disso, os dados apontam um crescimento de 10,8% das populações indígenas declaradas entre os anos de 1991 a 2010. Esse crescimento, entre outros fatores, está relacionado à promulgação da *Constituição Federal* de 1988, que após um grande movimento organizado por diferentes lideranças indígenas assegura um modo de vida específico a cada

⁵⁸ Tradução de Anthony Karai: “Nos permitam viver na terra que vocês separaram para gente viver”.

povo indígena, reconhecendo suas formas múltiplas de organização em Terras Indígenas. Cabe à União proteger e demarcar, a partir do reconhecimento de órgãos competentes como a Funai, todas as Terras Indígenas para promover o direito à saúde, educação e cultura dessas sociedades.

No entanto, segundo documento elaborado pela Comissão Pró-Índio de São Paulo (2013), das pessoas que se autodeclaram indígenas, cerca de 324,9 mil estão em áreas urbanas, o que daria o total de 36%, e destas 8% estão em Terras Indígenas, ou seja, menos que a metade. No estado de São Paulo, temos o total de 41,8 mil indígenas, dentre estes 39, 2 mil vivem fora de Terras Indígenas, principalmente em centros urbanos. A cidade de São Paulo é o 4º município com mais pessoas que se autodeclaram indígenas e a 1ª cidade com maior população indígena vivendo em meio urbano, sendo os guarani o número mais expressivo. Segundo Carlos José Santos ou Casé Angatu (2020), estima-se que na cidade de São Paulo há atualmente 21 mil indígenas de diversos povos.

O “Mapa Guarani Continental”⁵⁹ (2016) mostra que os guaranis estão distribuídos em 1.416 comunidades, aldeias, bairros urbanos e rurais e núcleos familiares, desde as planícies a regiões mais montanhosas. Podemos considerá-los uma grande nação de 280 mil pessoas, um dos povos indígenas com maior presença no continente sul-americano, vivendo principalmente no sul, sudoeste e centro oeste do país, na parte oriental do Paraguai, no nordeste da Argentina, na parte norte, mas também no sul do Uruguai e no leste da Bolívia.

Para Maria Inês Ladeira (2001), isso ocorre pelo fato de os guarani não estabelecerem residência fixa ao considerar todo o espaço terrestre⁶⁰ livre para circulação e, embora não sejam entendidos como nômades, a permanência e outras vezes a impermanência de uma região a outra é essencial para a troca e o fortalecimento de saberes. Isso garantiu até o momento sua existência e seu modo de vida, tanto que reflete no aumento da população nos últimos anos, que passou de 45 mil em meados dos anos 2000⁶¹ para 85,255 mil em 2016,⁶² somente no Brasil.

Na cidade de São Paulo, estima-se que há 1.400 guarani entre crianças, jovens, adultos e idosos que habitam os espaços, principalmente as zonas sul e noroeste da cidade. Além dos guarani, temos outras sociedades indígenas que se distribuem entre os quatro cantos da cidade,

⁵⁹ Disponível em: <http://campanhaguarani.org/guaranicontinental/downloads/caderno-guarani-portugues-baixa.pdf>. Acesso em: 22. dez. 2021.

⁶⁰ Segundo a cosmovisão Mbya, são consideradas espaço terrestre as localizações mencionadas no parágrafo acima.

⁶¹ Conforme divulgado pela pesquisadora e indigenista Maria Inês Ladeira em sua tese (2001).

⁶² Segundo os dados obtidos no documento “Mapa Guarani Continental” (2016).

segundo os dados levantados pelo IBGE (2010), são eles: Maxacali, Tupinambá, Xavante, Terena, Kaingang, Krenák, Kuruáya, Pataxó, Funi-ô, Pankararu, Kariri, Kariri-xocó, Atikum e Xoklêng. É muito comum vermos visitas, organizações e agrupamentos mistos em alguns momentos, também é possível por vezes algumas dessas outras sociedades habitarem ou permanecerem durante um tempo nas Terras Indígenas Guarani.

Segundo a Funai,⁶³ atualmente, há uma população de 586 membros em toda TI Jaraguá. A maioria dos membros pertence aos Tupi – Guarani (Nhandeva) e Guarani Mbya, falantes do idioma guarani pertencente ao tronco linguístico Tupi. Somente na *Tekoa Pyau*, há 350 habitantes e deste número apresentado estima-se que 160 são crianças. Infelizmente não foi encontrado um número atual e mais preciso de quantas crianças vivem em toda TI Jaraguá, ou mesmo na TI Tenondé Porã. No entanto, conforme divulgado pela Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) no ano de 2015,⁶⁴ os três CECI/CEII (Jaraguá, Krukutu e Tenondé Porã) apresentavam um total de 255 crianças guarani matriculadas.

É muito provável que esse número tenha sofrido alterações, tanto referente às crianças matriculadas no CECI/CEII, quanto às crianças que não são matriculadas, mas que habitam as aldeias. Essa imprecisão ou falta de dados é reflexo de uma invisibilidade das crianças indígenas nas pesquisas quantitativas. O Observatório da Primeira Infância (2016), que se destina a divulgar e pesquisar crianças nas mais diversas condições e situações, não apresenta as crianças indígenas. Percebe-se que há uma carência de dados quando consultamos as instituições, fundações ou programas que visam desenvolver estudos sobre e com crianças no país, referente às crianças indígenas ou especificamente às crianças guarani.

Nas pesquisas acadêmicas, as crianças guarani aparecem sobretudo na área da antropologia. Ainda que muitas dessas pesquisas, entre e com os guarani, estejam voltadas para a compreensão dos aspectos da vida experienciados pelos adultos, a observação das crianças guarani aparece como fundamental para entender como se desdobram os processos de formação, socialização e educação na sociedade guarani, pois é a partir desse processo que se delineiam a composição e a formação social de cada aldeia.⁶⁵ Entre os estudos clássicos

⁶³ Dados sobre a Terra Indígena Jaraguá. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3707>. Acesso em: 15 jun. 2022.

⁶⁴ Centro de Educação e Cultura Indígena. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/22443.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

⁶⁵ Embora tenha realizado um levantamento das literaturas que se dedicaram a pesquisar os guarani, e sobretudo as crianças guarani, esta dissertação não tem a pretensão de realizar uma revisão bibliográfica exibindo as investigações realizadas com os guarani e crianças guarani nos últimos anos, apenas aponto os trabalhos que contribuíram para a construção das minhas análises.

que investigaram algumas características das crianças guarani, mesmo não sendo o foco de suas pesquisas, estão Curt Nimuendaju (1987[1914]) e Egon Schaden (1976).

As crianças guarani aparecem nos estudos de Curt Nimuendaju (1987) como essenciais para compreender a formação social de cada aldeia guarani, por meio dos nomes atribuídos a elas na cerimônia de batismo. Nimuendaju, após participar de cerimônias dedicadas à nomeação das crianças, pôde observar que cada nome atribuído pela liderança espiritual da aldeia destinava-se a uma localização específica. Os nomes das crianças pertencem a uma filiação de deuses que habitam os patamares celestiais. Quando o líder espiritual revela seu nome, é possível identificar características que irão compor a formação da criança. Essa informação impacta diretamente na organização social da aldeia, pois corresponde entre outras coisas à divisão de tarefas que serão desempenhadas por determinados grupos ao longo de um período.

Já Egon Schaden (1976), para compreender como os guarani forjaram o conceito de pessoa humana, recorreu às observações e aos estudos sobre a concepção e o nascimento das crianças. Toda criança guarani ainda em formação no ventre de sua mãe recebe informações que constroem sua personalidade. As normas de convivência são apreendidas durante seu desenvolvimento, toda formação moral, intelectual e física está relacionada à maneira como a criança foi educada dentro da aldeia. O autor chega inclusive a negar a existência de uma “cultura infantil” já que adultos e crianças compartilham o mesmo material e o mesmo espaço o tempo todo, não havendo espaços específicos de convívio de crianças ou de adultos.

Os estudos mais recentes trazem as crianças guarani como foco de suas pesquisas, passando de coadjuvantes para protagonistas. As crianças passam a ser apresentadas como agentes sociais, produzindo modos de existir e atuar em suas aldeias de maneira particular, ou seja, ainda que as crianças estejam em constante relação com os adultos, elas produzem seu próprio modo de existir, viver, circular e experienciar. Esse novo olhar que passa não apenas a considerar as crianças guarani nas pesquisas, mas a trazê-las de maneira efetiva, é parte de um grande movimento que se inicia no Brasil na área das ciências sociais no final dos anos 80 e 90, inicialmente com a sociologia, como mencionado no capítulo anterior.

As pesquisas com as crianças guarani, tanto no campo da antropologia, como também no da educação, trazidas para a discussão nessa dissertação, foram realizadas por: Mirian Noal (2006), que estudou as crianças guarani kaiowá na região do Mato Grosso do Sul; Melissa Oliveira (2004), que pesquisou as crianças guarani da região de Santa Catarina; Noélia Enriz (2010), que refletiu sobre as crianças guarani mbya da região das *Misiones* na Argentina; e

Elizabeth Ramos Silva (2019), que investigou as crianças guarani mbya na região de Paraty (RJ).

Todas essas pesquisas citadas, além de tratarem especialmente das crianças guarani, nos dão a possibilidade de conhecer quais são as concepções de infância que os guaranis defendem. Para Noélia Enriz (2010), a ideia de infância guarani mbya está relacionada com a capacidade das crianças de dominarem a própria língua, participarem da cozinha auxiliando o preparo dos alimentos e principalmente serem agraciadas com o nome mbya por meio da cerimônia de batismo. Esses atributos são fundamentais para a formação da identidade das crianças em constante diálogo com os aspectos sociais do grupo. O processo social se constrói pelas práticas e experiências na *tekoa* em seus mais diversos espaços, como a escola, em que as crianças estabelecem um tipo de relação que não é a idealizada somente pela instituição ou pelo adulto, mas operam mecanismos próprios que constituem e refletem uma prática infantil, uma ideia de *niñez* (ERNIZ, Noélia, 2010).

Esse modo de atuar como grupo infantil entre as crianças mbya, na relação entre elas e com os espaços que circulam, é o que cria as condições para uma produção infantil, o que podemos chamar de infância guarani mbya, ou seja, uma produção e reprodução própria e organizada pelas crianças entre pares (ainda que não só), seja por meio de suas brincadeiras e jogos, seja de suas produções imagéticas, ou mesmo as narrativas que criam, tudo isso colabora para uma produção da infância guarani em suas *tekoas*. Como aponta Enriz (2010, p. 118, tradução nossa):

Quando meninos e meninas conseguem vagar sozinhos, eles são incluídos em vários grupos de crianças através de seus irmãos ou outras crianças, e assim são formados em relação de pares. A presença grupal de crianças em diversos ambientes, como nas cozinhas de outras famílias, é muito comum. Meninos e meninas Mbyá adquirem grande independência sem seu desenvolvimento no núcleo.

A ideia de *niñez*, ou infância guarani mbya, evidencia aspectos que se constituem desde a concepção e o nascimento das crianças, passando pelo seu processo de formação até suas construções enquanto grupo. Essas características próprias estão relacionadas a singularidades biológicas, mas também a questões filosóficas que nos dizem sobre o conhecimento cosmológico que se tem sobre as coisas do mundo e extramundo. Todas as práticas próprias do ser criança está permeada pela cosmologia guarani, é dentro desse arcabouço de informações e formações que a infância é tecida, e é exatamente por isso que a constitui singular.

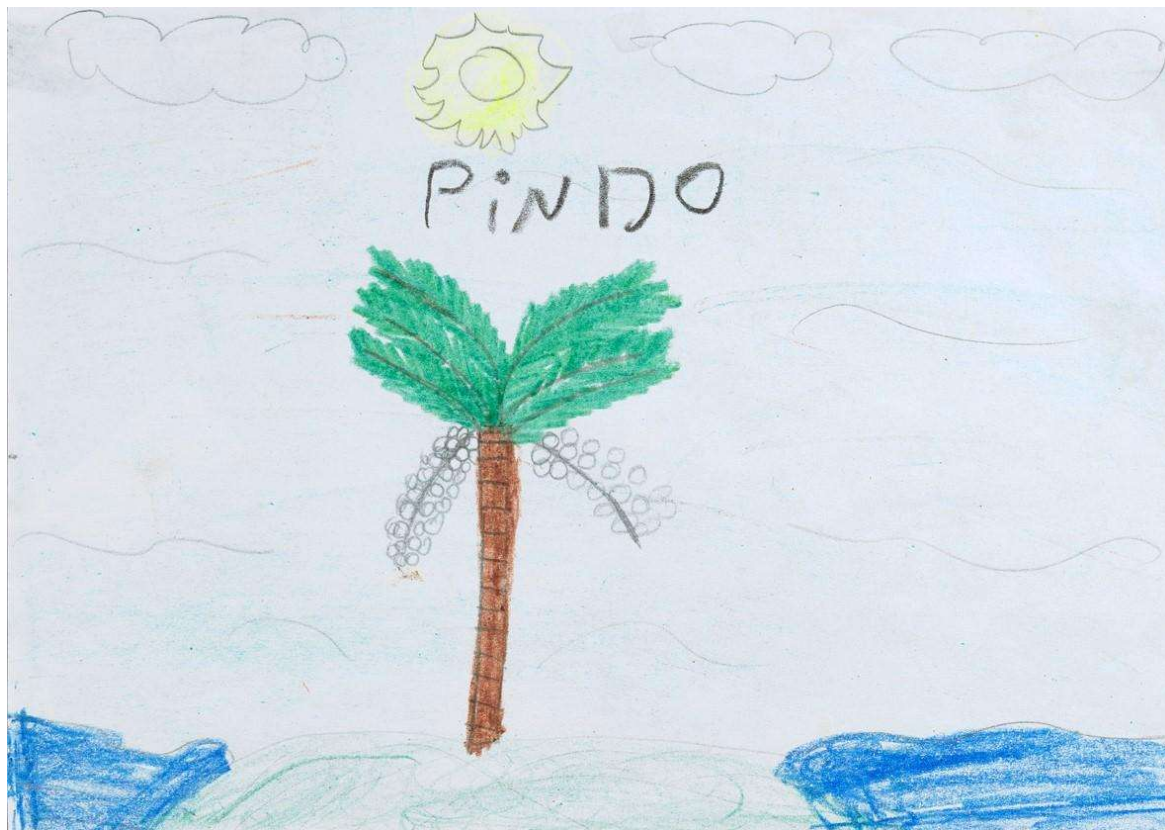
Mirian Noal (2006) ainda que não afirme em sua pesquisa o que é uma infância guarani, dá indícios ao apresentar a relação que as crianças constroem com os diversos espaços e pessoas, evidenciando que se tornar criança guarani é sobretudo atuar e interagir com diferentes idades, em diferentes tempos e espaços da aldeia. Assim, ao apresentar as relações construídas pelas crianças guaranis Kaiowá, podemos compreender quais as características e o momento em que se ocorre a infância guarani, e como esta é concebida pelos membros da aldeia, nas quais as crianças vivem. Para os guarani, esta fase encontra-se relacionada ao tempo que possuem para viverem sua inteireza do ser criança, brincando, dormindo, comendo, quando o corpo necessita. A infância é vista como algo provisório e construído socialmente, não determinada pelo fator biológico.

Para Clarice Conh (2013), há múltiplas concepções de infâncias que perpassam pela noção e fabricação de pessoa, considerando as diversas sociedades existentes, principalmente as sociedades indígenas que concebem infâncias de maneiras muito distintas umas das outras. Por isso aquelas e aqueles que estudam crianças indígenas empregam noções que serão apresentadas mediante a sociedade que se investiga, justamente por não haver uma única noção de infância para as sociedades indígenas. Já para Chris Jenks (1994), a infância, enquanto categoria social, é entendida dentro da estrutura social de cada sociedade com normas, valores e regras específicos. O ser criança, embora pertença a uma categoria particular, não é compreendida como um ser universal, existe uma diversidade e modos de ser criança dentro do que o autor chama de infância. Ainda que o autor não empregue a ideia de múltiplas infâncias, como o faz Clarice Conh (2013) ao estudar especificamente as crianças indígenas, utilizando o conceito de infâncias (no plural), Jenks (1994) problematiza o discurso homogêneo que emprega e qualifica o que pode ser considerado criança na sociedade.

Portanto, conhecer a produção da infância guarani mbya é uma maneira de entender o modo de vida das crianças da *Tekoa Pyau*. Nos referenciando nas pesquisas citadas acima, primeiro precisamos compreender em quais condições essas crianças vivem. Nesse sentido, se fez necessário não apenas estar próximo, mas caminhar com as crianças compreendendo quais as relações tecem dentro e fora da aldeia *Tekoa Pyau*, e como todo este entorno contribui para a efetivação da formação e construção das crianças guarani mbya, nos apresentando o seu modo de vida pelos desenhos e através dos desenhos.

5.2 PINDO: LUGAR DOS GUARANI

Figura 22 – Desenhista Shirley: “[Pindo]”,⁶⁶ lápis grafite e lápis de cor sobre papel, 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

[caderno de gráfico: 17/09/2019] Depois de uma boa caminhada até chegar na aldeia, Shirley, antes de me ver entrar pelo CECI/CEII, corre em minha direção e já solicita os materiais para desenhar: “Vamos pintar? Eu gosto muito de fazer desenhos”. Juntas andamos em direção à escola, para procurarmos um lugar favorável, para a produção do desenho, visto que estávamos caminhando. Alguns jovens, vendo a movimentação dos papéis e seus riscantes, aproximaram-se e solicitaram papéis para desenhar. Enquanto conversávamos, algumas crianças vendo que desenhávamos também se aproximaram: “Pintá, pintá”, os menores diziam como forma de pedir alguns papéis. Outras crianças maiores diziam: “Que desenha”.

Entre palavras e suas formas de abordagens, as crianças e os jovens se juntavam na porta do refeitório para desenhar, algumas usavam os bancos de madeira do lado de fora para

⁶⁶ *Pindo*: palmeira.

apoiar os papéis (como se esta maneira de instrumentalizar o papel fosse a única possível); outras escolhiam o chão cimentado para fazer seus traços. Shirley preferiu sentar-se no banco disposto no refeitório e apoiar o papel sobre a mesa. Enquanto Shirley escolhia os materiais para desenhar, inicio uma conversa com Basílio, jovem da aldeia que ficava conosco em muitas tardes e desenhava de maneira realista: “Como vivem os indígenas”, ele dizia.

Era habitual as crianças maiores e os jovens da aldeia desenharem aspectos que mais se aproximassem da mitologia guarani. Os temas e as escolhas sobre o que desenhar se mesclam (como veremos posteriormente) com temas mais cotidianos, embora não haja recursos ou temas mais ou menos cotidianos ou mais ou menos naturalistas. As crianças Ladeiramaiores pareciam desenhar temas bem definidos, escolhas propositivas feitas por elas, como maneira de demarcar uma diferenciação dos temas que compõem os desenhos feitos pelas crianças não indígenas ou crianças guarani de pouca idade.

Shirley depois de desenhar o *pindo* explica rapidamente o que havia feito: “*Pindo* é essa árvore aqui, que eu fiz, a gente chama ela de *pindo*, diferente de vocês que chamam de palmeira”. Então pergunto: “Aqui tem *pindo*?”. Shirley responde: “Aqui tinha um monte de *pindo*, agora tem pouco”. Eu novamente lanço outra pergunta: “Aqui aonde?”. Shirley responde: “Aqui tudo no mundo”. Agradeço o desenho e anoto as informações atrás do papel e no caderno de campo/gráfico.

Essa informação que Shirley traz, quando nomeia e escreve seu desenho, remete-me à palavra *pindorama* que segundo a tradução significa região ou país das palmeiras. O *pindo* aparece no desenho da Shirley, e também no de outras crianças como pude observar nas paredes do CECI/CEII ou mesmo feitos durante o campo de pesquisa e entregues a mim. Ao desenharem, partem do contato com outros desenhos, histórias contadas pelos mais velhos, ou mesmo influenciadas pelos assuntos tratados e falados por outras crianças e jovens como Basílio. Os desenhos do *pindo* nos indicam a composição de uma terra que vem sofrendo diversas transformações, ocasionadas pelos modos predatórios de vida colonial e pós-colonial. Oriundos de uma produção irracional capitalista, transformam há séculos as terras indígenas, totalmente alheia às necessidades cotidianas das sociedades que dependem substancialmente e organicamente do solo e da terra para manutenção e atualização do seu modo de vida, como são os guarani mbya, mas também tantos outros povos e sociedades indígenas.

Para Carlos José Santos ou Casé Angatu⁶⁷ (2020, p. 127), o direito à terra ou precisamente ao território é a essência da vida dos povos indígenas, “não é porque o pensamos

⁶⁷ O professor doutor Carlos José Ferreira dos Santos será doravante referenciado como Casé Angatu.

como propriedade, mas por ser um direito Ancestral, Sagrado, Congênito e Natural porque somos a terra pela qual lutamos e trabalhamos”. Essas transformações que caracterizam as mudanças morfológicas da terra, com a retirada de recursos, minérios e tantas espécies arbóreas, iniciam-se, conforme as crônicas encontradas na vasta literatura sobre os guarani, com a instalação da colônia portuguesa.

Hélène Clastres (1978) afirma que nesse período toda a costa brasileira era inteiramente ocupada pelos grupos falantes da língua tupi-guarani que de maneira genérica e um tanto depreciativa remete aos grupos: Tupi, Carijós, Temiminós, Guaianás, Mbayas, Tapuias, Curumias, Itatim, entre outros que segundo o Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação (BRASIL, 2012) era o modo usado pelos cronistas para identificar os grupos que residiam na parte litorânea do que viria ser o Brasil. Entre os grupos encontrados na região litorânea também estavam os grupos guarani que mantiveram contato não apenas com os invasores portugueses como também com franceses e espanhóis.

Toda essa região compreendida entre Cananeia (São Paulo) até o Rio Grande do Sul, estendendo-se até as imediações dos rios Paraná, Uruguai e Paraguai, era de ocupação dos guarani. Essa região de Mata Atlântica cobria mais de 15% do território e se encontrava predominantemente na região costeira. Nesta floresta úmida, era fácil encontrar espécies arbóreas como erva-mate, pau-brasil, palmeira-juçara, palmitero, jatobá, entre outras. Dentre os animais mais encontrados estavam tatu, capivara, beija flor, cutia, mico-leão e tantos outros. Essa característica influenciou sobremaneira toda a relação que os guarani desenvolveram com a região, já que habitavam áreas do litoral brasileiro, realizando constantes processos migratórios, permitindo a expansão dos grupos guarani ao ocuparem diversos pontos do mapa. Toda essa expansão e migração guarani tem como característica a ocupação das regiões de Mata Atlântica, e isso influenciou diretamente sua visão de mundo e todo o embasamento da cosmologia guarani, convertendo-se em práticas rituais.

Essas espécies arbóreas e os animais predominantemente da floresta de Mata Atlântica têm sido durante séculos (até onde temos registros) um indicativo de um bom lugar para se viver. Atualmente o que conhecemos como São Paulo também é considerado um dos 17 estados privilegiados para a grande mobilidade espacial dos guarani, principalmente do subgrupo Carijós ou Cariós.

Essas ocupações que aconteciam, levavam em consideração processos geográficos tais como tipo de vegetação, de revelo, tipografias e as características do solo. A criação da mitologia do grupo sempre foi um fator importante e contribuiu para esses deslocamentos. Todo o percurso realizado pelos guarani tinha como norteador a cosmografia, orientados

predominantemente pelo *Kuaray* e pela cosmologia que fundamenta todas suas mitologias com outras versões sobre a origem do mundo, como veremos posteriormente.

Conforme as mitologias, os processos migratórios aconteciam sobretudo do ponto central da terra [*Yvy mbyte*]⁶⁸ marcado pela tríplice fronteira Paraguai, Uruguai e Argentina, até o fim da terra [*Yvy apy*]⁶⁹ nos limites do mar. Ainda que a rota privilegiada ocorresse do centro para as bordas, o início das migrações partia da tríplice fronteira até a costa litorânea, não necessariamente os guarani seguiam seus caminhos pela direção leste. Curt Nimuendaju (1987, p. 98) afirma que “uma Terra Sem Mal deve também encontrar-se no centro da superfície terrestre [...] onde a reza que *nãnderuvuçu* construirá sua casa [*yyý ytá mbytépy*] no centro da escora da terra”. O que evidencia que o caminho para Terra sem Mal, poderia dar tanto do litoral para o centro da terra, ou mesmo das bordas para o centro, isso acontecia, segundo Nimuendaju, porque para os Apapocúva (conhecidos como Nhandeva e Guarani) o mar estava na direção oriental da terra, por ser um grupo guarani da região do Mato Grosso do Sul. O que evidencia o trajeto que acontecia entre esses dois trechos, segundo os relatos colhidos e vivenciados por Nimuendaju.

Toda essa distribuição dos Guarani pela grande *Yvy rupa* tinha como intencionalidade chegar a um dos grandes mitos geradores dos deslocamentos do grupo, a Terra Sem Mal ou [*Yvy-marãey*],⁷⁰ também núcleo fundador de toda sua organização social, política e cultural. Afinal, todas as aldeias ainda hoje existentes têm como base organizacional os mitos fundadores da gênese guarani *yvy-marãey*. O primeiro mito está totalmente atrelado ao mar, mas também aos deslocamentos e ocupações dos guarani que ocorriam próximo aos paredões, atrás do litoral, formando a serra do mar. O objetivo dos deslocamentos para o mar era estabelecer suas aldeias próximo ao que os grupos guarani consideravam ser o “paraíso”, ou lugar onde o corpo se tornava imortal. Porém, ainda que se tivesse uma admiração pelo mar, nenhuma ocupação guarani se fixava próximo ao mar, mas sim ao pé da serra. Isso porque a quebra das ondas do mar soava como ameaça constante à sobrevivência e permanência dos guarani na região.

A chegada ao pé da serra propiciaria aos guarani habitar a região próxima à terra sagrada, auxiliando na preparação do corpo, seja na prática dos movimentos ofertados pela dança e pelo jejum ou mesmo a seleção de alimentos, com a função de fortificar o corpo ao mesmo tempo que pudesse garantir sua leveza alcançando o principal objetivo de suas

⁶⁸ *Yvy mbyte*: centro da terra.

⁶⁹ *Yvy apy*: a borda da terra.

⁷⁰ *Yvy-marãey*: *yvy* (terra sagrada, terra dourada), *marãey* (sem mal, lugar sagrado).

caminhadas e ocupações. Segundo o RCID (BRASIL, 2012), a própria região da Serra do Mar que alcança toda a região litorânea das aldeias do estado de São Paulo e também as aldeias da capital paulistana são reconhecidas como [*yvy rembere*] ou a borda do mar. O que indica uma característica da fixação dos guarani na construção de suas aldeias no estado e na cidade de São Paulo.

Todo o deslocamento realizado era conduzido por ordem religiosa. Esses processos migratórios, que inclusive antecedem ao período da colonização, evidenciam as relações que os guarani estabeleciam com outros grupos como os Tupi e também com as regiões que passavam, implicando na permanência. Depois com o processo de colonização, houve a retirada desses grupos do local que viria a ser chamado Vila São Paulo de Piratininga, ou como nos lembra Casé Angatu (2020) *Tabatatyba* (aldeia de vários povos) ou ainda somente *Piratininga* (peixe seco), atualmente nomeado e reconhecido como São Paulo.

Quando os invasores europeus chegaram nesta região, Piratininga já contava com grupos guarani com destaque aos Carijós. A atual região de São Paulo tinha outro aspecto, totalmente coberta pela floresta de Mata Atlântica, com dois importantes rios: Anhangabaú e Tamandateí que cortavam toda a região. Segundo o RCID (BRASIL, 2012), o acesso a este local pelos colonos aconteceu pela aliança estabelecida entre os Tupiniquins, garantindo a proteção necessária para os deslocamentos de pequenos grupos. O que contribuiu para a construção do Pátio do Colégio, que tinha como objetivo catequisar, mas também submeter os indígenas da região, principalmente os Carijós, a trabalhos forçados já que eram considerados grandes plantadores de roça, o que culminou na própria fundação da cidade e permanência dos jesuítas na então São Paulo do Piratininga.

Com a exploração primeiro comandada pelos jesuítas, os Carijós pertencentes ao subgrupo guarani sofreram deslocamentos forçados, implicando na alteração de suas ocupações tradicionais na região, isso acontece pelas disputas após os conflitos dos Tamoios entre 1554 e 1567 e os aprisionamentos dos Carijós pelo Tupiniquins. Podemos afirmar que este é o primeiro registro que se tem de deslocamento involuntário do povo Guarani.

O trabalho forçado e escravo dos Carijós, com o cultivo das roças, carregamento de madeiras e lavoura, garantiu em primeiro plano não apenas o bom funcionamento da vila São Paulo, mas também da capitania de São Vicente, além do enriquecimento de Portugal, fundamentalmente conquistado por conta da exploração do pau-Brasil e em segundo plano do desenvolvimento dos canaviais, garantindo a produção e exportação de açúcar. Segundo John Monteiro (1994, p. 30),

A organização espacial das aldeias, a divisão de trabalho, a composição da família, a periodização dos ritos, enfim, quase todos os aspectos organizadores da vida social e econômica das sociedades indígenas foram alterados ou substituídos pelos padres.

No século XVII, a caça e escravização dos povos Guarani se intensificaram, abriu-se um processo denominado “bandeiras”. No ano de 1606, “as autoridades temiam o desaparecimento da Vila São Paulo, pela falta de escravos, e alertavam que nos sertões próximos, havia cerca de 200 mil índios Carijó” (CHIAVENATO, Júlio, 1991, p. 42). Havia a predominância dos Guarani não apenas no estado, mas principalmente no que viria a se tornar a cidade de São Paulo. Com a mão de obra escrava, o estado de São Paulo sofreu grandes transformações e processos significativos de expansão com muitas fazendas agrícolas. Com a morte de muitos indígenas e o desaparecimento de muitas sociedades indígenas, surgem diversas narrativas, entre elas, a de que não havia mais indígenas no Brasil, ou que todos os povos indígenas haviam sido “assimilados” ou “aculturados”.

Porém, a falta de informação, combinada a uma política que propagandeava inverdades sobre os povos indígenas, foi desvelada com as pesquisas de Curt Nimuendaju no início do século XX. O retorno da migração dos guarani ocorre de forma mais acentuada, embora nunca estiveram em isolamento e tão pouco reclusos a uma única região. “Estas aldeias são formadas pelos guarani que vêm migrando do sul do país acentuadamente no decorrer deste século e pelos que aqui resistiram, denominados pelos guarani do Sul” (LADEIRA, Maria, 1984, p. 123). Os descolamentos forçados novamente se intensificam nessa época em especial com o Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

As reorganizações dos guarani pelo estado e pela cidade de São Paulo eram frequentes e constantes, tanto pela mobilidade tradicional, como pela mobilidade forçada e com objetivos obviamente totalmente antagônicos, o que pressupõe novos deslocamentos, organizações e as vezes fixações temporárias em determinados locais. Essas práticas como já mencionadas eram realizadas pelos aspectos cosmológicos, cosmográficos e geográficos, e a *Pindo* ou [*Pindovy*],⁷¹ na mitologia *yvy-marãey* era um dos indicativos.

Isso se expressa historicamente nas ocupações guarani tanto nas regiões litorâneas, quanto nas regiões também mais montanhosas, consideradas o centro da terra ou *Yvy mbyterã*. O que ambas têm em comum é a predominância da vegetação de Mata Atlântica, onde é muito característico a espécie palmeira-juçara ou *Pindo*. Basta andarmos na cidade de São Paulo que veremos diversas palmeiras espalhadas ainda pela cidade. Toda a costa brasileira tem como

⁷¹ *Pindovy*: *pindo* (palmeira), *vy* (levantado, de pé).

bioma a Mata Atlântica. As *Pindo* ou *Pindovy* pertencem à criação do primeiro mundo [*yvy tenonde*]⁷² quando só existiam os mbya, e o acesso a *yvy marãey* era livre e alcançado por todos. A travessia para alcançar a morada de *Nhanderu* acontecia também pelo mar, porém o corpo dos mbya ainda no primeiro mundo era todo forte, e não havia a presença do branco. Segundo o mito da criação da primeira Terra *Yvy Tenonde*, nos dizeres de Timóteo Popygua (2017, p. 24),

Nhamandu Tenondegua criou *Yvy tenonde*, a primeira terra. Através de sua sabedoria divina, gerou *teínhirui pindovy*, cinco palmeiras azuis. A primeira, no futuro centro da Terra, *Yvy mbyterã*. A segunda, na morada de Karai, pai da chama. A terceira na morada de Tupã, pai do ar fresco e do trovão. A quarta, na origem do vento bom, *Yvytu porã*, no tempo novo, *Ara Pyau*. A quinta na origem do vento frio, *Yvytu ro'y*, no tempo originário, *Ara ymã*. Assim, Nhamandu Tenondegua criou *teínhirui pindovy*, cinco palmeiras azuis.

Os *Pindovy* são os primeiros seres a serem projetados, para sustentação da primeira morada terrenal, e distribuídos em pontos estratégicos que funcionam também como direção orientando os cinco pontos cardeais.⁷³ Na cosmogênese Mbya, cada direção-morada é representada por um Deus (CADOGAN, León, 1959, p. 28, tradução e negrito nossos):

Pindovy ombojera yvy mbyterã re (Criou uma palmeira eterna no futuro centro da terra).

Amboae ombojera Karai amba re (Criou outra na morada de Karai no Leste).

Pindovy ombojera Tupã amba re (Criou uma palmeira eterna na morada de Tupã no Oeste).

Yvytu porã rapyta re ombojera pindovy (Na origem dos bons ventos criou uma palmeira eterna).

Ara yma rapyta re ombojera pindov (Nas origens do tempo-espaço o primogênito criou uma palmeira eterna).

A *pindo*, além de promover a sustentação do mundo e direcionar as mobilidades mbya, também é uma importante espécie usada para várias funcionalidades como para fazer arcos, retirar palmitos, extrair de seus frutos remédios, e suas folhas servem como coberturas de casas e ainda é possível fazer alguns adornos rituais. Já as orientações guiadas pela *pindo* correspondem às mobilidades voluntárias realizadas pelos guarani, na *yvy rupa*. Os trajetos e as fixações permanentes ou impermanentes são desenvolvidos no estado de São Paulo, durante séculos, e data a períodos pré-colombianos, segundo vestígios de materiais arqueológicos encontrados, como as cerâmicas citadas por David Pereira (2011), identificadas na região da

⁷² *Yvy Tenondé*: Terra primeira.

⁷³ De acordo com León Cadogan (1959, p. 28-47), os quatro pontos cardeais que orientam o espaço terrestre, são mencionados com os nomes dos deuses xamânicos. Porém, na mitologia Guarani a terra é sustentada com cinco *pindovy*, e não quatro *pindovy*, o que sugere uma outra localização e definição de espaço diferente do Ocidente.

Bacia do Rio Santo Anastácio no estado. Esses percursos de tempos imemoráveis não apenas evidenciam o estado de São Paulo como historicamente de pertencimento e ocupação dos guarani, mas também revelam a intrínseca relação que estabelecem com diversas regiões do país por meio das relações que desenvolviam com diferentes sociedades indígenas, tornando toda aldeia multilocal.

O conceito de multilocalidade para se referir às ocupações guarani era, e ainda é, muito usado pelos estudiosos do povo guarani, como Maria Inês Ladeira (1992, 2001). Diz respeito ao trânsito e toda circulação realizada de modo individual ou coletivo com a intenção de promover o intercâmbio, como os casamentos entre os parentes, a troca de provisões (sementes, alimentos, ervas e outros materiais). Todas essas trocas propiciavam, e ainda propiciam, o fortalecimento da memória, da cultura e da história, sendo uma maneira de garantir a sobrevivência e o modo de vida, o *nhandereko* do povo guarani.

O desenho elaborado por Shirley revela que as ocupações guaranis na *yvy rupa* são orientadas entre outros elementos pela *pindo* ou *pindovy* e motivadas pelo grande mito da Terra Sem Mal. Outros mitos também igualmente importantes influenciam na condução e fixação em determinados pontos, como o mito do *Kuaray* e Jaxy, que veremos na sequência, como parte de uma elaboração realizada pela irmã de Shirley, que nos faz um convite e apresenta por meio da nomeação do desenho a representação do sol como sinônimo de localização para estabelecer sua morada.

5.2.1 O brilho do sol na cidade de São Paulo

Figura 23 – Desenhista Araceli: “*Nhanderu’i*”, lápis grafite sobre papel, 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

[caderno gráfico: 30/09/2019] Shirley, irmã mais velha da Araceli, quando me viu entrar pelo portão da escola, veio até mim solicitando os materiais para desenhar. Caminhamos até o refeitório do CECI/CEII e avistamos do lado direito algumas mulheres confeccionando, embaixo de uma sombra de árvore, algumas miçangas. Passamos por elas e, ainda que estivéssemos um pouco longe, cumprimento-as: “*Ka’araju*”. Elas acenaram ligeiramente a cabeça sem parar de manipular os materiais.

Quando entramos, os bancos de madeira ainda estavam em cima das mesas, sempre após as refeições os agentes de limpeza, os guarani Douglas ou Antônio, limpavam todo o refeitório, incluindo mesas, bancos e chão. Logo depois de disponibilizar o material, chegaram Klemerson, Alice e Milena, que já pegaram os materiais. Outras crianças, ao notarem nossa presença no refeitório, aproximavam-se e iniciavam suas produções. A irmã da Shirley, a Araceli, logo veio e se juntou a nós, dizendo alguma coisa para Shirley em guarani. Em seguida, Shirley pediu alguns papéis para sua irmã pequena desenhar: “Ela ainda não fala muito português”, explicando o motivo de a pequena Araceli recorrer a ela. Entrego os papéis e indico onde estão os materiais. A pequena, com as mãos marcadas pela terra vermelha que solta do chão em pequeninas partículas, pelo tempo seco, segura o papel e caminha para o banco ao lado, agacha-se e depois se ajoelha próximo ao banco, curva o corpo para pegar alguns riscantes que estavam no chão, apoia o papel no banco e inicia seu desenho.

As linhas precisas da menina, principiam com um grande círculo no papel, depois faz algumas outras linhas ao redor do círculo e por último dois círculos menores, dentro do círculo maior. Ao terminar sua produção, Araceli a entrega a mim. A menina havia transformado suas linhas em traços capazes de identificar a autoria do seu desenho. Olho o desenho e pergunto: “*Mba’exaguatu*”. A menina responde: “[*nhanderu’i*]”.⁷⁴ Anoto o nome mencionado atrás do papel para não esquecer, mas pelo que entendia da cosmologia guarani, [*Nhanderu*]⁷⁵ era uma divindade importante que segundo Timóteo Popygua (2017) na sua tradução significaria pai divino, pai de todos, ou ainda nosso Deus. No entanto a letra “i”, que acompanhava a palavra no final, era um elemento novo para mim.

No mesmo dia, após acompanhar as crianças, conversei um pouco com Mirim Lisio e sua esposa Nézea, que explicaram que o “i” no final da palavra levava o sentido de diminutivo, mas isso dependeria muito do contexto em que a palavra era usada e do

⁷⁴ *Nhanderu’i*: Deus pequeno.

⁷⁵ *Nhanderu*: Pai de todos.

sentido atribuído em sua narrativa. Conversando com Araceli, compreendi que “*Nhanderu’i*” significava “pequeno Deus”.

Na cosmologia guarani, Curt Nimuendaju (1987) considera *Nhanderu* ou ainda *Ñanderuvuçu* como o criador do mundo e de tudo que conhecemos no nosso planeta, cada espécie animal, alimento, pessoa, espírito, seria fruto de *Nhanderu*. “*Ñanderuvuçu* veio só, em meio a terra, ele se descobriu sozinho. Os morcegos Eternos lutavam entre si em meio as trevas. *Ñanderuvuçu* tinha o sol no seu peito” (NIMUENDAJU, Curt, 1987, p. 143).⁷⁶ O nome *Nhanderu* seria uma maneira de se referenciar aos deuses que compõem a mitologia Mbya. O *nhande* no léxico guarani é um pronome que indica a 1ª pessoa no plural, o que podemos considerar na tradução como “nosso”, ou ainda como Mirim Lisio dizia “a gente”, quando usava o nome guarani para referenciar seu povo como *nhande’i va’e*. A palavra *nhande* tem o sentido de pertencimento, algo que pertence a todos, ao coletivo, como *nhande reko* (nosso viver), o equivalente a viver bem de maneira totalmente integral.

É muito comum ouvirmos os guarani se referirem a *Nhanderu* como o fundador, aquele que deu a origem a toda materialidade e imaterialidade do mundo terreno e do mundo espiritual, construindo plataformas celestiais que seriam a morada dos deuses. Podemos compreender que *Nhanderu* seria um único Deus, cuja habitação e existência de outros deuses são possíveis através deste, concebendo-o como um grande aglomerado, ou uma enorme morada para todas as coisas que conhecemos ou que ainda não tivemos a oportunidade de conhecer. Como narra Curt Nimuendaju (1987), o sol estava alojado no peito de Deus, refletindo sua maloca. Araceli ao desenhar retratava parte de uma mitologia, destacando o brilho de Deus, ou como disse Mirim Lisio em uma conversa: “A gente fala *nhnaderu’i* para dizer que é o brilho de *Nhanderu*”, o que podemos compreender como um reflexo de Deus.

Sua irmã Shirley que estava ao seu lado, quando a pequena Araceli nomeou seu desenho, imediatamente interpelou a menina: “Todo mundo sabe o que é *nhanderu’i*”. A menina que apontava para o sol, no momento que dizia o que havia desenhado, entregava o desenho de maneira tímida. Sua irmã, no entanto, talvez vendo minha reação, pois elogiei o desenho, teria ficado um tanto irritada e acrescentou: “Você sabe o que é *Nhanderu’i*, não sabe?”, eu respondi dizendo que talvez não soubesse. Shirley olha para

⁷⁶ Há algumas variações sobre os mitos de criação do mundo, que não adentrarei nessa dissertação, mas que recentemente outros colegas o fizeram como Daniel Pierre (2018) em *O perecível e o impercível: reflexões Guarani Mbya sobre a existência*.

o lado e, em seguida, olha para a irmã e diz: “É o brilho de Deus”, confirmando o que Mirim Lisio havia dito.

O desenho nomeado, não apenas como um grande astro tão “comum” nos desenhos das crianças dentro e fora da aldeia, é colocado e apresentado tanto por Araceli, uma criança de pouca idade, como por sua irmã maior como um Deus que brilha todos os dias, mantendo viva todas as espécies. Como veremos posteriormente, este é um dos motivos que fizeram os guarani escolherem algumas regiões da cidade de São Paulo para se estabelecerem, como o Jaraguá. Ainda que o desenho decorra de tantas relações, que serão abordadas com mais fôlego no próximo capítulo, é importante pontuar que foi a maneira como as crianças nomeavam seus desenhos juntamente com algumas conversas que tivemos que me fizeram estabelecer conexões entre o desenho nomeado pela criança desenhistas, as conversas e a localização da aldeia. Dito isso, compreender a relação entre o desenho e a nomeação atribuída por Araceli, que reflete também parte de uma das mitologias importantes entre os guarani, auxilia nossa percepção considerando seu deslocamento pela *yvy rupa*, mas também pela cidade de São Paulo, foco deste subcapítulo.

Segundo León Cadogan (1959), o mito dos irmãos *Kuaray* (sol) e *Jaxy* (lua) entre os Mbya surge com o mito da criação do mundo. No início da gênese da criação do mundo, o sol não existia separado de *Nhanderu Tenondé Papa* ou primeiro Deus. O sol surge primeiro como reflexo da divina sabedoria de *Nhanderu Tenondé Papa*. O primeiro Deus teria gerado o Pequeno Sol após engravidar sua esposa, porém antes de *Nhamandu* nascer, *Nhanderu Tenondé Papa* os deixou seguindo em direção ao sol. O Pequeno Sol, filho de um Deus, ainda no ventre de sua mãe, conseguia ver o que tinha do lado de fora e se comunicar com a mãe. Durante suas conversas, o Pequeno Sol conseguiu convencê-la a seguir o percurso do seu pai, orientando-a durante todo o trajeto pela *yvy rupa* seguindo sempre em direção ao sol.

No longo caminho, a mãe teria se desentendido com o Pequeno Sol, após ter se machucado enquanto coletava algumas flores, mediante a orientação do menino. Furiosa, a mãe bate em sua barriga de maneira a reprender a criança. O Pequeno Sol não gostou da atitude da mãe e parou de orientar o caminho que ela deveria percorrer. A mãe, perdida na mata diante o silêncio do seu filho, teria encontrado a casa da velha onça, decidindo parar após muito tempo. O que a mãe não sabia é que um dos filhos da velha onça iria devorá-la, gerando sua morte. No entanto, o Pequeno Sol havia escapado de ser devorado, após algumas tentativas fracassadas da velha onça, que ao invés de devorá-lo resolveu

cuidar e criar o Pequeno Sol. O menino, já mais crescido, realizava muitas caças e mantinha a onça saciada. Um dia, sentindo-se muito sozinho, Pequeno Sol, muito esperto, resolveu criar seu irmão a partir do [yary]⁷⁷ fazendo o *jaxy*, Pequeno Lua, surgindo e desenrolando um dos mitos mais importante que dão origem à Terra Sem Mal.

O sol pode ser representado com alguns nomes como *Kuaray*, *Nhamandu*, Pequeno Sol ou *Nhanderu'i* (pequeno Deus), como apresentado por Araceli. Com a criação da primeira terra *yvy tenondé*, o *Kuaray* surge para iluminá-la. O trajeto de *Kuaray* se estende desde *yvy mbyte* (centro da terra) até *yy rembere* (a borda do mar), justificando o 5º ponto cardinal na localização espacial entre os guarani. A rotação do sol serve para os guarani como uma bússola que guia toda sua trajetória na terra, obedecendo também os caminhos que teriam percorrido os primeiros deuses de sua mitologia e os astros que são venerados, como o sol e a lua, que demarcam todo o fluxo originário do povo guarani na *yvy rupa*.

Os caminhos que levam às margens da costa brasileira, evidenciam a importância da Serra do Mar que se estende como um conjunto de montanhas desde o estado do Rio de Janeiro até Santa Catarina, abarcando 25 municípios de São Paulo, determinando inclusive a localização das cidades. A cidade de São Paulo estaria a partir dessa tipografia entre os municípios que são considerados pelos guarani como um “bom lugar para se viver” (BARTOLOMEU, Meliá, 1990).

Nesse sentido, torna-se essencial retomar precisamente como a cidade de São Paulo tem sido historicamente um lugar ocupado pelos guarani e como a partir do século XX acontece o retorno de grupos guarani para a cidade, dando destaque para os guarani que já estavam aqui ou nunca saíram da cidade. Entre outros fatores, o que justifica o retorno de grupos guarani para a cidade de São Paulo no início do século XX é a mobilidade voluntária, mas também forçada. A mobilidade forçada estaria atrelada em especial à política aplicada pelo Estado com a construção do SPI. Como já vimos acima, a principal função do SPI era criar postos indígenas para concentrar diversas populações indígenas, entre elas os guarani, visando interromper os caminhos e a circulação entre as aldeias litorâneas de Itanhaém até *Tenonde Porã* ou então a conhecida Serra do Paranapiacaba.⁷⁸

⁷⁷ *Yary*: cedro.

⁷⁸ Paranapiacaba: era o nome utilizado pelos Tupi-Guarani para designarem as regiões de cerrado onde era possível avistar o mar. Segundo o dicionário Tupi-Guarani, o nome como conhecemos foi um compilado de três palavras: *paranã* (mar), *epiak* (ver) e *aba* (lugar).

No entanto, esses deslocamentos para a cidade também ocorrem como forma dos guarani mbya se refugiarem. Segundo o RCID (BRASIL, 2012), esses postos foram construídos em antigos aldeamentos. No estado de São Paulo, havia dois povoadamentos para a concentração dos guarani, um ficava no litoral no município de Peruíbe, chamado posto do Bananal, e o outro povoamento mais no interior em Arariba na região de Bauru. Era frequente encontrar famílias vindo do litoral, interior ou outras regiões de concentração guarani, passando pela cidade de São Paulo. Algumas dessas famílias acabavam se refugiando ou conformando aldeias na cidade, como: TI *Tenondé Porã*, *Krukutu* e aldeia do *M'boy Mirim* no extremo da zona sul da cidade; outras na região noroeste como a TI Jaraguá ou Morro da Saudade; e na zona leste com a aldeia da Barragem. Como relatado no documento RCID (BRASIL, 2012), houve uma política fracassada de concentração dos guarani, ao mesmo tempo que houve uma dispersão e a criação de outras aldeias, diante da mobilidade forçada promovida pelo SPI, como é a TI Jaraguá.

A cidade, entre outros fatores, foi escolhida para a morada dos guarani devido ao alto índice de mortalidade. Acreditava-se que, ao procurar o “nascente do sol, morada de *Nhanderu*”, era possível adquirir força o suficiente para criar imunidade contra as doenças que estavam dizimando seus parentes. Para além dos aspectos causados pela mobilidade forçada, havia uma mobilidade orientada, seja pelos sonhos ou mesmo pelas relações ancestrais que já tinham com a cidade. Nesse aspecto, a cidade era considerada pelos guarani como parte da totalidade da *yvy rupa* ou terra guarani, seja por suas características e formas, seja por garantir e promover encontros entre os parentes, casamentos, mobilidades e intercâmbios que assegurassem a prática do *Nhandereko*.

Todas essas relações se constituem a partir do percurso do sol, na tentativa de se encontrar a “morada de *Nhanderu*”. A permanência e impermanência, a localização de cada trajeto e os destinos são orientados pelo sol. Para os guarani (crianças, jovens, adultos e mais velhos), somente próximo ao sol, ou *nhanderu'i*, pequeno Deus como nomeado pela pequena Araceli, é que o povo guarani terá a chance de viver em harmonia segundo os preceitos cosmológicos

5.2.2 “Minha casa: a aldeia da cidade”

Figura 24 – Desenhista Klemerson: “*Minha Casa: Aldeia da cidade*”, lápis de cor sobre papel branco, 150 x 210 mm, 2020



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

[caderno gráfico: 28/01/2020] Diferente dos outros dias, relatados anteriormente, o desenho de Klemeson não foi elaborado no CECI/CEII, e sim dentro da *opy*, poucos dias depois da cerimônia do *nhemongarai*, um dos mais importantes eventos do calendário guarani mbya, realizado no [*ara pyau*],⁷⁹ momento que acontece o batismo nas águas sagradas, sobretudo das crianças, que são nomeadas em guarani por intermédio do *xeramõĩ*, cujos nomes são revelados e pronunciados pela primeira vez. Segundo Candida Arguello (2019, p. 96), *nhemongarai* pode ser compreendido como momento de nomeação, “cerimônia na qual os sacerdotes da comunidade irão descobrir os nomes das crianças, com toda a significação que o nome tem para os Guarani”.

Retorno após três dias do evento, do qual tive a oportunidade de participar, e ainda era possível encontrar alguns vestígios da cerimônia do *nhemongarai*. O [*amba*],⁸⁰ principal objeto de culto que ficava no centro da *opy*, estava totalmente ornamentado com

⁷⁹ *Ara pyau*: Tempo novo.

⁸⁰ *Amba*: altar (o universo para os Guarani é um *amba*), espaço direcionado na posição do sol.

m'boy, [yga],⁸¹ velas grandes confeccionadas com cera de abelha, *petyngua* e um balde parecido com o dia do ritual que se encontrava embaixo da estrutura de madeira, onde as crianças e os adultos se aproximavam para jogar o líquido concentrado, ali, sobre a cabeça. Michael Tupã (educador), que coordenava as atividades junto às crianças naquela manhã, dizia que era uma “espécie de água” que ajudava a refrescar o corpo, provavelmente se referindo ao forte sol de verão que fazia.

O educador Michael Tupã havia colhido algumas espigas de [*avaxi*]⁸² na aldeia *Tekoa Itakupe*. É muito comum os moradores da *Tekoa Pyau* recorrerem a esta aldeia, a outras mais distantes, ou até mesmo ao PEJ para colherem sementes ou alimentos para o preparo de sua culinária ritual. O que denuncia a escassez de recurso e a improdutividade do solo da *Tekoa Pyau*. A intenção do educador era proporcionar uma atividade para as crianças, que consistia numa técnica entre debulhar a espiga de milho, triturar os grãos no pilão e depois colocá-lo numa grande frigideira entre as estruturas do forno improvisado na *opy*.

Quando estávamos já no final da atividade, algumas crianças como de costume pediram para desenhar. Olhei para Michael no sentido de pedir sua aprovação, que ligeiramente acenou positivamente com a cabeça. Klemeson e outras crianças se agacham próximo ao pano estendido no chão da *opy* para pegarem os materiais que iriam usar. O menino pega uma cadeira de madeira, que estava encostada próximo à parede feita de pau a pique, coloca o papel em cima da cadeira e deixa os gizes de cera e lápis de cor no chão ao seu lado. Enquanto Klemeson desenha atentamente, Jera se aproxima e olha o que Klemeson está fazendo. Entre a conversa dos dois que ao mesmo tempo falavam e apontavam uma coisa e outra de ambos os desenhos, aproximo-me e pergunto primeiro a Klemeson: “*Mba'exaguatu?*”. E ele responde: “Minha casa”. Elogio o desenho e pergunto onde fica a casa dele, que prontamente responde: “Na aldeia, aqui da cidade”. Viro para perguntar para Jera o que ela estava fazendo; pela grafia se parecia muito com o desenho do Klemeson. A menina, para minha constatação, responde praticamente a mesma coisa que Klemeson: “Minha casa na aldeia”. As crianças, notando meu interesse pela resposta, começam a apresentar cada objeto do desenho: uma lama próxima a casa, o banheiro do lado de fora da casa, o carro que anda na aldeia e na cidade, o gato, a rua, uma pessoa, caminhões, uma casa e um lago azul.

⁸¹ *Yga*: gamela.

⁸² *Avaxi*: milho tradicional.

O pequeno Klemeson me apresentava não apenas a sua casa, onde dormia e por vezes se alimentava, mas aspectos gerais que compõem a aldeia, cuja casa é muito maior que o espaço restrito ao seu descanso. Uma aldeia toda, com extensões muito maiores, que inclusive se relaciona com toda a cidade, com o bairro e com o parque ao lado. A aldeia para Klemeson era compreendida em sua totalidade junto às relações desenvolvidas com todo o entorno. A cidade de São Paulo como temos apresentado faz parte da vida do povo guarani mbya, embora tantas vezes essa relação seja conflituosa e desmedida, provocada historicamente pelas disputas desleais por terra, espaço e território.

Estes conceitos provocam disputas porque são compreendidos de forma totalmente antagônica pelas populações indígenas viventes na cidade – dentro das aldeias ou fora delas, mas que lutam por um modo próprio de vida – e pelos não indígenas, donos das construtoras, dos bancos e dos empreendimentos que usam e reconhecem o espaço como produção capitalista hegemônica, visando seu lucro e exploração. Embora não haja, de nossa parte, a intenção de se debruçar sobre as disputas ocorridas atualmente nos territórios indígenas, principalmente nos espaços ocupados pelos Mbya, não podemos negar que elas existam, e seria imprudente não as citar. Apenas para elucidar, há uma diferença entre conceber o lugar habitado e ocupado pelos Mbya como território e terra indígena.

Para Maria Inês Ladeira (2001), Território Indígena estaria mais próximo à noção de *yvy rupa* enquanto definição de mundo vinculado a espaços permanentes ou temporários que assumem percepções associadas às atividades que realizam dentro de um contexto mítico, com aspectos inerentes à apropriação do ambiente, exprimindo a totalidade da morada terrena. Isso se expressa nos parentes que habitam outros territórios nacionais, quer dizer, a rede de parentesco extrapola as limitações políticas e geográficas, reconhecendo como “terra guarani ou território guarani” os lugares por onde seus antepassados circularam, nasceram, viveram e morreram, ampliando o sentido de espacialidade, com base nas relações que se engendram entre os lugares e as pessoas, definindo e redefinindo constantemente seus agentes. “Talvez, por isso, a imposição de limites territoriais é uma necessidade da sociedade nacional que não é assimilada pelos guarani haja vista sua peculiar forma de ocupação” (LADEIRA, Maria, 2001, p. 98).

No entanto, a Terra Indígena diferente da ideia de *yvy rupa* estaria relacionada à categoria jurídica, estabelecida pelo Estado, reservado ao confinamento de um determinado povo como consta no Estatuto do Índio (Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973). Isso ocorre pelo fato de o Estado entender Terra Indígena como um fragmento de

antigos territórios, uma parte ínfima reservada à preservação de um modo de vida de um determinado povo, ou vários povos no mesmo espaço. A ideia de Território Indígena e Terra Indígena já apresentam noções diferentes. Enquanto a primeira abarca o conjunto de toda plataforma terrestre e de livre circulação, a segunda restringe e define as formas de ocupar das populações indígenas, exigindo e legitimando sua fixação, caminhando na contramão do conhecimento guarani mbya que depende da circulação para desenvolver sua cultura. “Uma das diferenças fundamentais entre o Direito Indígena e o Direito do Estado é que o primeiro tem como pressuposto proteger os interesses coletivos, ao passo que o segundo protege os interesses individuais e a propriedade privada” (LADEIRA, Maria, 2001, p. 92).

Ainda que sejam diferentes as noções de Território Indígena e a Terra Indígena reconhecida pelo Estado, é importante que, considerando o momento histórico que nosso país está vivendo e ao qual todas e todos nós estamos submetidos, haja por parte das autoridades a garantia de legitimidade do uso e da permanência dos povos indígenas em suas terras, ainda que seja um fragmento da grande *yvy rupa*, desde que possa permitir a reprodução e produção do modo de vida como consta nos artigos 231 e 232 da *Constituição Federal do Brasil* de 1988.

Na cidade de São Paulo, atualmente, há vários problemas concernentes ao entendimento do poder público em compreender o uso, a permanência e impermanência dos guarani mbya em determinados lugares e não outros. Os guarani mbya da TI Jaraguá sofrem cotidianamente com os impactos causados pela cidade. São inúmeras as tentativas de retirada dos guarani dessa região, seja pela demora e a enorme lentidão em homologar atualmente as cinco aldeias, que hoje abarcam o que estamos chamando de Território Indígena do Jaraguá, seja pelas inúmeras disputas com grileiros de terras que, a todo momento, tentam usurpar as terras em poder dos guarani, para construções de empreendimentos imobiliários. Se é verdade que os povos indígenas da região amazônica sofrem com a mineração ilegal e o desmatamento de suas florestas, na cidade os guarani e outras populações indígenas sofrem com a especulação imobiliária e o desmatamento de áreas verdes, que são muitas vezes extensões de suas terras reconhecidas ou demarcadas, como veremos posteriormente.

Para que possamos ter dimensão dos problemas, atualmente, somente a *Tekoa Yvy* que pertence à TI Jaraguá é demarcada e homologada desde 1987, isso ocorreu devido ao reconhecimento do lugar enquanto Território Indígena no mesmo ano. A TI Jaraguá é reconhecida nacionalmente como a menor demarcação já feita no país com apenas 1,7

hectares de extensão, desconsiderando desde então outras aldeias, como a *Tekoa Pyau* que já havia sido formada nesse período. As transformações constantes da cidade impactaram diretamente a vida dos guarani na região e se aprofundaram nas últimas décadas com a construção da Rodovia dos Bandeirantes, que corta a TI Jaraguá ao meio.

O aumento populacional, e conseqüentemente habitacional, fez emergir diversas lutas organizadas pelo povo guarani em relação às disputas pela terra, como as travadas contra o *lobby* imobiliário. Em 2015, houve uma forte mobilização conhecida como “Assina Cardozo”,⁸³ que visava o reconhecimento tradicional da TI Jaraguá e TI Tenondé Porã pelos guarani, definindo novos limites da TI Jaraguá. Somente após sucessivas mobilizações, o Ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, reconhece o uso ancestral da terra, sendo importante inclusive para assegurar a recente retomada da *Tekoa Itakupe*, que sofria com a ameaça de reintegração de posse no mesmo período. O ex-prefeito de São Bernardo do Campo, Antônio Tito Costa, argumentava que era o dono das terras pertencentes à TI Jaraguá desde 1947⁸⁴.

No ano de 2017, houve novamente uma mobilização dos guarani, que literalmente parou a cidade, quando ocuparam as antenas do PEJ, contra o Projeto de Lei (PL) 683/17 do Ministério da Justiça que visava a anulação da TI Jaraguá. Os guarani junto com os Terena e Tupi de Guarulhos desligaram os sinais de telefone e televisão e os sinais da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM) em protesto, ocupando o parque, interditando a passagem de pedestres e de alguns funcionários e exigindo a presença do então governador do estado de São Paulo.

A anulação apontava inconstitucionalidade no reconhecimento dos 532 hectares de terra, reconhecidos anteriormente como ocupação tradicional guarani. O ex-governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, do então partido PSDB, na época havia solicitado ao ministro a concessão dos parques estaduais para o uso da iniciativa privada. Essa medida infringiu o acordo previsto na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), do qual o Brasil segue sendo signatário, além de prejudicar consideravelmente o PEJ, uma vez que parte do uso do parque pertence à TI Jaraguá.

⁸³ Este vídeo sintetiza o movimento promovido pelos guarani que ficou reconhecido como “Assina Cardozo”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=btfb2eY7tSo>. Acesso em: 20 jan. 2022.

⁸⁴ O ex-prefeito tinha a intenção de construir um prédio de luxo no lugar da *Tekoa Itakupe* com vista para o PEJ, um dos últimos remanescentes de Mata Atlântica que integra o cinturão verde da cidade. Há mais de 10 anos, os guarani e o ex-prefeito disputavam as terras na justiça, quando os guarani ocuparam o local pela primeira vez. Para maiores informações, consultar a matéria veiculada pelo *El Pais*. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/05/politica/1430849336_479441.html. Acesso em: 25 fev. 2021.

Toda Terra Indígena é antes de tudo do Estado, são bens da União Federal, com posse permanente e usufruto das populações indígenas para reproduzir e produzir seu modo de vida e bem-estar, não podendo ser vendida privatizada ou trocada. O que as populações indígenas têm feito ao longo desses anos é preservar e garantir os recursos naturais intransponíveis e essenciais às condições humanas e não humanas. Quando um Território Indígena é reconhecido isso significa em termos técnicos que a terra foi declarada mediante portaria emitida pelo Ministério da Justiça, conforme estudos de identificação aprovados pela Funai e estabelecidos os seus limites.

Já a homologação de Terra Indígena inevitavelmente passa pelo decreto presidencial, sem isso se torna impossível a homologação, aumentando a vulnerabilidade das populações, pois a todo momento sofrem com tentativas de despejo. Os presidentes que passaram pelo país, desde a promulgação da *Constituição Federal* de 1988, falharam ao não emitir a homologação das Terras Indígenas e privilegiaram desde então os interesses dos latifundiários e da bancada ruralista, com ambições totalmente contrárias à preservação dos bens naturais e ao modo de vida inalienável das populações originárias, ribeirinhas e quilombolas que não apenas dependem substancialmente da terra (como todos nós ainda que de outra maneira dependemos), mas constroem todo seu conhecimento na terra.

No final da pesquisa de campo, participo, observo e presencio outra luta dos guarani da TI Jaraguá, agora contra o empreendimento da Construtora Tenda que tinha como objetivo construir um condomínio de cinco prédios com 396 apartamentos para cerca de 800 pessoas. A área de construção foi aprovada pela Secretaria Municipal de Licenciamentos da Prefeitura de São Paulo com anuência da Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente (SVMA). O fato causou estranheza às lideranças guarani por diversos motivos, dentre eles porque o Brasil é signatário da Convenção nº 169 da OIT que obriga o Estado a fazer consultas prévias quando o empreendimento é planejado próximo aos Territórios Indígenas. Outro problema é que o projeto não foi debatido no plano diretor do parque, do qual os guarani compõem o conselho desde 2017.

O empreendimento estava iniciando suas tarefas ao lado da TI Jaraguá e do PEJ, a menos de 200 metros de distância, o que causaria um impacto brutal na rotina dos guarani, além de não ter havido nenhuma consulta à Funai, que é o órgão oficial representativo dos povos indígenas no país. Havia uma sucessão de problemas que se combinava ao desrespeito às leis ambientais já que essa área é considerada zona de amortecimento do PEJ, ou seja, uma área de preservação ambiental, com milhares de

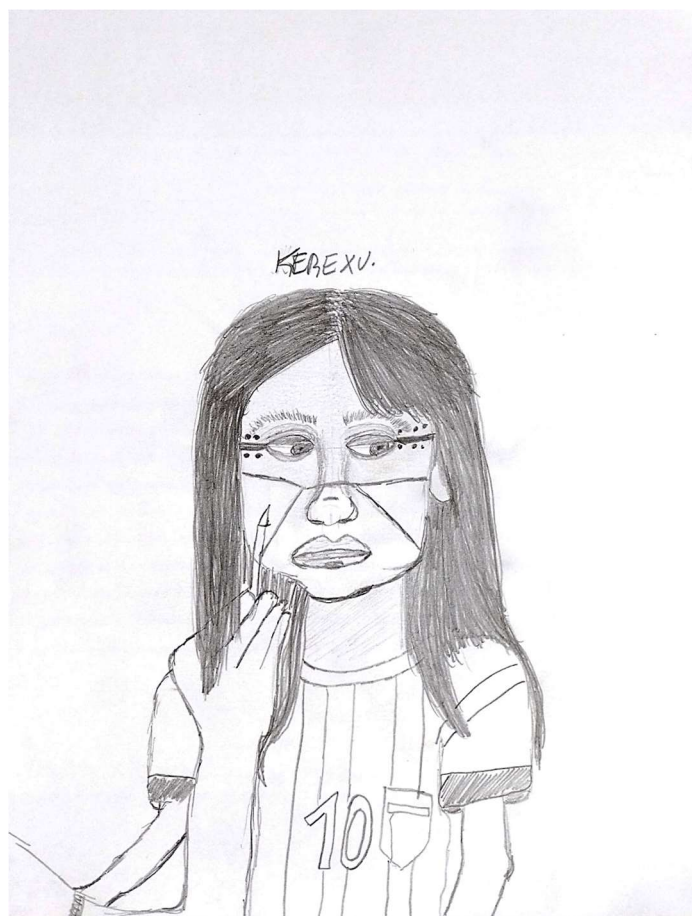
árvores de Mata Atlântica, com fauna e flora potentes e que, além de abrigar espécies arbóreas como cedro amarelo, muito utilizado nas cerimônias guarani, também é abrigo para abelhas nativas como jataí, aves e animais de pequeno e médio porte como quati e macaco-prego.

No dia da ocupação da área, dezenas de crianças, mulheres, homens e *xeramõi* se juntaram na entrada, enquanto alguns [*xondaros*]⁸⁵ pularam a cerca e o portão colocados pela construtora para limitar a entrada de civis no local. Isso ocorreu após mais de 400 árvores nativas virem ao chão, para iniciar a construção dos apartamentos. Em resposta, os guarani realizaram uma cerimônia fúnebre contra a morte das árvores e o desrespeito cometido contra *Nhanderu*, que segundo a mitologia guarani é o criador de tudo que há no mundo.

Nesse dia, as crianças durante todo o período da manhã se distribuíram entre brincadeiras, pinturas corporais, cantos e rezas, algumas inclusive já estavam dentro da então “área restrita”, auxiliando no canto para *Nhanderu*, enquanto outras permaneciam com as mulheres entoando o canto do lado de fora. Daiogo me dizia: “a gente luta pela terra”, enquanto brincávamos de pular pneus velhos, encontrados pelas crianças na calçada. A menina Xerexu também pertencente à *Tekoa Pyau* se concentrava enquanto outra menina maior pintava seu rosto com jenipapo. Sentada num troco de árvore cortado pela Construtora Tenda, a menina com uma camiseta de time de futebol curvava seu corpo para frente e permanecia imóvel, olhando de maneira vaga as crianças que estavam conversando ao seu lado. O desenho era feito com uma caneta velha sem tinta, maneira encontrada pela pintora de fixar os traços no rosto da pequena Xerexu, utilizando jenipapo. A pintura como veremos posteriormente é uma prática muito comum entre os guarani, principalmente nos momentos de luta, dando visibilidade e singularidade a suas manifestações.

⁸⁵ *Xondaro*: guerreiro

Figura 25 – Desenhista Priscila: “Xerexu”, lápis grafite sobre papel branco, 210 x 297 mm, 2020



Fonte: Acervo pessoal pesquisadora.

Para David Karay Popygua, uma das principais lideranças políticas da TI Jaraguá, é muito importante a presença das crianças nesses momentos de luta, aliás é muito presente as crianças em todos os momentos e em todos os espaços da *Tekoa*. Essa livre circulação ocorre, segundo Elizabeth Pissolato (2006), pelo fato de as crianças terem a função de fortalecer os seus parentes através do *nhe'e* (alma-palavra),⁸⁶ responsável pela produção e pelo fundamento de todo o conhecimento entre os guarani mbya, o que pode explicar a relevância das crianças também nos momentos de luta pela terra. O *nhe'e* de cada criança é o que disponibiliza a condição de vivente singular ao mesmo tempo que coletivo da pessoa, diante da própria ideia de formação da criança que na bibliografia sul-americana envolve fatores xamânicos e sociais. O *nhe'e* sendo o princípio vital e a

⁸⁶ Uso a palavra alma para trazer o conceito de *nhe'e* (alma-palavra) de Elizabeth Pissolato (2007). Porém durante a pesquisa em campo ouvi muito a palavra “espírito” proferida pelos Guarani Mbya para se referirem aos seus “duplos”. Pelo que pude compreender em campo, não há uma diferença entre as palavras espírito e alma, os guarani as usam como sinônimos.

condição de existência permite o fluxo de saberes e o estado de felicidade, configurando a duração de pessoa. O estado de felicidade é a ação que irá mover e fortalecer a pessoa, animando o ser vivente e o fazendo permanecer vivo.

Nesse sentido, é que as crianças permaneceram junto aos adultos durante todo o tempo que o acampamento esteve de pé, cerca de 40 dias, quando houve o processo de reintegração de posse com a presença da tropa de choque a mando do ex-prefeito Bruno Covas do PSDB. A intenção da ocupação era a construção de um parque ecológico a fim de garantir a preservação do local sem derrubada e manejo de espécies arbóreas. Embora tenha havido a reintegração de posse, os donos da Construtora Tenda não puderam dar andamento ao empreendimento.

No último período, houve outras lutas que os guaranis da região enfrentaram, mesmo no momento da pandemia, após o término do campo de pesquisa. Porém, a luta que atualmente todas as populações indígenas travam em conjunto, implicando diretamente nas lutas específicas de cada população indígena, é contra o PL 490/2007 do Marco Temporal, apresentado pela primeira vez em 2007 e de autoria do deputado Homero Pereira do então Partido Liberal. O PL “da morte”, como chamado entre as populações indígenas, visa alterar o Estatuto do Índio reconhecendo as terras ocupadas até 05 de outubro de 1988 e vetando a ampliação das terras indígenas já demarcadas. Atualmente, há centenas de Terras Indígenas aguardando por homologação, entre elas as cinco aldeias da TI Jaraguá.

5.3 “PICO DO JARAGUÁ”

Figura 26 – Desenhista Raissa: “Pico do Jaraguá”, caneta hidrocor amarela sobre papel, 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

[caderno gráfico: 17/10/2019] A menina Raissa se aproxima e diz: “Me dá um papel pra desenha?”. Retiro da mochila mais um bloco de papel *canson*. O bloco que havia disponibilizado anteriormente para as crianças, já estava no fim, ofereço para Raissa alguns papéis do novo bloco. “Quantas folhas você precisa?”, pergunto. A menina responde: “Uma só”. Entrego o papel nas mãos de Raissa e indico os materiais que estão em sua maioria esparramados no chão próximo ao estojo.

Raissa escolhe um material, apoia o papel sobre a mesa e se senta próximo a mim no banco de madeira. A menina escolhe uma caneta hidrocor amarela, curva-se sobre o papel quase debruçando em cima dele e faz seu desenho, fica ali naquela posição alguns minutos. Após seu término, Raissa vem em minha direção e, com o gesto muito corriqueiro das crianças, entrega seu desenho. Pergunto antes a ela se gostaria de ficar com o desenho: “Não, não”, responde entregando-o a mim. Então, olho para o desenho

feito e pergunto: “O que você fez?”. Raissa apresentava seu desenho ao mesmo tempo que levantava seu braço direito em direção às antenas do Pico do Jaraguá: “Pico do Jaraguá”, responde a menina. Curiosa, faço mais uma pergunta: “O que é o Pico do Jaraguá?”. “Aqui mora a gente”, responde e vira-se para brincar com as outras crianças no parquinho do lado de fora.

Caminho até a porta do refeitório, olho para a direção norte onde vejo as duas enormes montanhas com suas duas antenas que capturam e transmitem o sinal de grandes emissoras de televisão, companhias telefônicas e companhias de trens metropolitanos, que permitem a locomoção de milhares de paulistanos/os e paulistas todos os dias. O Jaraguá com suas enormes montanhas é considerado o lugar mais alto da cidade de São Paulo com 1.135 metros acima do nível do mar, por isso, facilmente visto em diversos pontos da cidade e considerado um cartão postal dela.

O Pico do Jaraguá é uma importante referência para as crianças que compõem a TI Jaraguá e que frequentam também o CECI/CEII. Tanto as menorzinhas como as maiorzinhas sempre se referem ao PEJ, carinhosamente, como “pico”, “parque Jaraguá”, “lugar onde tem [*pira*]”,⁸⁷ “tanque de batismo” e “montanhas muito grandes”, descrevendo um dos pontos importantes dessa grande área verde de 4,9 quilômetros de extensão, considerado o pulmão da cidade. Wera, certo dia, chega todo feliz na *Tekoa Pyau*, segurando com muito cuidado uma garrafa *pet* transparente nas mãos e mostra para alguns adultos e crianças perto de nós o que havia dentro da garrafa.

A garrafa passava pelas mãos de algumas crianças e depois retornava para o Wera que, muito cuidadoso, logo pegava e passava a garrafa para outra criança, num misto de cuidado e pressa para a garrafa retornar o quanto antes para suas mãos. O peixe estava ainda com alguns pedaços de anzóis e parecia respirar com muita dificuldade, com um pouco de água que ainda estava na garrafa. Perguntei ao Wera: “É *pira* e [*yy*]”⁸⁸ (misturando guarani com português). E o menino responde: “Vamo come!”, abrindo um sorriso largo no rosto. Pergunto para a mãe que estava ao nosso lado, agora mais atenta à minha conversa com Wera, onde ela havia pescado o peixe, e ela então responde: “Ali no Pico do Jaraguá, no tanque”. Wera apontava em direção ao parque e repetia: “*Pira*, parque, come”. A mãe, ao seu lado, completava dizendo que faria peixe para comer mais tarde. Wera, todo feliz, exibia a garrafa com *pira*.

⁸⁷ *Pirá*: peixe.

⁸⁸ *YY*: água.

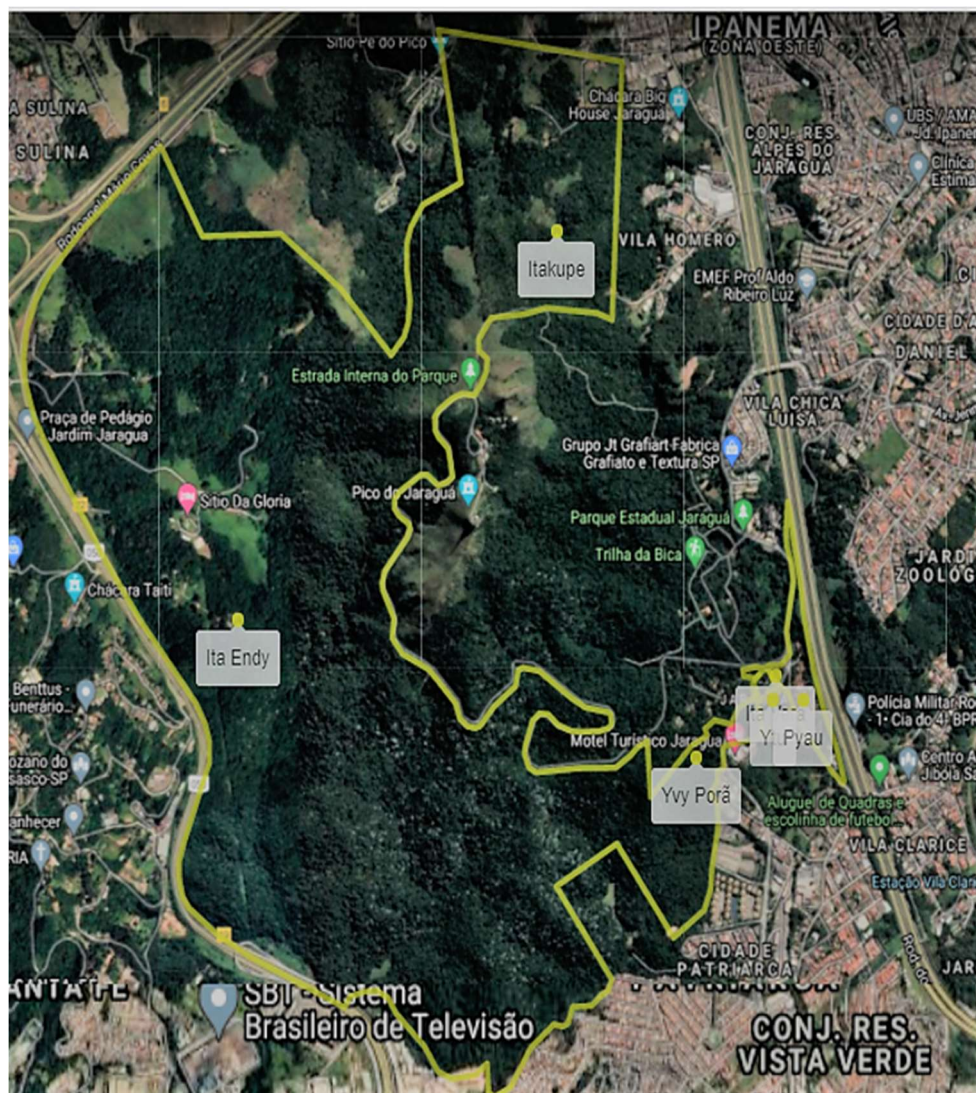
Figura 27 – “Wera segurando a garrafa com *pirá*”

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

David Karay e Daiogo, que chegam depois e presenciam a cena, dizem que eles haviam pescado no “tanque de batismo” que fica no parque: “Lá tem peixe, pato, dá pra brincar com água”, dizia David Karay, acrescentando que gostava muito de lá, revelando ser um dos seus lugares “favoritos”. David Karay e Daiogo em outro momento já haviam relatado sobre o “tanque de batismo” e quando indagados sobre o motivo do nome, eles não souberam responder, apenas diziam ser um lugar muito gostoso, para brincar, nadar e pegar peixe. O “parque do Jaraguá”, segundo os relatos das crianças, era um lugar que tinha sagui, *pira*, parquinho, *yy*, lugar para tomar banho, pato e, de acordo com os dizeres do Daiogo, “montanhas para escalar”.

O educador Michael Tupã dizia que às vezes levava as crianças para o “parque Jaraguá”, assim como fazia já Mirim Lisio. O “parque do Jaraguá” (usando uma das referências das crianças) não apenas servia e serve como extensão da TI Jaraguá, mas compõe e faz parte do que se chama TI Jaraguá. Como podemos observar no mapa abaixo:

Mapa 3 – TI Jaraguá



Fonte: Mapa Guarani Digital.

A sobreposição das linhas, que se misturam e conectam, evidencia que parte do que se conhece como TI Jaraguá faz parte do PEJ. A imagem, retirada do mapa guarani, ainda não é capaz de apontar atualmente as seis aldeias que compõem toda o Território Indígena, mas é eficiente para elucidar os motivos que contribuem para que as crianças tenham uma estreita relação com o parque, justificando as muitas respostas das crianças que consideram o parque como o local da aldeia em que mais gostavam de brincar. Para

os pequenos, as linhas tão igualmente imaginárias (pois não é visível linha alguma, exceto as linhas e marcas produzidas pelas crianças) desaparecem, quando sobem, descem e transitam de uma aldeia a outra, surgindo outras possibilidades quando caminham dentro do parque/aldeia.

Conforme o RCID (BRASIL, 2012), a estreita relação com o atual e conhecido PEJ se dá há muito tempo, antes mesmo de haver um parque na região. Nos anos 1950, quando os mais recentes moradores haviam retomado um território historicamente de ocupação indígena, mais especificamente dos carijós, nas então figuras da família Tupi-Guarani de André Samuel dos Santos cujo nome tupi-guarani era Avajikuapynhemboete, com sua esposa e filhos, e posterior a isso a família Guarani de Jandira e seu esposo Joaquim José Fernandes com seus filhos. Relata-se que não havia o parque, tampouco a Rodovia dos Bandeirantes, e que toda essa grande área era utilizada pelos guarani da região para caçar, plantar, pescar, colher mel e materiais para a confecção dos artesanatos.

A construção do PEJ aconteceu somente em 1961, quando anos antes, em 1939, o Governo do Estado de São Paulo adquiriu a fazenda Jaraguá para fins de conservação e preservação ambiental, exatamente por sua notória área verde. O PEJ é considerado atualmente um importante remanescente de Mata Atlântica que contribui entre outros fatores para mitigar a poluição do ar da cidade. O parque é considerado um dos principais parques da cidade pela sua flora com características de zona de transição com a savana, abrigando jatobá, aroeira, quaresmeira, ipê, cedro, bromélias, taquara, entre outras espécies. Na fauna, é possível avistar aves, como tucano do bico verde, pica-pau-anão, gavião-carijó, beija-flor, e alguns mamíferos, como jaguatirica, bicho-preguiça, sagui, tatu, capivara, entre outros.

O PEJ possui 492 hectares de terra. Em 1983, foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico, órgão subordinado à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo. Em 1994, foi tombado como patrimônio da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), integrando o cinturão verde da cidade, luta importante dos guarani na atualidade. O parque enquanto unidade ambiental mantém características do uso tradicional dos guarani. Parte do seu território apresenta a incidência de materiais de coleta para fabricação de remédios, artesanatos, realização de rituais e alimentação até hoje, demonstrando o quão dependentes são do acesso ao parque para a manutenção do seu modo de vida.

Isso se expressa nas produções e falas das crianças, quando indicam as duas torres, “Pico do Jaraguá”, como parte integral e relacional que eles mantêm tanto com a área em si, pelos motivos apontados acima, quanto pela parte da locomoção. O parque também se torna caminho para acessar outras aldeias que compõem a TI Jaraguá, como é o caso da aldeia *Tekoa Itakupe* (atrás da pedra), retomada inicialmente pelo cacique Ary Karay em 2007 e posteriormente em 2014, onde permanecem, com o reconhecimento do Ministério da Justiça. O parque também é espaço de luta e resistência dos guarani mbya, como vimos anteriormente neste capítulo.

A história do parque se cruza com a construção do que conhecemos hoje como bairro do Jaraguá. A região era conhecida no início do século XX pelas fazendas e a ampla produção de café. O bairro surge com o desmembramento das fazendas, dando origem à formação das vilas que conhecemos atualmente como Vila Zatt, Vila Bonilha, entre outras. O nome Jaraguá é de origem Tupi-Guarani que significa “Gruta do senhor ou Senhor do vale”,⁸⁹ em guarani o nome Jaraguá é pronunciado como *Ijara’anga*⁹⁰ que significa “falso dono”. Isso demonstra a predominância indígena na região, anterior ao século XX, principalmente com a descoberta do paredão de pedra, encontrado dentro da TI Jaraguá, *Tekoa Itakupe*, descoberto após a retomada realizada pelos guarani mbya próximo ao Pico do Jaraguá em 2015. Na mesma região, ainda é possível ver a casa do bandeirante e minerador Afonso Sardinha, construída no século XVI, em 1592, associada às primeiras cavas de ouro no Brasil e tombada como patrimônio histórico, localizada dentro do PEJ.⁹¹

As crianças, desde muito pequenas, são educadas ouvindo as histórias contadas pelos *xeramõis* da *tekoa* e crescem sentindo-se pertencentes ao Jaraguá. Embora haja uma tentativa por parte das autoridades de apagar a história guarani, as crianças por meio de suas grafias e marcas legitimam a forte ligação com o bairro e reivindicam à sua maneira (entre brincadeiras, conversas, histórias e desenhos) a importância do Jaraguá em suas vivências, como revela o desenho feito por Micael do carteiro que chega de moto na *Tekoa Pyau* para deixar cartas e objetos para os moradores.

⁸⁹ Conforme Prefeitura do Município de São Paulo. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/pirituba_jaragua/historico/index.php?p=466#:~:text=O%20nome%20do%20bairro%20%C3%A9,o%20nome%20alterado%20para%20Jaragu%C3%A1. Acesso em: 02 set. 2020.

⁹⁰ Tradução do colaborador Jurandir.

⁹¹ Conforme Prefeitura do Município de São Paulo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/noticias/?p=17760>. Acesso em: 24 fev. 2021.

Figura 28 – Desenhista Micael: “Correio chega de moto”, lápis grafite sobre papel, 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O desenho de Micael indica as relações que ocorrem fora, mas também dentro das delimitações da TI Jaraguá. Podemos refletir sobre as relações com a cidade, como as crianças experimentam e o que experimentam nos arredores da *Tekoa Pyau*, considerando, através de seus olhares e traços, os padrões estéticos quando representam o que representam de determinada maneira (como veremos no capítulo *Contexto geral: “O Jaraguá é Guarani”*). Quais situações e práticas são importantes para essas crianças? A caixa do correio, que é de uso coletivo, ficava próximo à entrada principal da *Pyau* e bem perto do CECI/CEII. As crianças tinham contato cotidiano com as entregas que chegavam na aldeia e se demonstravam curiosas quando o carteiro chegava com alguma encomenda, tentando descobrir quem era o sortudo e o que o pacote escondia.

5.3.1 Tekoa Pyau: pelos kyringue

Figura 29 – Desenhista Leomar: “Minha Casa”, canetas hidrocor sobre papel, 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

[caderno gráfico: 01/10/2019] Ainda no CECI/CEII, no final do dia, perguntei para algumas crianças que ainda ajudavam o colaborador Ricardo a guardar alguns materiais após as aulas de circo, enquanto outras empoleiravam-se nas árvores, se elas, principalmente Alice que havia passado a tarde inteira comigo, gostariam de pintar. Rapidamente e sorrindo, Alice foi a primeira acenar com a cabeça, já se aproximando e ajudando a retirar os materiais da mochila.

Leomar, autor do desenho acima, chega um pouco depois, estava saindo do refeitório e se aproxima. O menino, mais tímido, escolhe alguns lápis de cor, pega o papel *canson* e se senta um pouco mais distante, mas ainda nos arredores do CECI/CEII. No chão cimentado, curva-se ao mesmo tempo que vira o corpo para o lado onde estava seu papel e inicia ali, com as pernas uma sobre a outra na lateral em volta do papel, seu desenho. Depois do desenho já quase terminado, me aproximo de Leomar e pergunto: “Mba'exagatu?”. “Minha casa e família”, responde. “Quem são no desenho?”,

questiono. “Meu pai e minha mãe”, afirma. “E quem é dentro da casa? É sua casa?”, interrogo. “Sim, esse é eu e minha irmã”, declara. Pergunto, então: “Você tem irmã?”. Ao que ele responde: “Não”.

Nesse momento, bem perto de nós, estava a Euronice que iniciou uma conversa em guarani com Leomar, e não pude compreender. O menino deixou o desenho comigo após terminar o diálogo com a educadora e saiu. Olhei para Euronice, e ela deu uma risada, dizendo que as crianças desenham muitas coisas. Infelizmente não consegui retomar a conversa com Leomar nos dias que se passaram, também não sabia se seria necessário, às vezes, os desenhos e as falas acompanhadas pertencem àquele momento, depois os desenhos podem ganhar outros significados. Também não queria constrangê-lo, andando com o desenho feito por ele nas mãos e perguntando o que eram todas as coisas e pessoas desenhadas.

No entanto, o desenho permite uma observação importante, ajuda-nos a compreender como é composta a casa e os núcleos familiares dentro da aldeia *Tekoa Pyau*. Mesmo no curto espaço, os moradores da *Tekoa* tentam organizar a disposição de suas casas de maneira a garantir uma certa privacidade (o que se torna um pouco difícil) junto aos membros mais próximos da sua família, ou seja, aquelas e aqueles com quem dividem a casa. Cada pequeno núcleo habita uma casa, composto por diferentes integrantes da família, que podem ou não ter laços consanguíneos como é o caso das crianças adotadas, ou parentes de outras aldeias que às vezes passam uma temporada morando na mesma casa, mas não necessariamente se integram ao núcleo familiar.

Há diversos arranjos familiares como os da Nézea e Mirim Lisio, que moravam juntos com a sogra e seus dois filhos Tupã e Natali. Há também núcleo de parentesco que se forma de maneira esporádica, diante de alguma eventualidade como no caso do morador Lucas e outras famílias que tiveram suas casas incendiadas, provavelmente por falta de manutenção da rede elétrica que corre dentro da aldeia (segundo os relatos dos moradores), e que de maneira temporária habitaram uma única casa, até regularizarem a situação. Já a casa de Leomar, pelo que indica o desenho, era formada por um núcleo familiar, no qual o menino nos apresenta sua mãe, pai e talvez uma possível irmã. Não há uma organização específica, os arranjos familiares podem se dar de diversas maneiras. Conversando com as crianças e alguns adultos, o que percebi é que todos os pequenos núcleos que habitavam a mesma casa eram compostos por integrantes mais próximos da família, ou seja, mãe, pai, tio, avô, irmãos e apenas eventualmente eram formados por um núcleo de parentesco maior.

A própria formação da aldeia *Tekoa Pyau*, segundo o RCID (BRASIL, 2012), ocorre alguns anos depois da chegada da família de Jandira Xerexu a ex-cacique da *Tekoa Ytu* e seu marido Joaquim Kuaray.⁹² A aldeia *Tekoa Pyau* é uma das primeiras aldeias da TI Jaraguá. Segundo o ex-cacique da aldeia *Tekoa Itakupe*, “Ari Karai⁹³” um dos moradores mais antigos da TI Jaraguá, a formação da *Tekoa Pyau* aconteceu anos depois da conformação da aldeia de baixo, a aldeia *Tekoa Ytu*. Desde os anos 60, a família de Dona Jandira e outros núcleos familiares utilizavam a então área para a realização de plantio e coleta de materiais. Segundo Ari Karai, sua irmã Eunice junto com outras mulheres iniciaram a limpeza do terreno por volta de 1975, retirando aos poucos os eucaliptos e outros materiais que impediam a fertilização do solo. A intenção era retomar o terreno que séculos atrás pertencia aos carijós. Entre 1982 e 1983, a aldeia passa a servir de moradia para a família de Eunice e outras famílias que se deslocavam do litoral para o Jaraguá.

A aldeia *Tekoa Pyau* ou Lugar Novo (na tradução), desde então, foi crescendo em número de habitantes, já que outras famílias chegaram de diferentes lugares. No entanto, a aldeia manteve as proporções físicas, não mais que 2,0 hectares de ocupação. O número de crianças aumentou e outras reivindicações começaram a compor a pauta dos guarani não apenas da *Tekoa Pyau*, mas de outras aldeias que ao longo dos anos foram se formando e hoje pertencem à TI Jaraguá, como já citadas no capítulo anterior.

A *Tekoa Pyau* junto com outras duas *Tekoas*, *Tenondé Porá* e *Krukutu* do município de São Paulo, sediam atualmente a escola indígena para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, a qual será apresentada no próximo subcapítulo. Porém, vale a pena ressaltar que em parte o que justificava a construção do CECI/CEII na aldeia *Tekoa Pyau* era o número de crianças moradoras da aldeia atrelado ao espaço, mesmo a *Tekoa Pyau* sendo bem pequena. Para Edna Ferreira (2012), o principal motivo que levou à criação do CECI dentro das aldeias foi o combate à desnutrição e mortalidade infantil, poia a “carência alimentar era geral e não afetava somente as crianças”. Vinculados à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os CECI/CEII passam a receber a merenda de forma regular, atenuando os problemas enfrentados pela falta de alimentos, junto com criação de cozinhas comunitárias.

⁹² Joaquim foi cacique na *Tekoa Ytu*, após seu falecimento em 1990, Jandira, sua esposa, passa a ser cacique da mesma aldeia.

⁹³ Ari Karai era filho mais velho de Joaquim e enteado da Jandira.

No início dos anos 2000, conforme Edna Ferreira (2012), o índice de desnutrição entre as crianças nascidas nas aldeias era de 24,8%. As crianças sofriam com a falta de nutrientes essenciais para os primeiros anos de vida. No entanto, após 11 anos da implementação do projeto, os números caíram para 4,9%. Os números atuais de mortalidade infantil nas aldeias seguem desconhecidos, os últimos dados encontrados pertencem ao RDCI (BRASIL, 2012) e apontam que, no ano de 2009, de 20 bebês nascidos na *tekoa*, 25% vieram a óbito.

A falta de nutrientes para as crianças e a escassez alimentar estão atreladas à falta de espaço para realização das roças tradicionais guarani que antes garantiam a alimentação saudável, como a plantação de vários tipos de batatas e milhos, entre outros alimentos que ainda fazem parte de sua dieta. Os guarani tradicionalmente são conhecidos como agricultores, tendo a alimentação um impacto muito importante na formação da pessoa e sendo um dos fundamentos para desafios, práticas e saberes xamânicos. Hoje, devido à escassez de terra na *Tekoa Pyau*, bem como a terra seca por conta da plantação de eucaliptos realizada por antigos fazendeiros da região, a terra se tornou improdutiva para a prática de roça.

Nádia Silveira (2016) afirma que os guarani antes se alimentavam exclusivamente da caça, pesca, coleta e plantio, e nos últimos séculos adquiriram outros hábitos alimentares. Essas modificações podem estar associadas às reorganizações e deslocamentos involuntários entre os mbya e à usurpação de territórios indígenas imposta violentamente pelos latifundiários, madeireiros, construtoras e tantos outros interessados pelo uso comercial da terra. A ingestão desses alimentos industrializados que chegam nas aldeias desprovidos de alguns nutrientes, impacta na formação dos corpos das crianças, deixando-as mais suscetíveis a doenças e malefícios. Segundo a cosmologia guarani, ofertar alguns alimentos específicos para as crianças faz com que elas cresçam fortes e tenham maior relação com a terra onde nasceram.

Durante a pesquisa de campo, era comum nos depararmos com uma pequena horta coletiva perto da cozinha do CECI/CEII, com algumas hortaliças, milhos e batatas, e havia outras poucas hortas espalhadas pela *Tekoa* produzidas de forma independente entre as casas. Ainda que haja tentativas para a construção de espaços para a produção do próprio alimento, por meio de algumas trocas de sementes e mudas com outras *tekoas*, não é o suficiente para garantir alimentação para todos, sendo essencial recorrer a outras formas e fontes de sustento.

Figura 30 – Desenhista Pietra Para: “*Avaxi*”, lápis grafite sobre papel, 150 x 210 mm, 2020



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O desenho da menina Pietra Para foi feito na *opy* enquanto realizávamos uma atividade com o milho verdadeiro ou *avaxi ete'i*, colhidos na pequena roça da *Tekoa Itakupe*, pelo educador Michael. A menina utilizou uma caneta hidrográfica na cor amarela e desenhou a espiga de milho, alimento muito apreciado pelas crianças, igualmente como o *pira* capturado por Wera e sua mãe. O milho é uma demonstração entre outras escolhas e temas desenhados que surgiram neste e em outros dias em campo. O milho aparece como importante alimento para a dieta e fortificação na produção do corpo da criança guarani, não apenas para os adultos guarani. A ingestão desse alimento

é feita de diferentes formas, é apreciado e experienciado também pelas crianças bem pequenas, como a “farofa de milho”.

O milho demarca o calendário dos guarani, sua época de plantio se inicia entre os meses de julho e agosto, conhecida como *ara pyau* (tempo novo), já sua colheita nos meses de janeiro e fevereiro é marcada pelo ritual de batismo *nhemongarai*. O milho é um alimento característico dos países da América e um dos mais antigos com registros de cultivo e colheita de mais de 4.000 mil anos. Isso faz com que as populações indígenas da América, e precisamente nesta pesquisa os guarani, sejam conhecidos como os “guardiões do milho”.⁹⁴ Jera Poty Mirim, uma das lideranças da *Tekoa Kalipety*, já mencionada no capítulo anterior, tem cultivado mais de 10 tipos diferentes de milho, por meio de um importante movimento que perdura há alguns anos, estabelecendo contato com guaranis em diversas regiões do país, e também fora dele, e sendo capaz de resgatar milhos de diferentes colorações e variações. O cultivo e a troca de sementes tradicionais fazem parte de um movimento que inclusive combate a colonização alimentar imposta há séculos a todos nós, sobretudo aos indígenas. O milho amarelo que encontramos nos mercados e que temos consumido, é transgênico, totalmente empobrecido, muito diferente dos milhos tradicionais, que, além da diversidade do seu aspecto e ricos em nutrientes, são considerados um alimento sagrado.

Diante da escassez e perda de Terras Indígenas, as crianças guarani sofrem os impactos alimentares e como forma de elucidar os problemas e a falta de recursos por elas vivenciados também recorrem aos recursos gráficos e escolhem registrar o milho dentro da *opy*, como alimento sagrado. Portanto, o milho não é apenas uma questão de nutrição biológica, mas sim cultural, uma vez que carrega significados singulares muito distintos das populações não indígenas, não é à toa que a proposta de atividade dirigida pelo educador Michael utiliza o espaço da *opy*, lugar sagrado onde são realizados cerimônias e rituais.

Devido à falta de alimentos e à necessidade de se constituir uma renda mínima para garantir a sobrevivência, a principal fonte de renda entre os guarani mbya se torna a venda de artesanatos. É possível ver, ao caminhar pela aldeia, alguns homens guarani esculpindo fragmentos de madeiras de árvores ou pedaços de paletes que são doados. Já as mulheres, por meio das doações de miçangas realizadas pelos *juruas* ou parentes de

⁹⁴ *Avaxi Ete’i: milho verdadeiro*, documentário de 2018, produzido e dirigido por Thiago Carvalho Wera’i, que trata da relação que os guarani têm com o milho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vivn8IV6ues>. Acesso em: 20 abr. 2022.

outras aldeias, confeccionam, em grupo, pulseiras, colares, brincos, enfeites de cabelo, entre outros artigos decorativos para posteriormente converterem em renda.

Às vezes (de modo excepcional), encontramos algumas mulheres traçando cestas com taquara, ou expondo cestas prontas trazidas de outras aldeias para vender. Neste sentido, algumas celebrações, excursões e visitas dos *juruas* se tornam necessárias para que se possam vender os artesanatos, garantindo a subsistência da aldeia, ainda que de forma precária. Os artesanatos também sofreram transformações, seja pelo tempo, pelos novos saberes adquiridos, ou mesmo pela necessidade. Se antes o artesanato era confeccionado para os parentes, ou mesmo para uso individual, hoje os artesanatos são feitos sobretudo para se converterem em fonte de renda, além da manutenção do uso pessoal.

Os desenhos no próprio corpo também são recursos utilizados como fonte de renda durante festivais, encontros e eventos na TI Jaraguá ou na *Tekoa Pyau*. Shirley havia medido que é comum principalmente as crianças se pintarem durante esses momentos, como forma de se diferenciar e enaltecer as práticas culturais para os não indígenas: “Pinta assim é da gente, a gente que faz”, afirma Shirley. A menina também ressaltou durante nossas conversas que, durante esses encontros, algumas meninas e mulheres vendem a pintura para os visitantes, sendo feitas prioritariamente em braços e pernas tanto com a tinta do jenipapo, ou com a mistura de carvão com mel com o auxílio de um palito.

Na *Tekoa Pyau* também há outras fontes de rendas que atenuam os problemas enfrentados com a falta de terra e espaço: como os trabalhos realizados no CECI/CEII; na Unidade Básica de Saúde (UBS); nas fábricas da região; as doações que recebem de Organizações Não Governamentais (ONGs) como cestas básicas, roupas e brinquedos; o auxílio de mão de obra e dinheiro de voluntários independentes; a ajuda de restaurantes locais; e os cadastros realizados em programas de transferência de renda como o Bolsa Família. Todas essas ações auxiliam na economia e se tornam fonte de renda para os guarani mbya.

Na *Tekoa Pyau* não há UBS, os atendimentos e encaminhamentos são direcionados à *Tekoa Ytu* que é separada da aldeia *Tekoa Pyau* pela rua Comendador José de Matos, onde se encontra o posto de saúde gerenciado pelo Governo do Estado de São Paulo. Em casos considerados mais graves, os guarani mbya recorrem ao hospital Pirituba que é o mais próximo da aldeia. O carro da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) junto com o motorista (morador da aldeia) permanecia ao lado dos muros do CECI/CEII, disponível durante todo o dia, para atender qualquer ocorrência quando

solicitado. As doenças que aparecem são tratadas de duas maneiras que muitas vezes se complementam, utilizando os recursos e encaminhamentos pela medicina ocidental nos postos e hospitais e o conhecimento tradicional propagado pelos guarani dentro da *opy*, praticado por lideranças espirituais. É muito comum o tratamento ser realizado nesses dois espaços, ou se iniciar em um deles, isso fica a escolha e critério da pessoa que está com a enfermidade.

As casas como já citadas anteriormente são distribuídas de forma dispersa, não seguem necessariamente um padrão na sua estrutura arquitetônica e espacial. São próximas umas das outras e normalmente feitas de madeiras ou tijolos. Os banheiros ficam do lado de fora da casa, e o uso é coletivo, assim como os tanques permanecem próximos ao banheiro para lavagem das mãos e de algumas peças de roupas, entre outras coisas. Como a *Tekoa Pyau* é bem pequena, no vão entre uma casa e outra é possível ver varais improvisados com roupas estendidas e crianças que aproveitam esses cantinhos para brincar de esconde-esconde, aliás se tornam ótimos esconderijos. Rian e seu irmão, Renzel, adoravam realizar caminhos mais alternativos em meio aos vãos das casas, o pequeno, quando me convidava para caminhar com ele pela aldeia, dizia que iríamos fazer o caminho dele.

O caminho do Rian como ele mesmo nomeava: “Esse é o meu caminho”. Caminho bem diferente dos trajetos percorridos pelos adultos. Durante o percurso guiado por Rian, eu e outras crianças passávamos pelos vãos das casas e pulávamos as madeiras que serviam de reforços para as construções irregulares. Pulávamos algumas madeiras, corríamos entre as pequenas valas e parávamos para colher e degustar as pitangas ainda alaranjadas e esverdeadas, fazíamos caretas devido ao gosto amargo. O que Rian e outras crianças receavam eram os encontros com os cachorros que apareciam às vezes durante nossas caminhadas. Embora seja comum a circulação de cachorros, alguns pareciam ser mais raivosos.

Figura 31 – Crianças brincando na *Tekoa Pyau*⁹⁵

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Os [*jagua*]⁹⁶ algumas vezes se tornavam um problema na *Tekoa Pyau*, infelizmente muitas pessoas abandonam seus cães nas proximidades da *tekoa*, ou mesmo dentro da *tekoa* no período da noite, dificultando inclusive a circulação de crianças e moradores. As crianças ainda que gostassem muito de estar com os cachorros, diziam que tinham medo de andar sozinhas, ou no período da noite, quando os cachorros avançavam nos moradores. David Karay e Michael Tupã relataram que foram mordidos pelos

⁹⁵ Do lado direito da imagem está um fragmento da *opy*, do lado esquerdo, na parede com o enorme grafite, está o centro de convivência, onde fica uma cozinha comunitária e um palco para apresentações, algumas doações são realizadas nesse espaço, assim como outros eventos. Logo depois é possível ver algumas casas feitas de madeiras e cobertas com telhas, e no meio algumas crianças brincando de pega-pega.

⁹⁶ *Jagua*: cachorro ou nome antigo para se referir à onça.

cachorros e algumas vezes deixaram de sair no início da noite para *Tekoa Ytu* com medo de serem atacados. As crianças, principalmente Litiara e David Karay, diziam que é preciso cuidar dos cachorros: “o *jurua* deixa aqui os cachorros, aí a gente tem que cuidar né, a gente não vai bater e deixa com fome”, disse David Karay.

A quantidade de cachorros na aldeia é um problema antigo, já houve inúmeras denúncias⁹⁷ sobre o ocorrido, mas a vigilância sanitária e a zoonoses afirmavam que não podiam sanar o caso. Mesmo com alguns avisos, os *juruas* continuavam abandonando seus cães na aldeia, como foi desenhado por Litiara enquanto conversávamos sobre os cachorros.

Figura 32 – Desenhista Litiara: “*Jagua*”, caneta hidrocor laranja e azul sobre papel, 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A *opy* ainda segue alguns padrões que são considerados essenciais para a prática xamânica, construída de forma retangular, as portas laterais são fixadas nas direções leste e oeste, obedecendo o percurso do sol durante o dia. No decorrer dos rituais, a entrada e

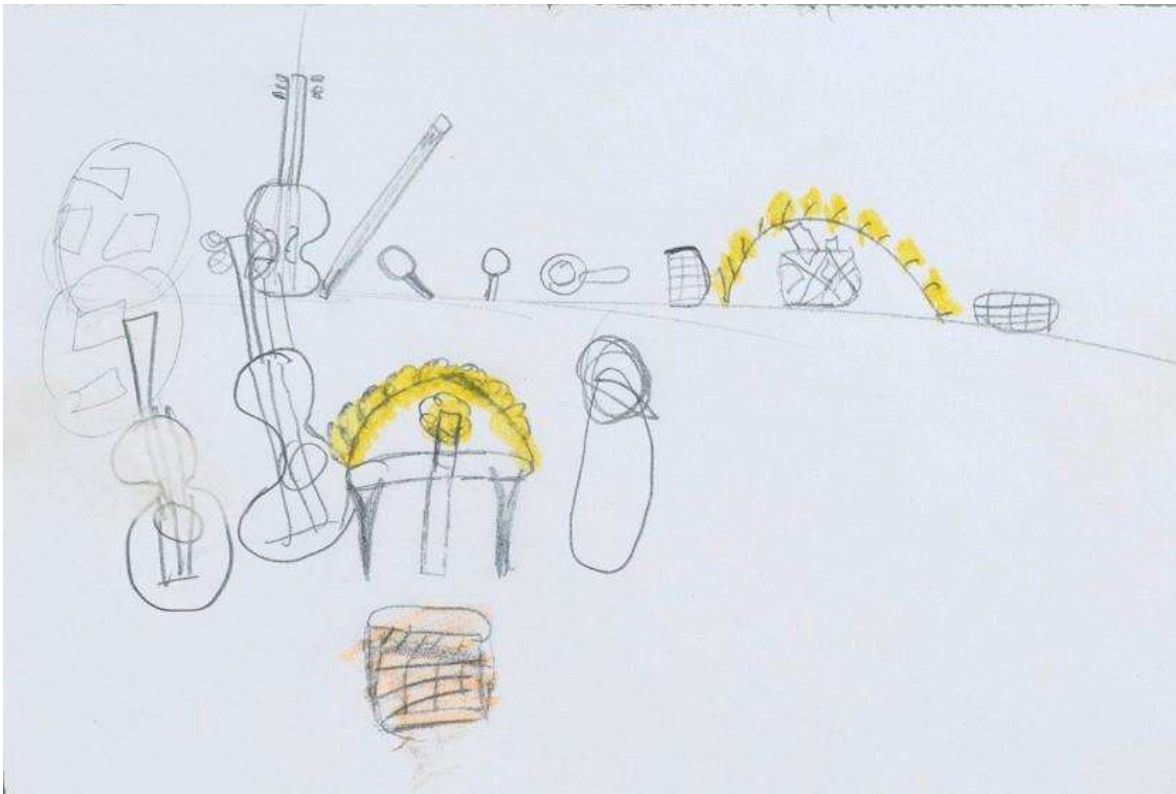
⁹⁷ Matéria publicada no portal G1, no ano de 2016, demonstra que são antigos os problemas que os moradores da aldeia *Tekoa Pyau* vêm enfrentando com o abandono dos cachorros. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/10/abandono-de-caes-em-aldeia-de-sp-se-agrava-2-anos-apos-pedido-do-mp.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

saída só acontecem na porta localizada na direção leste, direção que indica o nascer do sol. As crianças de pouca idade mesmo durante o ritual são orientadas a usar a mesma porta de saída de jovens e adultos e só podem sair em momentos específicos. Endy permaneceu comigo na *opy* durante o encontro de mulheres, do qual tive a oportunidade de participar no primeiro dia. A menina durante o evento permaneceu sentada o tempo todo apenas se levantando para ir ao banheiro, mesmo assim permaneceu algumas horas sentadas, antes de manifestar sua vontade de sair.

No interior da *opy*, as crianças se distribuíaam, ficando próximas aos seus pais, ou sentadas em cima dos tapetes no chão atrás dos bancos de madeira próximos às paredes, ou mesmo sentavam-se nos bancos laterais mais ao fundo. Em outros rituais e algumas cerimônias que participei, as crianças interagiam à sua maneira, sendo convidadas a dançar e cantar. Algumas crianças, nesses momentos, levavam *slime* (material viscoso e mole colorido) para brincar em conjunto, outras utilizavam o celular para ver alguns vídeos. Esse comportamento era mais aceito entre as crianças bem pequenas. As cerimônias duravam horas, iniciando-se à noite e se estendendo muitas vezes até o amanhecer do outro dia.

Quanto às crianças maiores, as meninas ajudavam as mulheres no preparo do *petyngua*, dançavam, cantavam e se pintavam. Era muito comum ver as crianças meninas e meninos pintarem seus corpos, elas mesmas com canetas hidrográficas pretas ou quando conseguiam se pintavam com jenipapo e palito entregues às crianças por algum adulto, pois não havia como produzir jenipapo na *tekoa*. Os meninos se juntavam aos homens para dançar e cantar; e quando maiores tocavam alguns instrumentos como rabeça, *mbaraká*, tambor e violão que sempre ficavam na *opy*. As crianças sempre ficavam muito felizes quando sabiam que algum evento ou ritual estava se aproximando, conversavam entre elas sobre o assunto, e isso também aparecia nos desenhos tanto antes como depois dos eventos.

Figura 33 – Desenhista Shirley: “*Amba*”, lápis grafite e caneta hidrográfica amarela sobre papel, 150 x 210 mm, 2020



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A *opy* além de ser um espaço de reza, cura, reflexões, encontros, cerimônias, rituais e eventos importantes, também era para crianças um espaço de brincadeiras, encontros, atividades dirigidas pelos educadores do CECI/CEII e em alguns momentos de desenhos. Em alguns momentos os pequenos se direcionavam para *opy* para dançar e cantar, orientados por algum adulto; outros passavam pela *opy*, sentavam-se um pouco nos bancos e brincavam com alguns cachorros que passavam por ali. Para as crianças, a *opy* também era um lugar sagrado, por isso elas evitavam correr, falar alto ou gritar, dificilmente ficavam sozinhas, ou realizavam brincadeiras longas, a concentração maior de crianças na *opy* sempre era supervisionada por um adulto.

O “campinho” é um dos espaços mais privilegiados para brincadeiras, encontros, jogos e desenhos das crianças, é um espaço totalmente aberto e de fácil circulação. O campinho fica a poucos metros atrás da *opy*, é um espaço retangular aberto cercado por pequenos morros com algumas árvores frutíferas ao redor, onde as crianças adoravam se empoleirar para pegar pequenos pêssegos e pitangas, comendo ali mesmo, embaixo das árvores, ou sentadas em motocas enquanto circulam pedalando pelo campinho. Nas laterais se encontram fixadas duas estruturas de ferro, que as crianças chamam de “lugar

do gol”, ainda que as crianças menores brinquem pelo campinho, são as crianças maiores e jovens que costumam jogar as partidas de futebol.

É possível ver meninas e meninos correndo e disputando a bola quase todas as tardes, principalmente quando o dia está ensolarado. As crianças ficam nas laterais brincando, de carrinhos, sobem e descem árvores, brincam com bonecas, desenham às vezes em papéis ou no chão com a ajuda de gravetos ou com as próprias mãos, conversam, jogam jogos eletrônicos nos aparelhos celulares, andam de motocas, esparramam-se morro abaixo criando brincadeiras em cima de tábuas lisas, entre outras diversões.

Próximo ao campinho pude ouvir e conhecer muitas histórias que assombram o imaginário das crianças, como a “Dona Mentirinha”, uma personagem de desenhos e vídeos do *Youtube*, muito conhecida pelas crianças por meio do acesso à internet na sala de computadores do CECI/CEII, outro lugar privilegiado dos pequenos. David Karay contou a história dessa personagem “meio rocha” que assombrava as crianças que mentem principalmente para os adultos:

[caderno gráfico: 17/10/2019]

David Karay: – Dona mentirinha, ela tem umas pernas curtas e umas mãos assim (eleva os braços e antebraços curvados contra o peito como se suspendesse às mãos levemente para cima). Ela aparece di assim ow! (e faz um gesto com os braços colocando as duas mãos na posição horizontal coligados). Ela é forte é puxa o pé. Ela é rápida, é muito difícil de matar ela, só orando para Deus pegar a gente do chão e puxar de novo (David falando de forma bem baixinha quase sussurrando).

Eu: – Ela vive onde?

David Karay: – Ela vive eu acho que aqui embaixo das nossas pernas. Só ouve a gente dizendo mentiras. Aí quando alguém mente à noite puxa! E leva embaixo da terra no chão das mentiras, é lá que ela se alimenta, das mentiras. E sabe como que ela tira as mentiras? Comendo a cabeça.

Eu: – (faço um ar de susto). Das pessoas? Nossa!

David Karay: – Uhuuu, porque a mentira vem da boca.

Eu: – O que ela faz com essa mentira?

David Karay: – Ela se alimenta.

Daiogo: – Com mentiras (reforça).

Eu: – Ela fica aqui na aldeia também, a dona mentirinha?

David Karay: – Ela está em todo lugar, Dona mentirinha é muito feia. Ela parece uma roxa mesmo, mas não é, ah é sim! ela é muito feia, muito feia.

David Karay, depois de contar a história e descrever como era a “Dona Mentirinha”, uma das personagens que faziam as crianças terem receios de andar pela *tekoa* durante a noite, desenha a personagem, ilustrando sua fala, talvez para que eu pudesse compreender o que ele estava falando.

Figura 34 – Desenhista David Karay: “Dona Mentirinha”, lápis grafite, roxo e vermelho sobre papel, 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

5.3.2 CECI/CEII na *Tekoa Pyau*

Figura 35 – “Jera pinta a Marcela”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

[caderno gráfico: 11/11/2019] David Karay e Rian estavam esparramados no chão de cimento na parte externa do CECI/CEII, os dois estavam finalizando seus desenhos, feitos no papel *canson*. Algumas canetas hidrográficas, lápis de cor, lápis grafite estavam dispostos no chão junto aos estojos e alguns papéis. Enquanto os meninos terminavam seus desenhos, aos poucos fui recolhendo o material e colocando-o na bolsa. Assim como outras vezes, percebo que a caneta hidrográfica piloto ponta fina na cor preta não estava entre os materiais, não que isso fosse um problema, mas apenas uma pequenina observação. Os meninos terminaram seus feitos e entregaram a mim, que guardo junto aos outros desenhos, numa pasta improvisada dentro da mochila. Ao terminar, sou convidada por David Karay e Rian para ir ao parque.

Chegando próximo ao parque, vejo ainda com a limitação das grades que cercam o “parquinho” Jera sentada em cima da “casinha do Tarzan” (brinquedo do CECI/CEII) do lado da Marcela. Na sua mão direita, a menina segurava uma das canetas pretas e desenhava vagorosamente o rosto da sua colega. Fui caminhando e observando a cena,

até chegar aonde elas estavam. Marcela estava sentada próximo ao escorregador, imóvel, com uma aparência séria, com rosto firme e olhando fixamente para fora do parquinho, enquanto sua colega terminava alguns riscos no seu rosto. Quando chego bem próximo, elogio o desenho: “Nossa que lindo, o que você está fazendo?”, pergunto. “Pintando!”, responde Jera que sorria junto com a Marcela. “E quem ensinou?”, questiono. “Ninguém eu aprendi sozinha, aprendi vendo”, afirma Jera. “Nossa, que lindo, você pinta muito bem”, digo. “Quer pinta?”, pergunta-me Jera.

Fiquei receosa, com medo de a tinta da caneta não sair da minha pele com facilidade, porém não poderia perder a oportunidade de ser pintada por uma criança, então após o término do desenho da Marcela, ofereço o braço, dizendo: “Pode ser no braço?”. A menina olhou com estranhamento e disse: “Não, no seu rosto”. Fiquei um pouco apreensiva, mas topei a brincadeira, permitindo que Jera pintasse meu rosto. A menina, muito feliz, ressaltou antes de começar: “Eu não sei fazer direito, vai ficar um pouco errado”. Disse a ela que não teria problema e reforcei que ela pintava muito bem.

O CECI/CEII, lugar onde foram realizados muitos dos desenhos apresentados nessa dissertação, não é somente como já colocado no capítulo anterior um espaço em que acontece a “educação escolar” das crianças pequenas, é também um Centro Educacional e Cultural Indígena, espaço privilegiado pelas crianças e jovens, mas muito frequentado pelas mulheres e algumas lideranças, por isso, merece um subcapítulo só dele.

É dentro desse espaço, que as mulheres se encontram para confeccionar as *mbo’y po’y* e outros enfeites utilizando as miçangas, também é dentro desse espaço que acontecem: eventos relacionados à educação e à saúde; encontros de lideranças; reuniões mais amplas que envolvem pessoas de outras aldeias da TI Jaraguá ou aldeias pertencentes a outras Terras Indígenas da cidade, do estado e por vezes de outros países; oficinas de circo ou de grafites, entre outras; exposições e encontros; além de ser um espaço em que jovens, crianças e outros moradores acessam a internet, assistem filmes, realizam suas refeições e atividades.⁹⁸

Embora algumas dessas atividades citadas não aconteçam somente dentro do CECI/CEII, é importante reforçar que este lugar não é apenas uma escola, é considerado

⁹⁸ No documento “CECI: 10 anos de história” (2015), atividade é compreendida como a prática da língua e do modo de vida que se desdobram em brincadeiras e cantos tradicionais, contações de histórias, pinturas, artesanatos, caminhadas pela TI Jaraguá, convivência na *opy*, consumo e preparo de determinados alimentos, tudo isso são atividades ofertadas para as crianças.

como um lugar alternativo à *Opy*, lugar também de encontros, além de ser a casa onde se pratica a reza. As crianças da TI Jaraguá, principalmente as residentes na *Tekoa Pyau*, frequentam o CECI/CEII cotidianamente, permanecendo sob os cuidados das educadoras e dos educadores e de outras/os funcionárias/os que compõem a escola durante um ou dois períodos ou ainda moradores que circulam pela escola ou aldeia. Cuidar e proteger as crianças é uma atividade coletiva, exatamente pelas crianças exercerem suas atividades em toda a aldeia, não se limitando a salas, refeitório, sala de informática, mezanino ou parquinho do CECI/CEII.

A arquitetura do CECI/CEII era retangular, feita de tijolos e forrada com madeira. A superfície era um telhado com forro de sapé e tinha um mezanino em que ficavam alguns artigos da cultura guarani entre outros brinquedos e objetos. Também tinha secretaria, cozinha para o preparo dos alimentos, uma pequena horta na lateral da cozinha na área externa, banheiros internos e externos ao prédio, além de um salão circular, um anexo do CECI/CEII que servia como um anfiteatro com bancos laterais e uma plataforma no centro.

O mobiliário do CECI/CEII contava com mesas fixas retangulares, bancos de madeira, mesas pequenas de plásticos e cadeiras, brinquedos variados como carrinhos, bonecas de plástico, jogos de montar e encaixar, prateleiras com materiais escolares já mencionados, telão, computadores, videogame, sofá, pinturas geométricas nas paredes, grafites que remetiam à flora da Mata Atlântica, quadros com desenhos, fotos e mapas.

O horário de atendimento e funcionamento para crianças e a comunidade no geral estabelecido pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) era das 8:00 às 18:00 horas, e as matrículas, realizadas pela secretária da escola, eram destinadas às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, embora o uso do espaço fosse aproveitado por toda a comunidade sem nenhuma restrição. A diretora Jaqueline⁹⁹ informou que o espaço contava com mais de 20 funcionárias/os e que todas/os possuem carteira de trabalho e são registradas/os. As educadoras e os educadores, diferentemente dos demais, precisam apresentar no ato da contratação o diploma de conclusão do ensino médio completo, exigência da Diretoria Regional de Educação (DRE) Pirituba/ Jaraguá. O prédio do CEI/CEII Jaraguá é mantido pelo Instituto Rogacionista Santo Aníbal, de origem católica, no qual ofertam serviços e programas de caráter assistencial e educacional junto à Prefeitura de São Paulo, atuando

⁹⁹ Jaqueline obteve o cargo de diretora de escola, após um processo de seleção organizado pelo Instituto Rogacionista, uma Organização Não Governamental (ONG) que estabelece desde 2016 uma gestão compartilhada com a Prefeitura de São Paulo.

em colaboração com Centros de Convivência (CC), Centro de Educação Infantil (CEI) e outras parcerias que envolvem o setor público e privado.

Além das/os funcionárias/os (em sua grande maioria) guarani que são contratadas/os para trabalhar nas diversas funções que o CECI/CEII promove, o espaço contava com três *juruas*, sendo duas com formação superior em pedagogia para o exercício das funções de diretora e coordenadora pedagógica. Para atuar nos cargos mencionados pelas *juruas*, não é exigido nenhuma formação complementar ou especialização, assim como a Prefeitura e o Instituto não oferecem (segundo depoimentos) nenhuma formação específica. A falta de formação impacta diretamente na compreensão e complexidade de saberes historicamente acumulados pela sociedade guarani, como as especificidades e conceitos sobre crianças e infâncias indígenas e educação escolar indígena no contexto geral e específico aos guarani mbya. A formação específica poderia auxiliar as produções desenvolvidas no CECI/CEII para a promoção de uma educação diferenciada junto às/aos educadoras/es guarani.

As/os educadoras/es guarani, embora exercessem a função de educar, não eram consideradas/os professoras/es, o que é parte das reivindicações de algumas/uns educadoras/es, com os quais tive o prazer de conversar durante a pesquisa. Nesse sentido, por exercer uma função similar à de professoras/es, porém não reconhecida, ganham um pouco mais de um salário-mínimo, ou seja, menos que o piso nacional do magistério e trabalham em regime de 25 horas semanais de segunda-feira a sexta-feira, semelhante à jornada de uma professora ou um professor da rede pública de ensino. Para Mirim Lisio, isso acontece por falta de formação universitária, ele pontuou algumas vezes que eram poucas as universidades e programas que incentivam e possibilitam a formação de professores indígenas.

Além do tema ser polêmico e esbarrar na contrariedade de uma educação diferenciada, que deveria privilegiar os saberes orais, imagéticos, gráficos, bidimensionais e tridimensionais, além de toda a filosofia difundida entre os guarani mbya, os aspectos relacionados ao modo de vida e sobretudo o ensino da língua materna, parece que a falta de um diploma universitário não qualifica uma educadora ou um educador guarani como professora ou professor guarani, para ensinar, propagar e fortalecer sua própria cultura no contexto de um ensino diferenciado entre crianças guarani na *Tekoa Pyau*.

Elizabeth Ramos Silva (2019) destaca algumas leis que legitimam a educação diferenciada, como o Estatuto do Índio que desde antes da *Constituição Federal* de 1988

já previa a alfabetização no idioma do grupo e em português, considerando o aspecto bilíngue do ensino e da aprendizagem. Em 1991, a Portaria Interministerial nº 559 já garantia a educação diferenciada e bilíngue para as comunidades indígenas. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reforça a educação bilíngue e diferenciada nas comunidades indígenas. Em 1998, houve a divulgação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, que compreendem a escola indígena em sua pluralidade cultural e apontam como objetivo a formação de professoras/es indígenas. Em 2007, temos a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, cujo objetivo era justamente validar a prática de ensino das comunidades e estabelecer uma educação pautada na cultural local e na língua materna.

Em 2012, o Estado define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, considerando no artigo 8º a participação da comunidade, como os sábios (*xeramõis* e lideranças) da aldeia promotores para a implementação e o desenvolvimento da Educação Infantil diferenciada. No mesmo ano na cidade de São Paulo, são criadas as *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas dos centros de educação infantil indígena* (CEII) vinculados aos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI) em consonância com a Prefeitura de São Paulo, cujo objetivo era divulgar todo o conhecimento disseminado por meio do CECI/CEII com a atuação de educadoras/es guarani dos três CECI/CEII da cidade, o CECI Jaraguá, o CECI *Tenondé Porã* e o CECI *Krukutu*.

O ensino diferenciado é uma reivindicação e uma conquista de décadas do movimento indígena, mas infelizmente diante das conquistas o Estado ainda perpetua e reproduz um conceito de educação restrito ao acúmulo cultural e intelectual de alguns setores da sociedade dominante, desconsiderando o acúmulo das sociedades indígenas. Pierre Bourdieu (1999) cria o conceito de capital cultural, que compreende os bens culturais acumulados pelas classes dominantes como os únicos válidos para o restante da sociedade. Essa “riqueza” não material, apontada em três estados, sendo um deles o institucionalizado, refere-se ao papel e ao valor projetado e reconhecido nas instituições de ensino por conferir entre outras coisas um diploma, capaz de validar todo o conhecimento valorizado e propagado em uma determinada sociedade, no caso a nossa educação ocidental, colonizadora e homogênea. O que pode explicar, ainda que parcialmente, as dificuldades em reconhecer o conhecimento e os saberes indígenas que confere a cada sociedade indígena suas especificidades.

O CECI/CEII é compreendido por Chirley Santos (2016) como uma escola diferenciada, um lugar de fortalecimento do modo de vida, criado também por conta da necessidade de compreender o mundo dos não indígenas. Esta fronteira entre os saberes tradicionais guarani e os saberes universais da escola convencional é considerada no processo de ensino e aprendizagem que ocorre no CECI/CEII. O que pressupõe atualizações, incorporações, exclusões constantes, de maneira que os guarani consigam manter uma identidade própria (o que não significa estática).

Há que se pensar que foram esses e outros fatores que colaboraram para tornar a escola dentro da aldeia um lugar importante, principalmente pela sua localização na cidade, tendo em vista as perdas de terra e os conflitos que sempre existiram e que infelizmente se aprofundaram no atual momento político. Também hoje na aldeia há outras demandas, como a necessidade de sair de dentro da TI Jaraguá para procurar trabalho, a realização de complementação dos estudos ou mesmo a continuidade de estudos fora da aldeia, tudo isso implica e se converte em reivindicações por parte dos guarani em requerer e legitimar a escola dentro da *Tekoa Pyau*.

Além disso, como Chirley Santos (2016) menciona em sua pesquisa, há uma forte resistência que converte a escola num lugar muito mais amplo do que qualquer outra escola convencional. O que pude observar durante o campo era que o CECI/CEII se tornava um centro de convivência, um espaço cultural, um lugar que reunia todas e todos da aldeia com inúmeras atividades e eventos e estabelecia uma relação muito íntima com a *opy*, com uma profícua liberdade de crianças e jovens para se direcionarem a qualquer lugar da aldeia no momento que achassem oportuno.

As crianças gostavam de estar e participar do CECI/CEII, tanto pelas oportunidades de brincadeira e convivência, que eram oferecidas e que já foram relatadas, como pelos materiais que a escola dispunha e que as crianças gostavam de manipular, como livros, massinhas, tesouras, papéis de diversos tamanhos, cores e gramaturas, materiais riscantes como canetas hidrográficas, lápis de cor, lápis grafite, guache, giz de cera, giz de lousa, tudo isso tornava o lugar atraente e conseqüentemente convidativo para as crianças, que já tinham contato ainda que parcialmente com esses materiais e alguns mobiliários antes da entrada do CECI/CEII na aldeia.

É neste ambiente que irei aprofundar no próximo capítulo, apresentando como esses recursos materiais foram alterados e incorporados pelos guarani mbya da *Tekoa Pyau*, compondo e reorganizando a vida das crianças. E como as crianças têm utilizado essa diversidade de materiais para compor suas grafias, dentro do que Alfred Gell (2018,

p. 32) chama de “aspectos relacionais do desenho”, ou seja, compreender essa interação entre desenhos e desenhos (figurativos e abstratos) ou desenhos e a pessoa que o produz como fruto das “relações sociais que acontecem no entorno de objetos”.

6 “IPARA, PINTÁ, É TUDO DESENHO!”

Figura 36 – Foto: Muro da *Tekoa Pyau*



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

[caderno gráfico:05/11/2019] Já próximo à aldeia, atravesso a rua e sigo do outro lado da calçada, dessa vez não contorno os muros da entrada principal da *Tekoa Pyau*, prefiro ter uma visão mais ampla, deslocando meu percurso, tentando me afastar dos muros, para exatamente observá-los melhor. Os muros grafitados trazem alguns desenhos realizados também com auxílio dos jovens da aldeia, com assuntos que contemplam o conhecimento cosmológico dos guarani mbya, ressaltando conjuntamente a importância do bairro Jaraguá, denunciando as escolhas morfológicas do lugar.

Com o olhar mais atento, cuidadoso, investigativo e fora do lugar habitual de percurso, notei de longe dois desenhos produzidos em uma das casas feitas de madeiras e outros materiais semelhantes, que pelo aspecto pareciam desenhos produzidos por algum jovem mbya. Olhando com certa distância, os desenhos pareciam ter sido feitos com tinta em spray branca, seu conteúdo eram três índios e um deles usava cocar; já na porta lateral o desenho de uma carinha sorridente, ambos feitos em uma estatura mediana,

provavelmente pelo mesmo jovem. Michael Tupã havia me relatado que um rapaz “grafiteiro” proporciona oficinas de grafite para os jovens da aldeia, e que esse estilo de desenhar era muito apreciado sobretudo pelos meninos: “Algumas coisas de pintura, desenho é os grafiteiros que vêm aqui e faz junto com os jovens”. Mirim Lisio, sempre quando conversávamos sobre desenhos, afirmava que todos da aldeia desenhavam: “Desenha, pinta, todo mundo desenha!”.

Nesse dia, a primeira pessoa que avistei quando cheguei na aldeia foi Mirim Lisio, e curiosa fui falar sobre alguns desenhos que havia notado ainda do lado de fora da aldeia na casa das pessoas. Para minha constatação, ele disse que esses desenhos normalmente são feitos pelos jovens da aldeia: “Esses jovens desenhavam tudo, desenhavam grafismo, desenhavam os heróis dos desenhos do Japão, desenhavam muito bem”. Também mostrei ao Mirim Lisio meu caderno gráfico e o desenho que Junior, um jovem menino, havia feito. Quando perguntei o significado, ele disse que era um símbolo que aparece na cestaria, que há vários traços, traços de cobra e outros animais, e que esse especificamente aparece muito na cestaria guarani: “É o *ajaka*”.

Figura 37 – Desenhista Junior: Sem título, caneta esferográfica azul sobre papel 150 x 210 mm, 2019



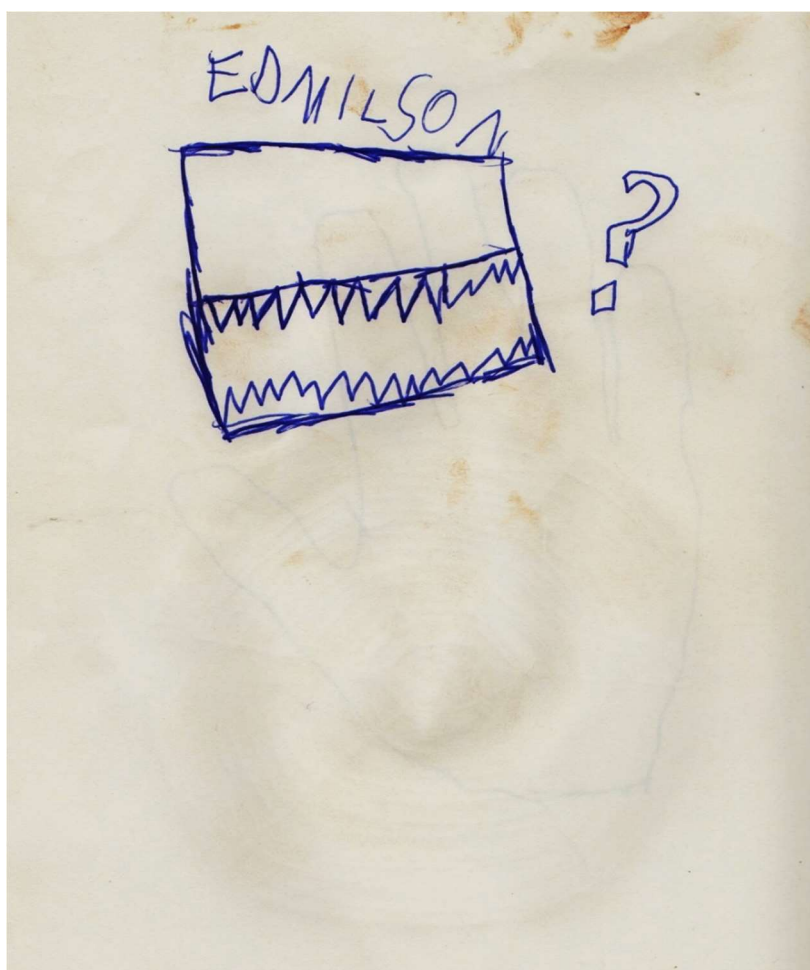
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Mirim Lisio afirmava que as crianças, diferentes dos jovens, desenham outras coisas, que não é muito da cultura guarani: “É as crianças desenham mais árvores, gato, essas coisas, desenham essas coisas que veem na aldeia, as crianças desenham mais coisas que veem que conhece”. Continuei, após essa observação do Mirim Lisio, a mostrar alguns desenhos feitos pelas crianças no caderno gráfico, na intenção de compreender os aspectos dos desenhos elaborados pelas crianças, pois entendia que para conhecer os desenhos das crianças era preciso relacioná-los aos outros desenhos, produzidos por elas e por adultos, fazendo uma ponte entre os assuntos que aparecem, as formas que utilizam para compor o desenho e os materiais utilizados. Além de ser fundamental escutar o que jovens e adultos (além das crianças, evidentemente) tinham a dizer sobre essas produções.

Nesse sentido, mostrei alguns desenhos para Mirim Lisio, entre eles, o desenho elaborado por Edmilson, uma criança de pouca idade. Mirim Lisio ao ver o desenho disse

que poderia ser um grafismo e ainda completou: “Ou pode chamar também de *ipara*”, indicando que o desenho poderia ser compreendido de duas maneiras. Nesse momento, lembrei que havia aprendido nas aulas do professor Anthony Karay, que *ipara* se tratava de escritas ou desenhos, não havendo distinção entre essas duas impressões. O desenho de Edmilson eram dois retângulos, um embaixo do outro, o retângulo inferior levava o desenho de triângulos contínuos que preenchiam todo o espaço delimitado do retângulo, no final, na parte externa do desenho, já na lateral havia um grande ponto de interrogação.

Figura 38 – Desenhista Edmilson: Sem título, caneta esferográfica azul sobre papel 150 x 210 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

6.1 O IPARA PARA OS GUARANI MBYA

“Mba’epu jareko nhanderopy’i nhanembaraete Karai poty nhaneramõ’i tenondegua’i”¹⁰⁰ (Canto Guarani).

A palavra *ipara* no léxico guarani é uma variante da palavra *epará* que significa espada, podendo ambas as palavras serem compreendidas estando associadas àquilo que corta, grafa ou deixa marcas. Conforme consultado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no campo de busca, a palavra *ipara* quando digitada apresentou 14 resultados. Entre eles, apenas duas pesquisas condiziam com a palavra selecionada e estavam relacionadas aos estudos com e sobre os guarani mbya. A primeira pesquisa, de Rosara Kondo (2020) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), não tinha como intenção pesquisar os desenhos, e a palavra *ipara* em nenhum momento aparece na sua dissertação, apenas na pequena síntese escrita em guarani apresentada pelo site. O mesmo aconteceu com a pesquisa de Rodriana Costa (2020), mas a síntese em guarani apresentava a palavra *epará*.

Em toda a literatura apresentada nesta pesquisa, foi apenas na dissertação de mestrado da Maria Inês Ladeira (1992) que encontrei algumas pistas sobre a palavra. A palavra *ipara*, ainda que acompanhada, mostrava-se além do campo de pesquisa com as crianças guarani, quando a ouvi pela primeira vez. *Ipara* conjuntamente com a palavra *vãpy*, ou seja, *iparavãpy* significa “a origem do mundo” ou também a “origem do destino” (LADEIRA, Maria, 1992, p. 144). Neste “lugar de origem”, estaria situada a criação dos primeiros filhos concebidos pelas divindades na cosmologia guarani.

A *iparavãpy* ou *yvy apy* (também compreendida como origem ou lugar) pertence ao mundo mbya. Na filosofia Mbya, *Nhanderu* teria enviado seus filhos a este mundo, em que já existiam alguns animais, plantas e a divindade Tupã, o guardião do mundo. Neste mundo, *Nhanderu Guassu* e *Nhandexy* geram três homens, *Xerykey*, *Xeryvy* e *Xeryvyi*. Depois de um tempo da criação dos seus filhos, *Nhanderu Guassu* gerou três mulheres para viverem na *yvy opy* (começo e fim do mundo). Da origem do mundo, seus filhos partiram para fundar as aldeias. Os *Nhanderykey* (nossos irmãos mais velhos) foram para *parakupe* (lugar alto, morro), espaço das águas, lugar onde o branco não tem

¹⁰⁰ Tradução de Jurandir: “Violão sagrado nós temos na casa de reza. Força Karai Poty, nosso avô primeiro.

acesso. As *yvy pau* (ilhas) é o espaço onde as almas voltam para prosseguirem ao seu lugar de origem (LADEIRA, Maria, 1992).

A palavra *iparavãpy* é apresentada por Ladeira (1992) como o ponto e consequentemente a linha de partida para a construção das aldeias Mbya em toda a *yvy rupa* abarcando todo o perímetro apresentado na página 88. Essas linhas, fluxos e circulação dos guarani mbya foram tema da pesquisa, já supracita de Adriana Testa (2014), que nos mostra por meio de linhas e pontos as relações de filiações, parentescos e casamentos que os mbya promovem nas mais diversas aldeias do estado de São Paulo. Testa (2014), que utiliza a ideia de “redes” de Bruno Latour (2009) e “*meshwork*” de Tim Ingold (2015), faz uma ponderação ao considerar

[...] possível conceber uma rede em que os pontos não representam necessariamente destinos estáticos e que tenhamos em mente que a diferença entre pontos e linhas seja um jogo de figura e fundo, em que o foco, em termos analíticos, ora se volte para um, e ora para o outro (TESTA, Adriana, 2014, p. 32).

Neste sentido, ao considerarmos esses emaranhados de linhas como “inscrição e descrição” (INGOLD, Tim, 2015) podemos compreender o significado da palavra *iparavãpy* como caminhos feitos pelos mbya pela *yvy rupa* a partir de determinados pontos que por vezes se alteram. Para Robert Faris Thompson (apud GEERTZ, Clifford, 1978, p. 148), o “mesmo verbo que abre marcas em uma face yoruba, abre estradas ou fronteiras na floresta”. Para Tim Ingold (2015), linhas, pontos e rastros feitos no chão por meio dos nossos pés são como escritas e/ou desenhos no mundo e não sobre o mundo. Para o autor, o mundo seria um grande suporte e nosso corpo um material que deixa marcas por onde passa. Assim, também podemos compreender os guarani, sendo o povo dos caminhos (TESTA, Adriana, 2014), das palavras (MELIÁ, Bartolomeu, 1990), mas também do desenho.

Gilles Deleuze e Félix Guatarri (apud INGOLD, Tim, 2015, p. 25) afirmam:

Pois somos feitos de linhas. Não estamos nos referindo apenas a linhas de escrita. Linhas de escrita conjugam-se a outras linhas, linhas de vida linhas de sorte ou azar, linhas produtivas da variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas de escrita.

É muito comum, no léxico guarani, vermos junções ou complementos de palavras para a formação e representação de ideias, como vimos anteriormente as palavras *nhanderu’i*, dita por Araceli, que juntas significam “pequeno Deus” ou “brilho de Deus”, ou mesmo *pindovy* ou *pindo*, dita por Shirley, que juntas significam “palmeira em pé”. Da mesma maneira é formada a palavra *iparavãpy*, *ipara* como vimos significa

(espada/ou o que grafa), *vãpy* ou *vãepy* (ali ou onde)¹⁰¹ indicando a grafia feita. É neste contexto que desmembramos a palavra e associamos à palavra *ipara*, que sozinha segundo as explicações de Anthony Karay e Mirim Lisio estaria associada a desenho, escrita ou grafismo.

Tim Ingold (2015) afirma que escrita e desenho provêm da mesma origem, entendendo-as como derivações, ou seja, escritas e desenhos segundo o autor não teriam diferenças em sua concepção. Essa afirmação causa polêmica e assim como Karina Kuschnir (2018) tendo a discordar, pois considerar o desenho em si mesmo independente do modo como se manifesta, seria desconsiderar os contextos em que são elaborados e as relações sociais implicadas nas produções gráficas. Porém, considerando a própria afirmação do professor Anthony Karay e do educador Mirim Lisio que afirmam que escrita e desenho são *ipara*, podemos pensar no sentido de grafar, marcar, comunicar, representar ou mesmo identificar. Neste sentido, cumprem independente do estilo esta função (descrita acima), ainda que sejam formas diferentes e não necessariamente tenham a mesma origem, quando consideramos os processos de colonização, disputas e as técnicas de tantas outras sociedades não ocidentais que compõem os desenhos feitos na *Tekoa Pyau*.

Os *ipara* estariam no “grafismo”, como Mirim Lisio nos alerta acima, identificados como desenhos de rastros ou cascos de animais como cobra, onça, cutia, tatu, peixe e tantos outros répteis, mamíferos terrestres e aves que vivem nas regiões já mencionadas e que compõem a cosmologia mbya. Não por acaso, as crianças, quando “pinta” o corpo, o fazem utilizando figuras geométricas, exatamente por estarem associadas aos rastros ou cascos dos animais e não outra coisa. Embora essas figuras mais geométricas, identificadas como grafismos com padrões próprios, também sejam elaboradas na folha de papel (como vimos acima), elas são mais difíceis de aparecer nas produções das crianças, principalmente as crianças de pouca idade, os desenhos quando utilizam esse suporte privilegiam como vimos até o momento contornos mais figurativos.

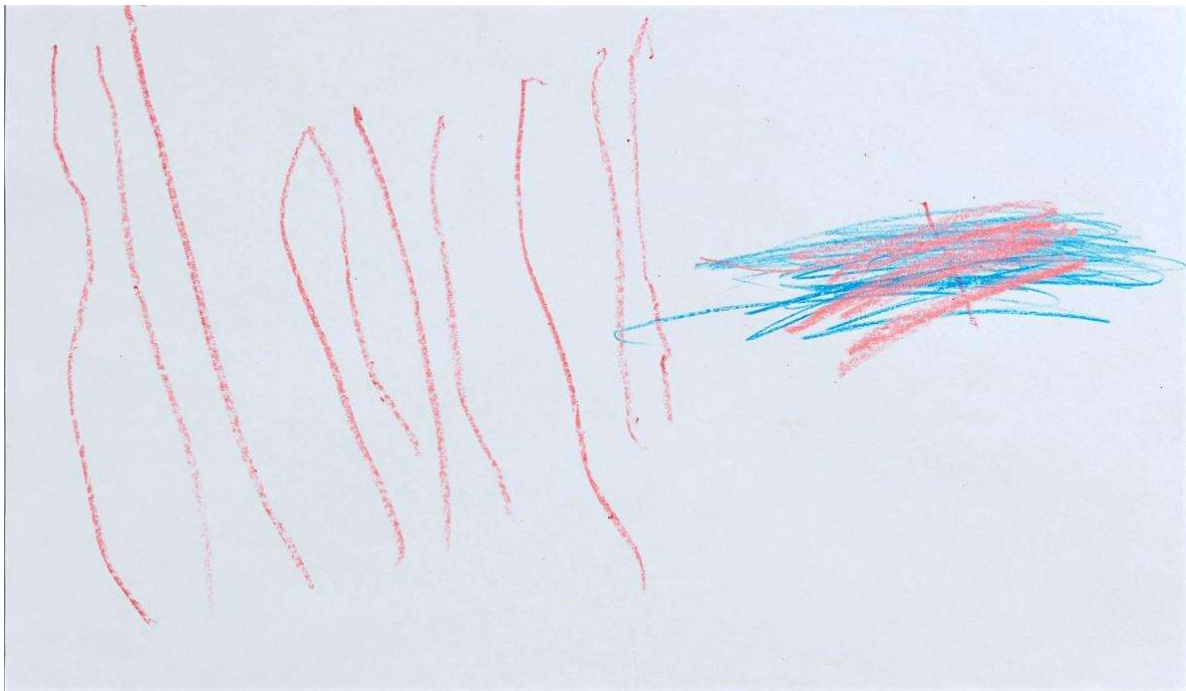
É preciso também considerar as colocações (já aqui descritas) do professor Anthony Karay, pois quando consideramos *ipara* como desenhos e escritas, podemos compreendê-los tanto como grafias ocidentais como não ocidentais, provindos do universo ameríndio, mas não apenas. Lembro-me que nas aulas do professor Anthony Karay, a apresentação da escrita estava associada à forma ocidental, alfabética que

¹⁰¹ A tradução contou com a ajuda do Mirim Lisio, pois não achamos o seu significado no léxico guarani.

utilizamos. Abrindo nosso campo de entendimento da palavra, mas também da ideia de *ipara* apresentado por esses dois moradores da *Tekoa Pyau* veremos que são desenhos, pinturas, escritas e grafismo, realizados em diversos suportes. O que vale compreendermos é a relação entre elas e as diferenças dessas grafias.

6.2 “PINTÁ!”: OS DIVERSOS TRAÇOS DO *MBOI*

Figura 39 – Desenhista Wera: “*Mboi*”, giz de cera rosa e azul sobre papel 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

[caderno gráfico:16/09/2019] “Pintá!”. É assim que as crianças se dirigiam a mim, quando queriam os materiais para realizar suas produções, sobretudo as crianças de pouca idade, que pouco falavam o português, como Wera. No dia em que foi produzido este desenho acima, lembro que cheguei na aldeia e percebi um silêncio, o jogo de dança do videogame, o famoso *Just dance* estava desligado, não havia quase nenhuma criança no espaço, e o parque estava fechado.

Wera, ao me ver conversando com Euronice na porta do refeitório, veio correndo em minha direção com um largo sorriso e me abraçou, peguei-o no colo e fomos nos sentar no banco de madeira ao redor do CECI/CEII na parte externa. Ficamos juntos toda a tarde nublada, Wera como gostava muito de desenhar, logo, olhou para mim e disse: “Pintá!”. Eu perguntei: “Você quer pintar?”. E ele respondeu dizendo: “*Ta’a*” (em guarani

essa expressão é uma afirmação). Retirei os papéis da mochila, o giz de cera e os lápis de cor, entregando-os a ele.

Wera pegou um papel e colocou em cima de suas pernas esticadas sobre o banco de madeira, onde estávamos sentados, depois mudando de posição deixou o papel em cima do banco e se agachou no chão. O “menino pequeno”, modo carinhoso com qual às vezes me referia a ele, fez alguns rabiscos na vertical e alguns traços na horizontal, misturando as cores azul e rosa. Finalizando seu desenho, olho atenta cada traço exposto sobre o papel e pergunto ao Wera o que ele havia desenhado, o menino aponta com o dedo indicador cada traço e começa nomear seus desenhos: “[*Mboi!*]¹⁰² *Mboi!*”, ele dizia a cada traço indicado. É “preciso dar mais atenção ao que se fala, além do discurso reconhecidamente estético” (GEERTZ, Clifford, 1978, p. 154).

Os desenhos das crianças de pouca idade, como havia mencionado Mirim Lisio, de fato, trazem outros elementos em sua composição gráfica, seja por se aproximarem, como fazia Wera, em suas garatujas de formas mais figurativas, seja na própria temática por vezes abordada. No entanto, o desenho do pequeno Wera de aproximadamente três anos de idade, além de trazer no bojo de sua construção aspectos mais figurativos, abordava um único assunto trazendo um elemento muito importante presente no padrão guarani, a cobra ou “*mboi*”.

Para Alfred Gell (2018), os assuntos ou motivos são o que apresenta e qualifica a inscrição do autor/artista ou desenhista, evidenciando sua intencionalidade, servindo como comunicação. Toda manifestação gráfica tem como intenção comunicar-se com alguma coisa ou com alguém, ao mesmo tempo que as manifestações nos evidenciam padrões historicamente e culturalmente construídos de uma determinada sociedade. Para o autor, essas manifestações elaboradas em suportes, bem como os assuntos destinados a elas são entendidas como “índices”, “o índice material, a coisa visível, física” (GELL, Alfred, 2018, p. 41). Podemos considerar o índice como a própria ação, a inscrição e a manifestação daquilo que se pretende comunicar, considerando os objetos bidimensionais ou tridimensionais em que foram grafados. Nesse sentido, os índices teriam a função de nos indicar diversas coisas, como vestígios, que apontam algumas formas de produção daquilo que se investiga ou pretende-se investigar.

Quando estamos diante desses índices e queremos melhor compreendê-los, é muito comum tentarmos nos aproximarmos dos seus criadores, e não dos índices em si.

¹⁰² *Mboi*: cobra.

Porém, ao tentarmos fazer essa movimentação, os índices se tornam mediadores da relação entre o artista (seu criador) e a pessoa (espectador), o que justifica Alfred Gell (2018) considerar os índices como agentes sociais, por exercerem a função de agência dessa relação, entre pessoa e o objeto.

Retomando precisamente o desenho de Wera e considerando-o como indicador e mediador de relações, o que o desenho feito pelo menino é capaz de nos comunicar? Como é que essa cobra/*mboi* veio parar aqui? Ou, ainda, por que *mboi* e não outra figura? Por que representado por traços e não por outras formas? Essas perguntas problematizam a escolha estética ou a nutrição estética com as quais o menino está envolvido, ao mesmo tempo que nos remetem à importância de compreendermos o assunto, os *mboi* feitos pelo Wera.

Os elementos históricos de uma determinada sociedade são capazes de nos fornecerem alguns indícios, evidenciando por vezes as construções que, outrora, fundamentaram o pensamento e as ações de um determinado grupo, além das atuais escolhas de produção realizadas. Isso não quer dizer que naturalizamos as formas e os conteúdos, como elementos dados e estáticos de uma sociedade, como se sempre estivessem dessa maneira e não de outra. Sabemos que todo conhecimento é vivo e se transforma ao longo do tempo.

Essa dinâmica permanente que integra o ponto de vista do desenhista¹⁰³ e suas escolhas, que ao mesmo tempo são determinadas pelas condições de produção, também são criações a partir dessas experimentações e vivências, efetivam o desenho do pequeno Wera como o lugar, o registro impresso de todas essas contradições, conferindo-lhe o sentido de totalidade. Isto é, não é fruto de escolhas meramente individuais, ainda que o desenho seja uma produção individual, parte de aspectos mais amplos.

O que podemos ver nos desenhos expostos logo abaixo são formas diferentes de produção, escolhidas por crianças também diferentes, mas que carregam o mesmo assunto abordado por Wera, o que nos indica a relação entre os desenhos, que partem de uma construção social sobre um determinado assunto.

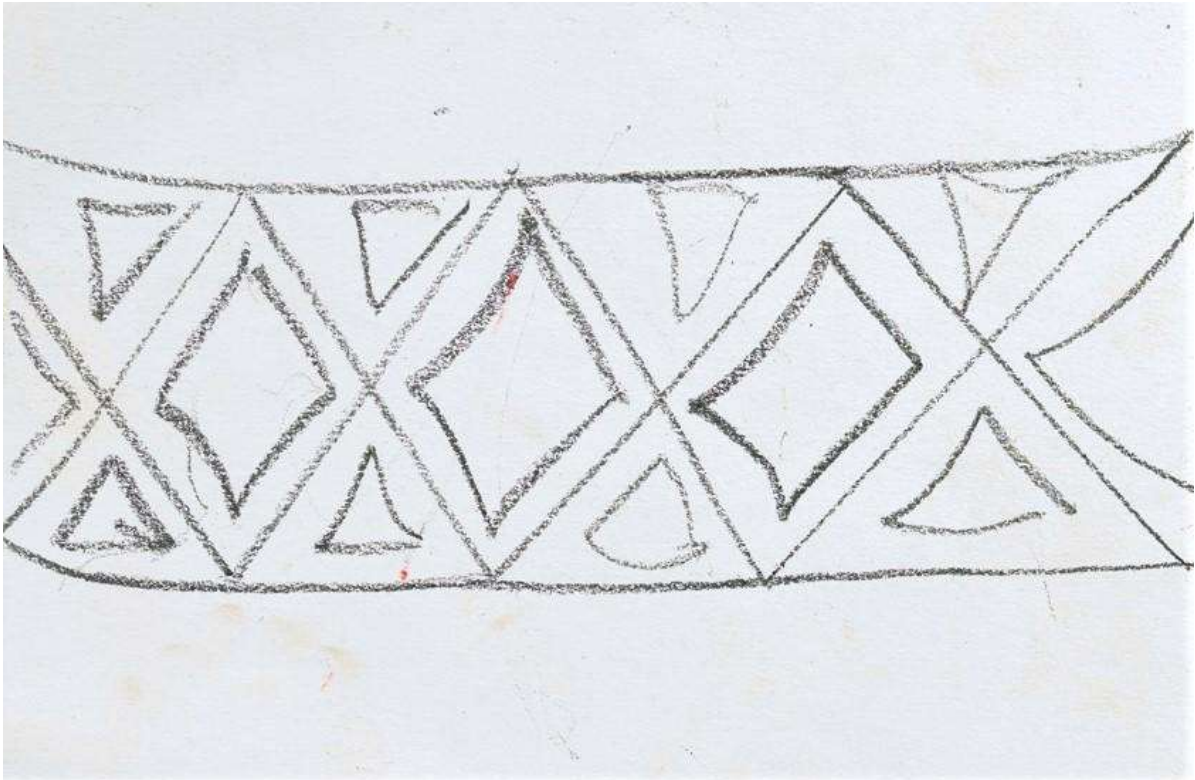
¹⁰³ Faço uma troca consciente da palavra artista usada pelo Alfred Gell (2018) por desenhista em alguns trechos deste capítulo, pelas escolhas que me levaram a entender a produção das crianças como desenhos, as quais já foram justificadas nos capítulos anteriores.

Figura 40 – Desenhista Shirley: “*Pindo e Mboi*”, lápis de cor sobre papel 150 x 210 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 41 – Desenhista não identificado “*Grafismo*”, lápis de cor sobre papel 150 x 210 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O primeiro desenho, construído pela Shirley, que o nomeia como “*Pindo e Mboi*”, apresenta uma cobra vermelha e preta subindo pela palmeira em direção ao céu. A cobra coral ou [*mboi pytã*] é um dos assuntos recorrentes nos padrões de desenhos utilizados pelas mulheres mbya para a construção dos cestos. Esses padrões, contrários ao desenho da Shirley, não são feitos de forma figurativa, as formas utilizadas para a produção do *mboi pytã* são geométricas. As mulheres das mais diversas aldeias guaranis atribuem esses padrões geométricos à identidade do *Ajaka*. O *Ajaka* é importante instrumento material, cujos materiais utilizados são taquara e cipó, confeccionado majoritariamente pelas mulheres guarani com a presença constante de meninas e meninos.

Como afirma José Nogueira (2005, p. 75), a “técnica de manufatura mais difundida entre os M’bya é a dos traçados”, referindo-se aos *Ajaka*, que historicamente têm servido como suporte para seus desenhos com diversos padrões e motivos. As cestarias são um objeto muito difundido em diversas sociedades indígenas a milhares de anos, sendo utilizados essencialmente para transportar crianças, alimentos e água. A lenda que permeia as criações das *Ajakas* e seus padrões é atribuída às mulheres.

Na cosmologia mbya, as *Ajakas* seriam um presente do sol para o diabo, na tentativa de enganá-lo, pois o diabo queria a irmã do sol. O sol muito esperto teria entregado uma *Ajaka*, feita por ele mesmo ao diabo. Ao contrário do que podemos imaginar, as *Ajakas* e seus padrões são pouco elaborados por homens, e na aldeia *Tekoa Pyau* é considerado um trabalho feminino. Todos os padrões/desenhos feitos nas cestarias são um recurso de comunicação com o mundo celestial, uma forma de estabelecer uma comunicação gráfica, assim, o desenho confeccionado se torna um agente, agenciando essa relação entre o mundo celestial e o mundo terrestre. Isso ocorre segundo Alfred Gell (2018) quando a pessoa dotada de sua agência atribui ou melhor transfere sua agência para um objeto. Nesse sentido, a *Ajaka* agenciaria a relação entre os dois mundos, o mundo terreno e o celestial, por meio do desenho seria possível curar um enfermo ou indicar um caminho.

No segundo desenho, realizado por um menino da aldeia *Tekoa Pyau*, cujo nome não foi revelado em sua produção, há a apropriação de figuras geométricas. Embora o menino, que já era maior, quisesse preservar sua identidade no verso do papel, quando entregou o desenho a mim, disse: “É grafismo!”. Em seguida, se retirou do grupo de crianças que estavam desenhando no chão do CECI/CEIL.

Esse “grafismo” pode ser comparado a alguns padrões utilizados na confecção dos *Ajaka*. O menino se apropriou dos traços feitos nas cestarias para a produção do seu desenho no papel. Esses formatos em losango, traços na diagonal e linhas retas são formas utilizadas para a produção dos padrões do *Ajaka* como: [*Mboi Para*¹⁰⁴], [*Ipará Ryxykaré*¹⁰⁵] e *Mboi Pytã* (cobra coral). Durante e após a entrega desse desenho, não conversei com o menino para saber quais representações gráficas ele representava, talvez não haja uma única forma específica no seu desenho. Porém, ao conversar com Michael Tupã e Mirim Lisio sobre alguns *ipara*, podemos notar traços semelhantes aos traços e caminhos de cobras, ou mesmo os cascos de cobras antes mencionados por Mirim Lisio, como sendo a identidade do *Ajaka*.

José Nogueira (2005, p. 80) alerta sobre as possíveis confusões “quanto à especificidade do nome correto dos desenhos”. O que é importante salientar é que, independentemente das especificidades dos nomes, movimentos transversais, desenhos com zigue-zague, losangos ou quadrados tem grande ocorrência a imitarem peles de cobra

¹⁰⁴ *Mboi Para*: cobra grande.

¹⁰⁵ *Ipará Ryxykaré*: leito de rio.

e movimentos de cobra, ou seja, estão muitas vezes relacionados a este réptil de corpo alongado que rasteja sobre a superfície deixando seu rastro marcado no chão.

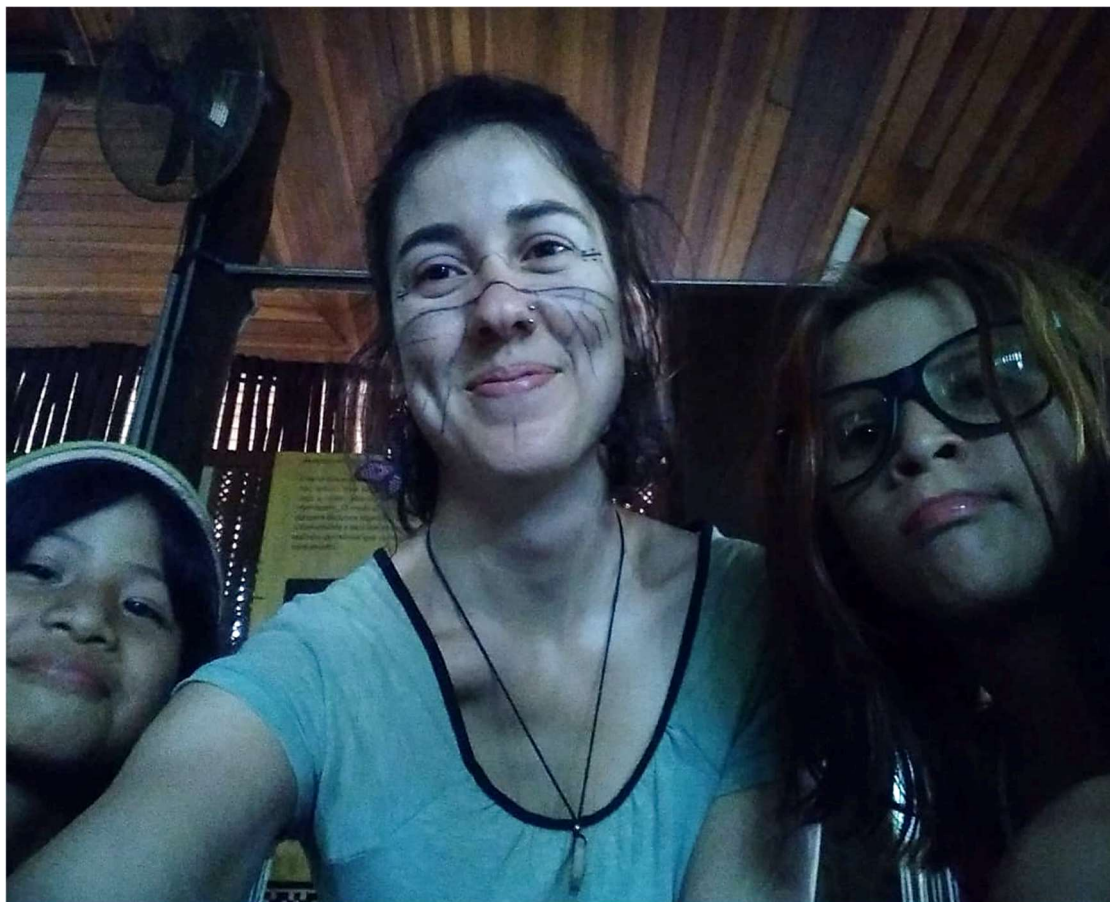
É importante reforçar que padrões são diferentes de assunto. O assunto refere-se (resumidamente) ao tema tratado, já os padrões correspondem à estética, às formas utilizadas pelo desenhista para expor seu assunto. Algumas vezes, ao conversar com Mirim Lisio sobre os desenhos mais geométricos produzidos pelas crianças, jovens e mulheres da aldeia, ele afirmou: “Esse é desenho guarani mesmo!”. Como afirma Gell (2018, p. 25), cada cultura tem uma estética própria, com seus esquemas de valores, com intenções particulares e específicas, cuja essência está “no contexto social da produção, circulação e recepção” do objeto pelo grupo.

O que torna certos desenhos geométricos (dependendo de suas combinações e estilos) em padrões próprios da cultura guarani mbya (ainda que sejam influenciados por padrões de outras sociedades ameríndias, o que veremos adiante) reconhecidos por todos da *Tekoa Pyau* desde os mais velhos até as crianças de pouca idade, como o episódio que ocorreu com Daiogo. Estávamos eu, Daiogo, Endy, Marcela e Shirley no mezanino do CECI/CEII¹⁰⁶ quando Endy puxou o último papel do bloco que eu havia levado. Os desenhos automaticamente foram transferidos para um suporte semelhante, as crianças começaram a riscar alguns livros de pouco uso distribuídos numa estante do mezanino, Ryan e Endy pegaram os mesmos materiais utilizados outrora na folha de papel *canson* e iniciaram seus desenhos no novo suporte.

Shirley preferiu pegar duas canetas hidrográficas de ponta fina na cor preta e perguntou se poderia pintar meu rosto. Algumas crianças já estavam com seus rostos pintados, Euronice horas antes havia me relatado que no mesmo dia, no período da manhã, algumas crianças tinham participado de uma apresentação na *opy*, isso porque naquela semana estava acontecendo o encontro das mulheres na *Tekoa Pyau*. Com a minha permissão, eu sentada no chão, e Shirley ajoelhada na minha frente, a menina inicia sua pintura, Daiogo, que estava brincando, se aproxima e fica uns bons minutos observando Shirley pintar. Ao final da pintura, muito feliz, virei-me para Daiogo e perguntei se estava bonita a pintura no meu rosto, o menino respondeu: “Isso é desenho do índio”, aprovando a pintura.

¹⁰⁶ Caderno gráfico 25/11/2019.

Figura 42 – “Shirley, Marcela e eu”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Os aspectos geométricos, os que são considerados como na fala do menino, ao se referir aos desenhos não figurativos ou realistas, expressam um formato mais aceitável na aldeia e conseqüentemente têm maior valor quando comparados aos desenhos figurativos, exatamente porque sua composição dialoga com um formato considerado “próprio” do fazer guarani mbya (isso não quer dizer que os desenhos figurativos não sejam apreciados, como veremos adiante). Os desenhos geométricos são apreciados mesmo sendo feitos em outros suportes e utilizando outros materiais, que são diferentes das miçangas, taquaras, jenipapo e urucum (considerados como tradicionais), como papéis e seus riscantes já apresentados aqui.

A produção dos desenhos figurativos vem ganhando cada vez mais espaço na aldeia, seja nos muros e paredes da *Tekoa Pyau* como vimos acima, seja nos desenhos feitos no papel ou outros suportes como nos brinquedos do “parquinho”. Ainda que a forma figurativa de representação faça parte do cotidiano, os assuntos representados pelas crianças integram tanto os mitos que correspondem à cosmologia guarani, como as

situações vividas, imaginadas ou experienciadas pelas crianças no interior e nos arredores da TI Jaraguá.

Essas mudanças de pictografias¹⁰⁷ ou gráficas também foram tema de estudos tanto de Serge Gruzinski (1995) quanto de Bartolomeu Meliá (1979) que atribuem essas transformações no modo de reproduzir e produzir as grafias nas sociedades indígenas inicialmente ao processo de colonização e em sequência à catequização dos povos ameríndios na América. Com as grandes mudanças gráficas que implicam na modificação das formas, dos materiais e dos suportes utilizados, os povos indígenas tiveram que ao longo do tempo associar desde então, como pontua Gruzinski (1995), a “nova escrita/grafia”, imposta pelos colonizadores, às formas de expressão que as sociedades indígenas ainda cultivavam, ou seja, relacionar essas “novas grafias” com as grafias antigas já utilizadas.

Essa dupla natureza, ainda que tenha criado mecanismos que modifiquem a percepção da realidade, alterando o modo de comunicação, tornando-o mais individual, pode ser considerada também uma maneira que as sociedades indígenas encontraram para manter, senão totalmente, certos padrões e assuntos que estejam relacionados às suas cosmologias. Essa maneira encontrada de atuação no mundo é tida como “compromissos entre estes mundos” (GRUZINSKI, Serge, 1995, p. 10), ou seja, o “mundo” dos patamares celestiais e o mundo terrestre, recorrendo-se por vezes a técnicas semelhantes reproduzidas com materiais diferentes ou mesmo mantendo os assuntos dos padrões tradicionais guarani mbya, mas com outros formatos. Essas tecnologias são desenvolvidas há séculos por sociedades indígenas como maneira inclusive de afirmar uma identidade que a todo momento é confrontada.

Há muitos artistas indígenas na atualidade que têm utilizado técnicas figurativas (ainda que não só) para representar e apresentar o conhecimento dos seus povos como o fez Jaider Esbell (1979-2021), Arissana Pataxó e tantas/os outras/os. Jaider e Arissana se utilizam ou utilizaram de materiais tidos como tradicionais e materiais contemporâneos para desenhar ou pintar elementos da cosmologia. Jaider utilizava telas, tecidos, papéis entre outros suportes e materiais como tintas, jenipapo, canetas e outros riscantes para trazer assuntos que constituem a formação do povo macuxi. Arissana, artista plástica, apropria-se mais de telas e tintas para expor aspectos da vida da sociedade pataxó,

¹⁰⁷ Segundo o dicionário etimológico da Língua Portuguesa (2010), pictografia origina-se da palavra pictorial referente à, ou próprio da pintura; já a palavra grafia provém de grafo que significa escrever, desenhar, que se documenta.

desmistificando a imagem “universal” não apenas do povo pataxó, mas das sociedades e povos indígenas em geral. Os dois artistas trazem em suas produções desenhos também geométricos, e às vezes como na obra de Jaider Esbell, intitulada “Curandeiro trabalhando com tabaco” (2020), as figuras geométricas e figurativas aparecem no mesmo desenho.

Figura 43 – Obra de Jaider Esbell



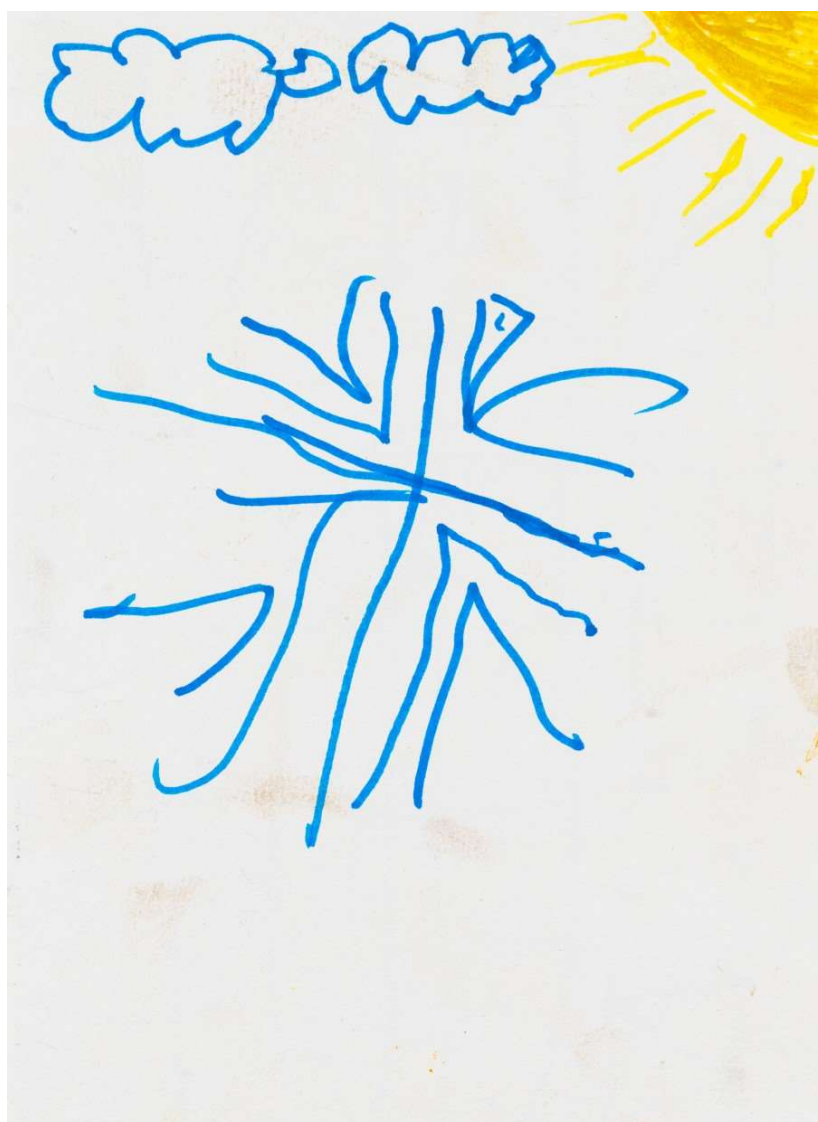
Fonte: Galeria Prémio Pipa.¹⁰⁸

Essa “nova” grafia mais figurativa não deixou de lado as grafias geométricas, e na aldeia *Tekoa Pyau* elas, como em tantas outras comunidades indígenas, coexistem. O que percebi, durante o campo, é que o problema reside às vezes pela forma impositiva que isso ocorre e não necessariamente pelo uso das “novas tecnologias” para a realização dos desenhos. Os guarani mbya da *Tekoa Pyau* não rechaçam as novas ferramentas, pelo

¹⁰⁸ Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

contrário, essas novas tecnologias são usadas por jovens e adultos, que inclusive dentro da TI Jaraguá servem como inspiração para todas e todos moradores das seis aldeias, como as produções fotográficas de Richard Wera Mirian, jovem e morador da aldeia *Tekoa Pyau*, e as pinturas da artista plástica Tamikuã da *Tekoa Itakupe*. Entre as crianças, essas grafias igualmente se relacionam no tocante não apenas aos assuntos como apresentamos acima, mas também entre as escolhas gráficas como as encontradas na produção dos desenhos de Alice e de outra criança cujo nome não foi revelado.

Figura 44 – Desenhista não identificado: Sem título, caneta hidrográfica sobre papel 150 x 210 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 45 – Desenhista Alice: “O índio”, lápis verde sobre papel 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Os dois desenhos trazem grafias dissemelhantes no mesmo índice, utilizam o papel como suporte e abordam assuntos que aparentemente se diferenciam (quando observadas a escolha estética), mas que de certa maneira atualmente se relacionam. O primeiro desenho é composto de duas nuvens na cor azul no lado superior do papel, e um sol na cor amarela no canto superior; no centro do papel na cor azul, podemos ver um desenho geométrico muito parecido com os padrões da identidade do *ajaka*. O segundo desenho, feito por Alice que o nomeou como “desenho do índio”, como lembrado por Daiogo (já relatado acima), traz no canto esquerdo do papel algumas iniciais do seu nome em português e abaixo um retângulo com alguns triângulos dentro, similar aos padrões geométricos utilizados também no *ajaka*.

Essa junção de dois ou mais elementos opostos em uma única grafia ou imagem, segundo Serge Gruzinski (1995), é compreendida como “hibridismo cultural”. Para o autor, o hibridismo acontece quando duas culturas antagônicas mesclam dois elementos em um único material ou símbolo, modificando seu signo. No entanto, isso não acontece de maneira harmônica, geralmente está atrelado ao processo de dominação de uma sociedade diante da outra. Este processo ocorre na medida em que a sociedade que

pretende dominar a outra se apropria de alguns símbolos dessa sociedade e modifica seu conteúdo, gerando outro significado, ou seja, utiliza-se símbolos que se assemelham e o modificam tanto na aparência quanto no seu conteúdo, gerando símbolos que são reconhecidos pela sociedade “dominada”, mas cujos conteúdos e significados foram alterados.

Os desenhos acima, assim como tantos outros que vimos, como de Edmilson no início desse capítulo ou mesmo o “grafismo” feito no papel apresentado anteriormente, mesclam elementos diferentes em um único suporte e às vezes mesclam técnicas que antes eram feitas em suportes específicos aos guarani mbya e que são atualmente também realizados em outros suportes. Tanto os suportes e seus assuntos, como os assuntos que se relacionam às vezes se modificam, criando a partir dessa aproximação um outro desenho, com outras formas, como no desenho de Alice com seu retângulo permeado por triângulos, sofrendo o que Gruzinski chamou de hibridismo cultural. O papel (suporte) talvez seja a maior referência desse hibridismo, por permitir e causar grandes transformações gráficas.

De fato, não podemos negar que durante séculos houve uma imposição por parte da Igreja e depois do Estado que visava a “assimilação” dos povos indígenas à dita cultura dominante. A imposição e a manipulação desses recursos como o papel tinham como pressuposto a ideia de transferir ou melhor apagar certas manifestações consideradas como ágrafas, que segundo Maria Elisa Ladeira (2016, p. 437) “representavam mecanismos internos e eficientes na comunicação e transmissão de conhecimento”, mas foram substituídas por outros recursos e materiais favorecendo a aparição de outras grafias e representações.

Neste sentido, podemos considerar que houve, e ainda permanece, uma política consciente do Estado e atualmente também de empresas que disputam ao mesmo tempo que levam símbolos e signos para as aldeias indígenas. Essa maneira impositiva que privilegia características, hábitos e costumes da dita “cultura dominante” tem como objetivo inserir necessidades antes alheias ao cotidiano das sociedades indígenas, em específico os guarani mbya, gerando determinadas demandas. Isso ocorre paralelamente combinado as ações de resistência dos mbya dentro de suas *tekoas*, como as atualizações consideradas importantes pelo grupo.

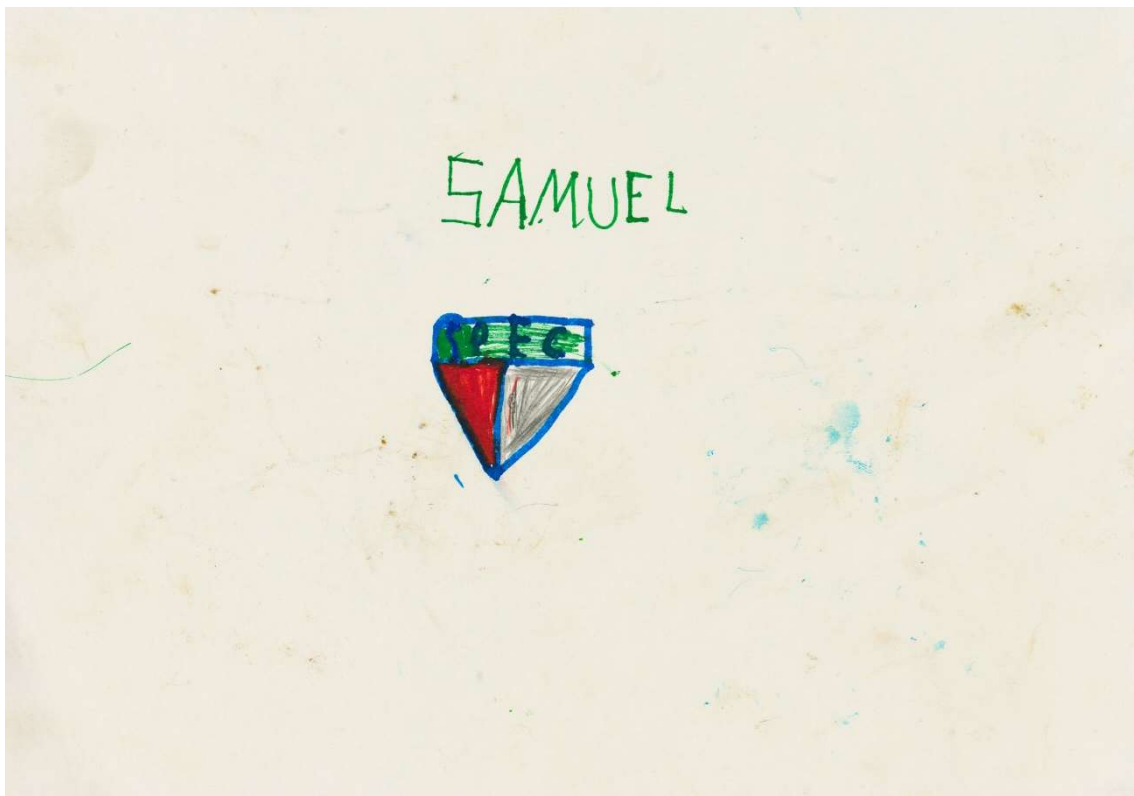
O papel ao mesmo tempo que é considerado um resquício dessas dominações, seja da Igreja ou do Estado, atualmente também é visto, como citado acima, com uma dupla função, tanto de propagação do modo de vida indígena para os não indígenas quanto de

uma renovação tecnológica para os indígenas, que se apropriam do papel para propagar, difundir e comunicar suas vivências, experiências e mitologias para os indígenas e não indígenas, servindo de recursos para eles mesmos.

Há várias questões que, como vimos nesse subcapítulo e no capítulo anterior, contribuem para uma possível substituição ou não dos desenhos, alterando os recursos e conseqüentemente os desenhos, como vimos nos padrões realizados por Jera no rosto de Marcela com uma caneta hidrográfica de ponta fina preta. Porém, até que ponto as crianças “substituem” essas grafias, alteram seus suportes e incluem outras formas de registrar? Quais são suas intenções? Deixo em aberto na tentativa de apresentar algumas reflexões abaixo, não na intenção de respondê-las, mas na busca de trazer outros pontos de vista.

6.2.1 O papel como suporte e seus instrumentos

Figura 46 – Desenhista Samuel: “São Paulo”, canetas hidrográficas sobre papel 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

[caderno gráfico: 09/10/2019] O menino após ter feito no centro do papel o símbolo do São Paulo (time de futebol), utilizando as canetas hidrográficas nas cores

verde, azul e vermelha e o lápis de cor preta, volta-se novamente para a caneta hidrográfica na cor verde e escreve em letras de fôrma bem no centro e em cima do papel seu nome, S A M U E L, e o entrega a mim: “Terminei!”, conclui o menino esticando os braços. O nome de Samuel e tantos outros nomes, que acompanharam inúmeros desenhos durante a pesquisa e alguns apresentados aqui, revelam a cultura escolar dentro da aldeia, mas também fora da aldeia, construindo entre outras coisas o modo de ser criança guarani mbya na *Tekoa Pyau*. É muito comum como vimos nos capítulos anteriores o uso das folhas de papel sulfite, papel pardo, cartolinas, cadernos, apostilas, livros, EVA’s, papel crepom e outros tantos papéis que as escolas possam comprar para a realização de suas “atividades pedagógicas”. A escola/centro cultural CECI/CEII também dispõe desses materiais escolares, mesmo sendo uma escola cuja finalidade é proporcionar um conhecimento diferenciado com propostas e atividades que destoam de outras escolas não indígenas.

Os papéis fazem parte do uso cotidiano de crianças, jovens e adultos da *Tekoa Pyau*, e a manipulação deste suporte não se restringe somente à escola, que o manuseia a todo momento. As educadoras e os educadores do CECI/CEII precisam registrar suas atividades numa espécie de planejamento da semana; a secretaria da escola está cheia de papéis que precisam ser preenchidos, assinados, encaminhados e lidos; documentos vão e vêm da DRE ou da caixa do correio; os documentos da certidão de nascimento e registro geral (RG) são solicitados a todo momento, seja nos postos de saúde durante um incidente ou consulta planejada, seja no momento em que os guarani se deslocam de uma cidade a outra, ou de um país para outro visitando seus parentes; quando uma criança nasce uma das primeiras coisas que o pai ou outro membro da família precisa fazer é tirar a certidão de nascimento, um papel que irá validar que a criança existe no mundo.

O papel está em todo lugar e a todo momento é solicitado, de maneira ora impositiva, ora necessária para todas e todos que precisam aprender a instrumentalizar esse suporte, hoje tão usado e difundido dentro de muitas aldeias. Levando em consideração esta realidade nada negociada, e que atualmente engloba a necessidade e a imposição histórica, como os povos e as sociedades indígenas, a escola diferenciada, as crianças e a aldeia iriam estar avessos a isso tudo? A escola reverbera ao mesmo tempo que instrumentaliza (ou faz uma tentativa) as novas gerações por meio dos processos de socialização, formando aquelas e aqueles de pouca idade para os domínios das “novas tecnologias”, a escola é um produto ao mesmo tempo que uma produtora desses domínios, exprimindo um simulacro da sociedade.

Davi Kopenawa (2015) relata que precisou “aprender a desenhar” seu nome quando foi trabalhar fora da aldeia para os brancos, precisando aprender um pouco da língua, da escrita e da cultura do branco, não com a intenção de “tornar-se” branco, mas sim, como pontua o grande xamã do povo yanomami, para entender um pouco o pensamento dos não indígenas. A partir desse aprendizado, passou a compreender que para chegar no branco, para dialogar e mostrar o conhecimento construído como “universal”, era preciso fixar suas narrativas nas ditas “peles de papel”, pois o xamã quase que imbuído de uma investigação antropológica percebeu que os brancos só valorizam e consideram aquilo que está fixo no papel. Davi Kopenawa acrescenta:

Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel [...]. Mas, para que os brancos as possam escutar, é preciso que sejam desenhadas como as suas. Se não for assim, seu pensamento permanece oco. Essas palavras quando colocadas nos papéis permanecem presentes (KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce, 2015, p. 76).

A representação do papel tem um valor imensurável na vida dos não indígenas. Ainda que o papel tenha surgido há mais de dois mil anos, ainda segue sendo o principal suporte das sociedades não indígenas, passando há algumas décadas a fazer parte também do cotidiano de muitas sociedades indígenas. O papel é idealizado para a fixação dos mais diversos conteúdos, nos mais diversos formatos e diâmetros de maneira a produzir informações e formações. Junto com os papéis surgem instrumentos capazes de produzir grafias, que se fixam em sua superfície. O papel e seus riscantes geram uma técnica e uma forma de manipulação e instrumentalização distintos dos corpos, como cestarias e miçangas, suportes que como vimos anteriormente serviam exclusivamente para a produção e reprodução dos desenhos entre os guarani.

A entrada do papel na *Tekoa Pyau* provocou uma mudança gráfica na produção dos desenhos infantis (como vimos nos desenhos acima), que não se limitam ao espaço escolar, embora a massiva produção de desenhos feitos utilizando papéis e riscantes seja na escola, e a grande manipulação desses instrumentos aconteça neste espaço. O uso do papel também gerou novos regimes de conhecimento, conferindo-lhe entre outras coisas o valor de documento.

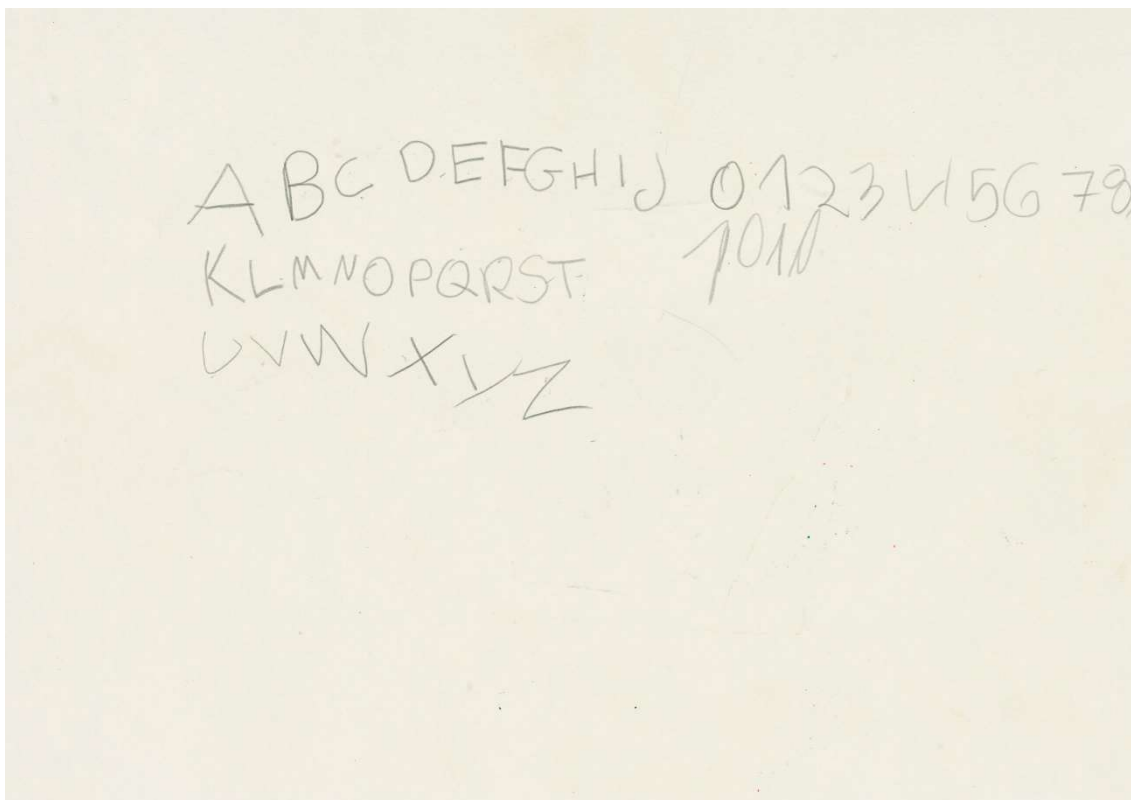
Essa relação que as crianças na *Tekoa Pyau* estabelecem com o papel é parte e fruto dessa fronteira (SANTOS, Chirley, 2016) que acontece a todo momento. Embora o papel seja um recurso relacionado ao modo de vida das crianças, muito apreciado e usado por elas, tanto as crianças como os jovens utilizam-no de maneira descartável. Não é à

toa que de todos os desenhos feitos pelas crianças durante a pesquisa, apenas um desenho foi solicitado pela criança e não foi entregue a mim. Isso não quer dizer que as crianças desprezam seus desenhos, pelo contrário, isso evidencia que elas decodificaram a importância que o papel tem para os *juruaas*, e ao entregá-los a mim, com assuntos por vezes específicos ou não e nomeá-los em língua ora guarani, ora portuguesa, permeadas de todo um significado, as crianças estavam desenhando sua maneira de olhar, compreender e experienciar o mundo, de maneira que eu pudesse entender e apresentá-los na pesquisa para tantos outros não indígenas, exatamente porque valorizamos as “peles de papel” ou *kuatia*, apropriando-se de uma expressão mbya.

Essa manipulação do papel como algo perecível, totalmente desprovido de vida, fruto de uma matéria morta, possui outro valor dentro da aldeia *Tekoa Pyau*. Como vimos acima, o uso do papel não substitui as grafias antes exclusivamente elaboradas em outros suportes. Nas mãos das crianças, o papel serve como outra possibilidade de grafar e divulgar outros saberes para os não indígenas, mas também para eles mesmos, que se apropriam e o utilizam como: investigação dos riscantes como fazem as crianças de pouca idade; criação de figuras, personagens e assuntos; “rascunhos” de escrita alfabética, como o fez Samuel misturando no mesmo índice letras e símbolo de um time de futebol paulistano. Segundo Maria Elisa Ladeira (2016, p. 437), “ler é decodificar signos”, assim também como desenhar, uma vez que desenhos, letras, números, padrões e motivos aparecem no papel.

6.2.2 Desenhando letras e números

Figura 47 – Desenhista não identificado: Sem título, lápis grafite sobre papel 210 x 297 mm, 2019.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 48 – Desenhista não identificado: Sem título, lápis grafite sobre papel 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O desenho e o verso do mesmo papel, ambos feitos pela mesma desenhista (pois tudo que me lembro é que este desenho foi feito por uma menina), com algumas letras, números, símbolos e desenhos, expõem duas questões. A primeira é sobre os processos de alfabetização na língua portuguesa, aos quais as crianças estão submetidas. A segunda é sobre como dentro da aldeia *Tekoa Pyau* escrita alfabética e desenhos figurativos partem da mesma construção com funções e origens semelhantes, grafias que são estrangeiras à cultura guarani mbya.

Isso não invalida o meu posicionamento no início deste capítulo, pois afirmo novamente que letras e desenhos precisam ser pensados em relação aos agentes envolvidos em um determinado contexto. Neste caso, ainda que letras e desenhos produzam marcas, e tanto um como o outro sejam reconhecidos como “grafismos”, a exemplo de *ipara*, eles produzem o efeito de grafar e marcar,¹⁰⁹ então, pode-se afirmar que dentro deste contexto partem da mesma origem. Compreendendo origem, sempre em

¹⁰⁹ Sendo o desenho figurativo, o suporte do papel e a escrita alfabética, no primeiro momento impostos e depois reivindicados dentro das aldeias, como parte de uma cultura externa a dos guarani mbya, considera-se importante compreender, estudar e conhecer para intervir.

relação ao contexto de aparição e aos agentes envolvidos, como “relações sociais” (GELL, Alfred, 2018) e não pensada ou analisada por ela mesma (mais adiante, iremos voltar a esta segunda proposição).

Retorno à nossa primeira questão sobre as letras alfabéticas que aparecem nos desenhos feitos pelas crianças maiores que estudam na escola de ensino fundamental da aldeia *Tekoa Ytu*, a qual desconheço, exceto pelas falas e desenhos das crianças maiores, já que a pesquisa não aconteceu nesta aldeia. Não podemos afirmar que o processo de “alfabetização” ocorra apenas na língua portuguesa, embora tendo a achar que esse processo envolva as duas línguas visto que as crianças também escrevem em guarani em alguns desenhos. O que podemos reiterar com base no desenho acima é que o processo de alfabetização ocorre na língua portuguesa, isto tem acontecido em muitas aldeias por opção dos indígenas e para

[...] fornecer ferramentas para a decodificação (leitura) e codificação (escrita), atendendo às exigências dos índios em se apropriarem desta língua estrangeira, justificada em seus discursos como um instrumento de controle da chamada sociedade dominante (LADEIRA, Maria Elisa, 2016, p. 437).

Para Maria Elisa Ladeira (2016), o objetivo inicial desta discussão, elaborada por educadores, antropólogos, linguistas, entre outros interessados na temática, em meados dos anos 1980, era questionar o papel que as escolas iriam desempenhar dentro das comunidades indígenas. Buscava-se discutir sobre qual idioma as crianças indígenas iriam ser alfabetizadas, se na língua portuguesa ou em algum outro idioma materno da sociedade que essas crianças faziam parte. A preocupação da autora nesse momento histórico, e de outros estudiosos da temática indígena que se preocupavam com a educação indígena como Bartolomeu Meliá (1979), era a escola se tornar um mecanismo de cisão, hierarquização e substituição do modelo oral. Tendo em vista que a oralidade guiava toda a estrutura do pensamento indígena, receava-se que esse modelo fosse alterado ou substituído pela escrita, seja em português ou na língua materna.

Bartolomeu Meliá (1979) apresentava duas vertentes de pensamento da época. A primeira era que a “educação formal” (institucionalizada), aplicada durante séculos aos indígenas, não mudava o seu comportamento, ou seja, nas palavras do autor, “o índio não muda”, continua o mesmo após a educação formal, perpetuando seus costumes, crenças, língua, e compartilhando com seus membros a mesma visão do mundo. A segunda era que este tipo de afirmação acontecia como maneira de naturalizar a condição dos indígenas, por meio de argumentos baseados em uma concepção racista e biologizante,

na qual os indígenas são comparados a outros animais. Isso acontecia pelo fato de as sociedades indígenas serem consideradas desprovidas de educação, cuja formação social se dava a partir de uma natureza própria e imutável.

As condições e a idealização da alfabetização nasceram e se perpetuaram tomando rumos opostos, de um lado havia uma perspectiva da sociedade nacional com uma frustrada tentativa de igualá-los à sociedade não indígena, do outro, do ponto de vista dos indígenas havia uma possibilidade de dominar técnicas utilizadas pela sociedade não indígena para reivindicar direitos, defender suas terras, se apropriar de instrumentos jurídicos, continuar seus estudos e poder escrever suas tradições, antes realizadas por pesquisadoras/es externos a suas aldeias.

No entanto, aprender a decodificar o alfabeto e instrumentalizá-lo se apropriando de uma escrita alfabética, como bem pontuou Meliá (1979), tem feito surgir outras grafias com características “universais”, facilmente encontrada em diversas partes do mundo, realizadas por crianças em contextos escolares, ou seja, as crianças se apropriam de um signo universal para representar determinada coisa, como árvores, corações, flores e tantos outros signos que são facilmente reconhecidos nos desenhos das crianças em contexto escolar. Meliá (1979, p. 63) constatou na época que as “crianças alfabéticas têm demonstrado menos criatividade e espontaneidade nos seus desenhos, que outras que não passaram ainda pelo processo de alfabetização”.

De fato, não há como passar ileso a um processo de alfabetização, seja na língua materna ou na língua portuguesa, isso porque a escrita alfabética provém da mesma fonte, o latim, ou seja, mesmo escrevendo em guarani, as crianças estão se apropriando de um sistema ocidental de escrita, e isso não implica ou não incide somente na grafia letrada, mas sim no sistema de grafia em sentido geral, alterando, ressignificando e apresentando outras representações, outros símbolos, configurando-se outras maneiras de organizar o pensamento, conceber o conhecimento, disseminar saberes e projetar imagens. Dominique Gallois (2016, p. 509) afirma que a escola é vista ao mesmo tempo como “instrumento de empoderamento para a autonomia e também como uma armadilha para a domesticação de conhecimento. As duas coisas acontecem, pois se trata de uma contradição inerente à escola”.

6.2.3 Desenhos com nomes

Os nomes anunciados nos desenhos das crianças, quando feitos no papel, dão uma falsa ideia de um único autor. Ainda que o produto final possa ser realizado por uma única pessoa, foram as diversas experiências desde o ambiente que circula, o acesso a outras pessoas, o contato com diversas produções, narrativas e imagens, que produziram o desenho. Como Clifford Geertz (1978, p. 20) afirma, “é preciso relativizar a ideia de um único ator”. Esta postura, apreendida e reproduzida, desconsidera todas as interferências que colaboraram para a produção, como parte dos seus instrumentos, fazendo com que o nome seja um elemento essencial, caminhando na contramão histórica da produção coletiva do conhecimento e na realização dos desenhos feitos pelos guarani mbya e também em outras sociedades indígenas.

Os desenhos produzidos pelas crianças na *Tekoa Pyau* ainda que levassem um único nome, não eram fruto de um processo individual. Era comum ver crianças se referenciando nos desenhos uma das outras (uma vez que permaneciam no mesmo ambiente), e também, por vezes, crianças terminavam os desenhos iniciados por outra criança do mesmo lado do papel ou do lado oposto, como podemos ver nos desenhos produzidos em um único índice por Márcia e Jociane.¹¹⁰

¹¹⁰ Os substantivos atribuídos por mim no verso da folha, após terem sido identificados pela Márcia, são resultados dessa interação que relatei acima. Jociane pegou a folha para desenhar após eu ter escrito no seu verso, interferindo imprevistamente na sua produção.

Figura 49 – Desenhista Márcia: “Árvores e flores”, lápis de cor sobre papel 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 50 – Desenhista Jociane: Sem título, caneta hidrográfica sobre papel 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

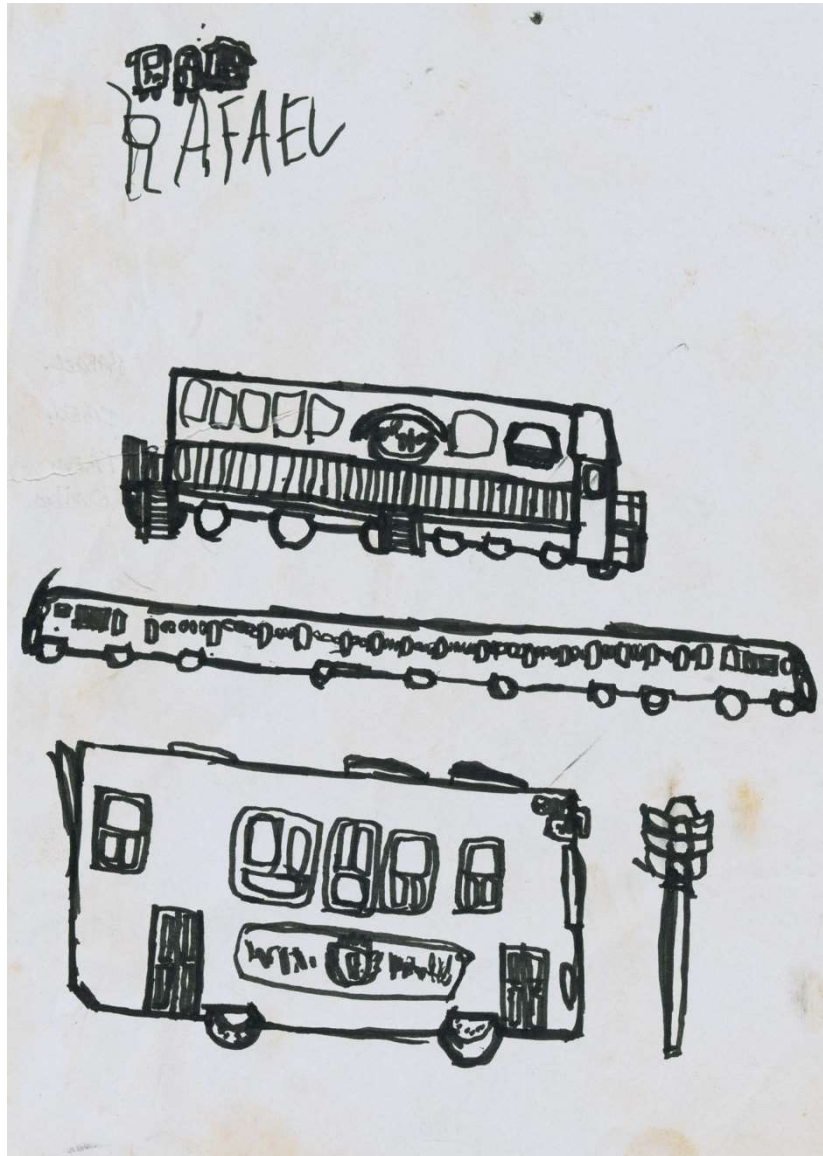
Ainda podemos ver nos desenhos abaixo essa influência gráfica (e neste caso também o assunto) em que as crianças são contagiadas ao ver os desenhos feitos por outras crianças. Os desenhos produzidos por Klemerson e Rafael, feitos no mesmo dia, com o mesmo suporte e material (caneta hidrográfica piloto ponta fina 1.0 na cor preta), reforçam a ideia de que a produção enquanto criação é parte de interferências externas, ainda que estejam em índices diferentes e levem um único nome (mais uma vez unindo ambas as formas gráficas, desenho e escrita).

Figura 51 – Desenhista Klemerson: “Ônibus”, canetas hidrográficas sobre papel 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 52 – Desenhista Rafael: “Ônibus”, caneta hidrográfica sobre papel 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No entanto, tendo em vista o modo como a sociedade está estruturada e como os saberes produzidos pelas sociedades indígenas vêm sendo usurpados, colocar o nome nos desenhos parece-me também uma maneira de demarcar e localizar os desenhos, além de valorizar suas feições, pois as crianças gostam de desenhar e se sentem felizes quando elogiamos seus rabiscos. Manuela Carneiro da Cunha (2017) usa o termo biopirataria para alertar sobre os acessos indevidos por grandes empresas aos conhecimentos tradicionais. Ainda que a autora esteja debatendo o conhecimento coletivo dos povos indígenas, que perpassa pelos recursos naturais, ela traz os problemas da apropriação desse conhecimento. É necessário diferenciar os conhecimentos produzidos pelas populações

indígenas como conhecimento tradicional e o conhecimento produzido pelo Ocidente como conhecimento científico, como forma de preservação, além de perpassar diferenças de regime e de definições.

Na atual circunstância, torna-se importante a nomeação dos desenhos pelas crianças e eventualmente por mim, quando os apresento nesta pesquisa, como forma de validar e identificar essas produções como parte de um modo de vida reproduzido e ao mesmo tempo produzido por crianças e adultos. Ainda que os desenhos tenham sido feitos pelas crianças, os adultos e jovens da *tekoa* colaboram de maneira indireta e às vezes direta para esse estilo de produção.

O nome ainda que reflita e reproduza um conhecimento construído para valorizar o indivíduo também demarca uma identidade, gerando o sentimento de representatividade, ainda que ínfimo e não em sua totalidade como outrora. Nesse sentido, ao atribuir o nome de uma pessoa, que provém de uma determinada comunidade, povo ou sociedade, ao desenho é como se a produção estivesse visibilizando não apenas a pessoa que o produziu, mas o coletivo ao qual está pertence, talvez esta seja a máxima ideia de “coletividade” que conseguiremos alcançar no sistema capitalista. O nome, enquanto marcador social e representativo, atribuído ao desenho pode ser entendido como parte de uma agência, que o criador (neste caso) do desenho atribui ao objeto, no momento que leva seu nome.

Para Alfred Gell (2018), essa relação acontece quando o criador (o agente) passa sua agência ao artefato se tornando o paciente, e o artefato, imagem, produto ou “coisa” passa a agenciar a relação, ou seja, torna-se agente. Os conceitos de “agência social” (fatos ou coisas) e “agente social” (aquela/aquele que promove os fatos ou coisas) são desenvolvidos pelo autor considerando o modo como seres humanos se relacionam não apenas com outros seres humanos, mas com as coisas que são fabricadas ou concebidas pelos humanos. Nesse sentido, é importante pontuar que nenhuma agência é concebida sem a prerrogativa humana. Essa relação social, exercida pelas coisas, com e por meio delas, pode ser vista quando as crianças desenhavam, por exemplo, um carro e começam a emitir o som do carro, ou o sentimento de raiva que demonstram quando algum colega rasga sua produção.

Para Ernest Gombrich (1999), um pedaço de madeira nas mãos de uma criança só se torna um cavalo pela relação estabelecida com o agente material que potencializa a brincadeira ou que determina o que eu sou na brincadeira, mediante o significado que atribuo nessa ação. Essa relação é bem interessante porque explicita a codependência que

há entre o objeto e o seu agente e como ambos na relação se mostram agentes por meio do nexo do paciente e do agente.

A relação entre paciente e agente daquela/daquele que desenha não é fixa, mas sim transitiva, ora o agente será a realizadora/realizador do desenho, ora essa agência será concedida pelo desenhista para o seu desenho. No entanto, o nome atribuído ao desenho não apenas potencializa essa transferência de agência, já que o desenho passa a ter uma identidade, como faz com que a criança se torne reconhecida pelo seu desenho. Carlo Severi (2009, p. 460) chama esse evento de “identidade compartilhada” quando ambos existem e dependem um do outro para manterem uma identidade social, “desempenhar um papel na vida social”.

Os nomes, quando colocados no papel pelas crianças desenhistas, facilmente eram reconhecidos não apenas por aquelas e aqueles que fizeram os desenhos, mas pelas outras crianças, que ao folhearem a pasta cheia de desenhos, que eu recolhia durante o dia, apontavam o desenho uns dos outros e começavam a comentar, rir e, às vezes, continuavam os desenhos, ou simplesmente viravam o papel e iniciavam outro desenho no mesmo suporte do colega com outro assunto. Essa relação, como afirma Carlo Serevi (2009), evidencia que as produções nomeadas passaram a ser reconhecidas pelas crianças, que, conseqüentemente, passam a manipulá-las com maior cuidado.

Por causa do nome atribuído ao desenho, estas crianças que outrora o desenharam puderam ser reconhecidas entre o grupo de crianças desenhistas. Essas situações mencionadas reforçam a ideia da ação agentiva dos desenhos, bem como da identidade compartilhada, na qual os desenhos passam a agir entre as outras crianças assumindo uma identidade. Nesse sentido, podemos afirmar que a identidade da criança é transferida para seu índice.

O desenho feito por uma criança, o reconhecimento por outras crianças e o “maior” cuidado com os desenhos nomeados, ainda que partam de uma cultura escolar são também capazes de nos mostrar a relação que ocorre entre duas ou mais crianças com um único índice (desenho), por meio de uma análise que privilegia o contexto de uso das formas, e não unicamente os aspectos das formas contidas nos desenhos, em outras palavras, se tivéssemos nos atentado somente à análise dos nomes anunciados nos desenhos e não da relação envolvida neles, jamais perceberíamos que muitos dos índices aqui expostos são feitos por mais de uma criança. Além disso, um único nome causa um duplo efeito, se por um lado reproduz uma norma social e escolar, por outro essa relação é subvertida quando as crianças driblam essa formalidade de “um único dono”, “um único

produtor”, “um único desenhista” ao elaborar desenhos conjuntamente, ainda que não ao mesmo tempo, mas no mesmo suporte. E vale ressaltar que há desenhos que levam o nome de duas crianças, como os desenhos feitos por Márcia e Jociane, que trazem de uma outra maneira as construções coletivas feitas em outros suportes de uso tradicional, manipulados pelos guarani mbya.

6.2.4 Desenhos em movimento

Figura 53 – Desenhista Endy: “*Uru’i, Uru, Yvyra, Juruá*”, lápis cor de rosa sobre papel 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

[caderno gráfico:10/09/2019] O desenho de Endy foi feito no mezanino, lugar onde passamos algumas horas juntas brincando de “comidinha”, com alimentos imaginários, enquanto as crianças maiores dançavam as músicas programadas por elas no *Xbox*. Endy e eu, sentadas no chão de assoalho, com algumas “panelinhas” de plástico na cor rosa e um fogão de duas bocas, brincávamos de fazer “*tipá*”¹¹¹ como nomeado por Endy e, às vezes, sorvetes. Em um gesto com a boca e o movimento de quase toda a musculatura do

¹¹¹ *Tipá*: são bolinhos feitos à base de trigo, sal e água, muito apreciados na aldeia e considerados como uma culinária guarani mbya.

rosto, Endy fazia menção à mastigação e enquanto “mastigava” oferecia a mim. Eu aceitava o alimento e, igualmente como Endy, levava o “*tipá*” até a boca repetindo sua ação. Os gestos, ruídos, pequenas falas, mímicas e sorrisos antecederam o desenho da pequena Endy, com posturas semelhantes às da brincadeira. Se antes os movimentos e ações da menina se esvaíam no ar, agora eram registrados sobre o papel.

Endy pega o papel após sua irmã Alice solicitar: “Desenhar!”. Alice pedia para mim, que retirava o material da mochila e o colocava no chão, próximo de onde estávamos sentadas. Endy pega o papel com as duas mãos, escolhe o lápis de cor rosa e se senta no chão apoiando seu papel igualmente sobre o chão. A menina, com pouco domínio, segura o lápis com os dedos indicador, médio e polegar, encostando os dedos bem próximos da ponta do lápis. O corpo permanecia totalmente curvado sobre o papel, enquanto uma das pernas encontrava-se dobrada e a outra mantinha-se esticada, maneira encontrada pela menina para estar perto do papel. Endy fez vários círculos no papel, precisamente o total de 17 formas circulares, algumas maiores e outras menores. Enquanto uma mão servia de apoio para segurar o papel, mudando de posição constantemente, a outra tentava controlar os tamanhos dos círculos, limitando-os à dimensão do papel. Quando perguntei à menina o que ela havia feito, ela respondeu: “[*Uru’i*¹¹²], [*Uru*¹¹³], [*Yvyra*¹¹⁴], *jurua*”.

A postura do corpo da menina nos diz muito, curvado, agachado, quase deitado sobre o papel, que se vira junto com o suporte, instável e inquieto, indicando uma técnica apreendida que passa pelo corpo todo. Não apenas as mãos e olhos da menina apreendem uma maneira de desenhar neste suporte bidimensional, mas o corpo inteiro tenta se adaptar. A relação que a pequena Endy empreendia com o papel colabora para uma determinada postura e um certo estilo de aprendizagem. Porém, não é apenas o material em si mesmo, as observações de manuseio e as experiências que irão fazer com que a técnica seja incorporada, mas todos os outros instrumentos em relação com o seu corpo.

Os desenhos figurativos e geométricos espalhados na aldeia apresentam formas de como intervir e nos comunicar com o espaço ou espaços, e evidentemente o próprio suporte e o material ofertados nos oferecem outra técnica, estabelecendo um tipo de mediação com as pessoas e o mundo. Devemos considerar, então, todos os elementos do ambiente, como: as mesas e cadeiras distribuídas pelo refeitório; as coreografias dos personagens do jogo *Just Dance* do *Xbox* que reproduz gestos repetitivos e uniformes; as

¹¹² *Uru’i*: pintinho.

¹¹³ *Uru*: galinha.

¹¹⁴ *Yvyra*: árvore.

mesas e cadeiras estofadas da sala de informática que nos indicam uma deliberada postura; os bancos laterais do CECI/CEII que nos afastam do chão e elevam os pés das crianças do contato com a terra; os jogos nos aparelhos celulares que capturam nossa visão; os teclados dos computadores que estabelecem outra mediação com a grafia nas pontas dos dedos, pois o ato de apertar uma tecla faz com que letras, números ou símbolos sejam reproduzidos. Tudo colabora para o aprendizado de Endy. “Eis aí, portanto, uma técnica corporal específica, uma arte gímnica aperfeiçoada em nosso tempo” (MAUSS, Marcel, 2003, p. 402).

Para Marcel Mauss (2003), técnica é um conjunto de movimentos e gestos apreendidos por um grupo, sociedade ou comunidade pela imitação. Praticada repetidamente e incorporada em nossas práticas diárias, como o modo que nos sentamos, os recursos que possuímos para nos sentar, os gestos que fazemos quando nos sentamos. Além disso, podemos citar as práticas que desempenhamos em uma tarefa específica, por exemplo, a maneira que seguramos o lápis para desenhar, a forma como manipulamos o papel, os movimentos que realizamos quando colocamos o papel sobre um suporte, o modo como viramos o papel, a maneira que desenhemos neste suporte e tantas outras variações. Percebe-se que se trata menos das técnicas dos instrumentos em si e mais das técnicas que nosso corpo produz em relação aos instrumentos que utilizamos. Marcel Mauss (2003, p. 407) afirma que todos cometemos, “durante muitos anos, o erro fundamental de só considerar que há técnica quando há instrumentos”.

Esse conjunto de práticas diárias e/ou inabituais são formas incorporadas gradativamente ao longo de um determinado período, até chegar ao ponto que o sujeito possa acomodar o conjunto de técnicas, ou seja, as sequências dessas informações, utilizando-as para se relacionar com as coisas que estão fora do corpo (os variados objetos), e também com o próprio corpo. Isso porque, como bem ressalta Mauss (2003, p. 406), psicologia, biologia e sociologia são “elementos indissolivelmente misturados”, sendo o corpo pensado e concebido em sua inteireza. Essas informações são apreendidas por meio de observações e experiências objetivas e subjetivas, subordinadas ao convívio social. Isso não quer dizer que crianças com menos experiências na cultura, e que, portanto, tendem a imitar mais “atos bem-sucedidos”, apenas reproduza aquilo que vê. Se fosse assim, a experiência, tema tão debatido por Walter Benjamin (1994), não seria um assunto tão igualmente discutido em nossa sociedade, a partir da observação desta e de outras sociedades, pois esta ou qualquer outra sociedade seria uma repetição permanente. A experiência sendo uma prática – e um tipo de conhecimento circular e compartilhado,

que passa por transformações – não é apenas reprodução, ainda que elementos de um estilo de saber se perpetuem por um longo tempo, outras técnicas são incorporadas, seja por necessidade ou imposição, havendo sempre uma abertura para a produção de novos conhecimentos, o que não quer dizer que sempre serão produtivos.

As técnicas, segundo Marcel Mauss (2003), são divididas por idade, além dos fatores culturais já colocados aqui. Entretanto, o que pude observar em campo com as crianças é que o chão, principalmente para as crianças de pouca idade, ainda é um meio muito usado por elas para produzirem seus desenhos. Além disso, o chão é utilizado pelas mulheres para confecção de miçangas, como relatado anteriormente; ou para se acomodar na *opy* durante encontros e cerimônias, nos quais algumas mulheres permanecem com seus/suas filhos/as de pouca idade sentadas no chão; também as mulheres, que durante essas cerimônias na *opy* instrumentalizam o fogo, permanecem sentadas em bancos baixos, agachadas ou mesmo no chão.

Ainda que a postura que as crianças exercem seja particular – como a maneira de se esparramar no chão, deitar-se no chão no momento que estão produzindo os desenhos, ou sentar-se e curvar-se de um lado para outro –, ela parte de uma técnica que foi apreendida e está sendo usada para outras finalidades, ou seja, não deitar apenas para dormir, descansar o corpo, aconchegar-se no colo da mãe ou dos parentes, trocar de fraldas, mas deitar no chão ou sentar de determinada maneira enquanto se desenha como uma forma prazerosa de se relacionar com o desenho, criando movimentos de desenhar, testando algumas posturas que se assemelham às técnicas utilizadas por adultos, que se curvam no momento de produzir alguma coisa. O que as crianças fazem é desenhar com o corpo inteiro, testando fórmulas apreendidas em determinados contextos com objetivos definidos e as empregando em outras situações para elaborar seus desenhos.

Esse conjunto de imitações, ou como Marcel Mauss (2003) coloca “essa noção de educação” por entender que esta última sobrepõe ou parte da primeira, também é reflexo e interferência de todas as informações que circundam a aldeia. Os desenhos animados assistidos pela televisão ou pelo *Youtube*, como o desenho do “Sonic”, produzido principalmente por Vinicius Karay, ou desenhos como “O Larva” da TV Cultura, muito apreciados pelas crianças de pouca idade são um dentre tantos outros fatores já mencionados acima que influenciam as crianças, criando e exercendo tipos de relações consigo mesmas, com o ambiente e com os objetos. “Matisse estava certo, os meios através dos quais a arte se expressa e o sentimento pela vida que os estimula são inseparáveis” (GEERTZ, Clifford, 1978, p. 148). Os outros materiais já citados, a maioria

de contexto escolar, além do próprio ambiente escolar vão aos poucos retirando essas crianças do chão, direcionando-as para as “cadeiras e mesas” de maneira quase “natural”. A cadeira e mesa, que serviam antes para ser usadas no momento das refeições, passam também a serem usadas para o labor do desenho.

As crianças maiores, diferente de Endy, desenhavam sobretudo apoiando o papel em cima da mesa, ou usando algum outro suporte mais grosso embaixo do papel e às vezes, por falta de suportes, colocavam mais papéis embaixo do papel em que estavam desenhando. Esse gesto também era feito pelas crianças de pouca idade, mas menos, afinal, o recurso do papel e suas canetas hidrográficas clamam por um lugar que se possa repousar, nem mesmo as canetas hidrográficas soltam tinta quando o papel está suspenso no plano vertical. Esse tipo de material só funciona quando o papel está no plano horizontal, isso prevê que não é em qualquer ângulo e superfície que as crianças irão conseguir produzir seus desenhos, é preciso algumas especificidades. Também se a superfície for muito irregular, granulada, pedregosa ou cascalhenta a criança não conseguirá produzir seus desenhos no papel. Condições muito singulares, que exigem contextos específicos de uso.

Figura 54 – Desenhista Ingrid: “Yvyra, Pindo”, lápis de cor e caneta hidrográfica preta sobre o papel 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O desenho da menina Ingrid, de maior idade, difere do desenho feito por Endy de pouca idade. Ingrid traz contornos mais delineados e figurativos dialogando com outros desenhos expostos na pesquisa e feitos na aldeia. [caderno gráfico:19/12/2019] Estávamos no refeitório quando a menina inicia seu desenho, Ingrid escolhe um papel, pega alguns lápis de cor e canetas hidrográficas, a caneta hidrográfica piloto de ponta fina na cor preta. A menina após selecionar seu material, escolhe uma das mesas distribuídas no refeitório, apoia o papel e seus instrumentos sobre a mesa e se senta no banco. Ingrid debruçava-se em frente ao papel e com a mão direita iniciava seu desenho. A postura que a menina escolheu para desenhar, anunciava uma condição diferente do desenho da menina Endy. As crianças com mais idade tendem a escolher uma superfície mais firme para apoiar o papel no momento que irão realizar seus desenhos. Além da postura e da escolha dos lugares, os contornos vão se assemelhando a figuras mais estereotipadas, e a representação das formas expostas vai sendo contagiada com padrões de caráter universal, assim como vimos acima, em que a escrita alfabética vai sendo uniformizada, os desenhos vão gradativamente passando por esse processo.

Os movimentos são registrados e contornados para a realização do desenho. O corpo inteiro que agora controla mais seus movimentos, concentrando-se mais no uso das mãos e dos braços que se esticam a depender dos traços. A cabeça que às vezes acompanha o que está se fazendo com as mãos. E os olhos que seguem a linha fixados no papel. A idade muda, a postura muda, os desenhos mudam, e a relação com os espaços e seus instrumentos também sofre transformação. As crianças com mais idade e os jovens, ao invés de manifestarem uma relação muito intensa com o chão, vão aos poucos preferindo outros lugares, ainda que a relação cotidiana que os guarani mantêm com o chão seja ativa, como vimos acima, por meio das posturas e relações que as mulheres guarani manifestam no chão e os homens também ainda que não mencionados. No entanto, esses corpos são disputados a todo momento por outras mobilidades, inquietações e outros comportamentos, conseqüentemente, outras posições de estar no mundo.

6.2.5 Desenhos com marcas da terra

Figura 55 – Desenhista Wera: “Pontador”, caneta hidrográfica rosa sobre o papel 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

[caderno gráfico: 08/11/2019] Eu e David Karay, após sairmos da sala de informática, subimos para o mezanino. David Karay havia me convidado para dançar *Just Dance*. Como tantos outros dias, principalmente nos dias de frio ou chuvosos, exatamente como estava este dia, as crianças preferiam se concentrar no mezanino e dançar. Subi com ele, e dançamos um pouco. Alguns minutos depois, sentei-me no *puff* e logo vieram Wera, Alison e Luara pedindo: “Pintá!”. Retirei os materiais, colocando-os no chão de assoalho, como fizera anteriormente com Alice e Endy. Wera utiliza o chão de assoalho para desenhar, escolhe entre os riscantes a caneta hidrográfica rosa, pega o papel e apoia sobre o chão iniciando um grande retângulo que cerca toda a margem do papel. Quando Wera finalizou seu desenho, perguntei: “*Mba'exaguatu?*”. E ele respondeu: “[*Pakova!*]¹¹⁵”. “O que é *pakova?*”, questionei. “Pra comer”, afirmou.

¹¹⁵ *Pakova*: banana.

Como era habitual, anoto as palavras que desconheço no caderno gráfico e depois vou à casa de Mirim Lisio e Nézea para perguntar o significado delas. Eles sempre pacientemente me explicavam as palavras, seus contextos e tantas outras informações importantes. Como reforça Mirim Lisio e Nézea, *pakova* quer dizer banana. Narrar esses episódios nos ajuda a desvelar as camadas do desenho, como os diálogos, as nomeações do desenho, a procura por traduções, os lugares em que foram feitos, os materiais e instrumentos utilizados, tudo isso contribui para compreender a complexidade do desenho e tudo que está relacionado com essa produção, totalmente social. Entretanto, há uma coisa visível neste, e em tantos outros desenhos aqui já expostos, e que merece igualmente nossa atenção, que são as marcas que a terra produzia nos desenhos.

Essas marcas não necessariamente são intencionais por parte das crianças, não necessariamente compõem o assunto elegido por elas, não pertencem às formas apreendidas e grafadas nos desenhos, mas nos revelam as condições que estes desenhos foram feitos, onde foram feitos e por quem foram feitos. O pé de Wera, que marca seu desenho, está no centro do papel na parte inferior; podemos (agora) ver os dedos do pé, mas por se tratar de marcas os últimos dedos se tornam menos visíveis.

Alfred Gell (2018), embora não trate propriamente das marcas impressas, fornece algumas pistas ao conceber os indícios de eventos efêmeros, imateriais e materiais que ocorrem como índices. E nos alerta que indícios não são verdades absolutas sobre determinada coisa que se investiga, mas sim rastros e sinais que podem nos levar a alguns caminhos, de maneira a nos aproximar do objeto (material e imaterial) que pesquisamos. Para isso, é necessário sempre pesquisar esses indícios em relação a outros elementos, eventos ou ações, para que possamos talvez ter a possibilidade de “tocar o real” (DIDI-HUBERMAN, George, 2012).

O pé descalço de Wera marcado acidentalmente no papel nos mostra que, assim como o menino, outras crianças costumam circular pelo CECI/CEII e por outros lugares da aldeia com os pés no chão. Isso porque dentro do CECI/CEII (como vimos no capítulo “*A pesquisa é pra gente achá alguma coisa?*”), o chão é de assoalho ou piso de cerâmica e não de terra. A terra está em toda parte da aldeia, na parte externa do CECI/CEII, na *opy*, no “campinho”, no caminho entre as casas, e em algumas casas, nas quais o chão é feito de terra batida. A *Tekoa Pyau* se torna importante, entre outros fatores, por ter terra, para que se possa praticar, ainda que com todas as limitações por falta exatamente da terra, o *nhandereko* (nosso viver) ou modo de vida guarani mbya. Recordo de um episódio que ocorreu na *Tekoa Pyau* no ano de 2015: em meio às ameaças de Antônio Tito Costa

e ao processo de reintegração de posse, Davi Popygua, importante liderança Guarani, fez um discurso na *opy*, dizendo o quão não somente fundamental é a terra, mas enfatizando que a terra não era um elemento de sujeira e que andar descalço na terra não era sinônimo de pobreza, respondendo a uma fala racista pronunciada por Antônio Tito Costa.

As potencialidades de estar com os pés livres, quando isto é uma opção, são inúmeras, e pude observá-las de perto, por exemplo, quando as crianças subiam no pessegueiro com melhor destreza, dispondo de maior controle ao pisar nos tortuosos troncos da árvore, diferentemente das crianças que estavam com chinelos e não possuíam o mesmo equilíbrio. Utilizar os pés como freios, no momento de descer os declives abordo do papelão, mostrava-se mais eficaz. Descer, subir e curvar o corpo todo nos brinquedos do parquinho, de maneira a equilibrar-se, parecia ser mais fácil com os pés descalços. Assim como as crianças atingiam maior velocidade quando não usavam chinelo ao correr. Essas e tantas outras brincadeiras são possíveis com os pés sobre a terra, sem nenhuma mediação de “calçados” que fazem suspender e amortecer o toque do pé com o chão.

Em dias chuvosos ou frios, para atenuar o desconforto, algumas crianças usavam chinelo, sapatos, chinelo com meias, botas ou tênis¹¹⁶ às vezes um pouco maiores ou menores que seus pés, e outras ainda continuavam com os pés no chão, ou pelo hábito de estar com os pés na terra, ou mesmo pelo incômodo que os sapatos e chinelos provocavam, pois havia crianças que deixavam seus chinelos nos cantinhos do CECI/CEIL, da *opy* ou do campinho para brincar, dançar, cantar e pintar, ou ainda pela falta de sapatos, quando esta é uma condição.

É interessante vermos os traços elaborados pelas mãos e a marca do pé de Wera ao mesmo tempo (enquanto ainda desenhava) e no mesmo índice. Tim Ingold (2015, p. 71) nomeia este entrelaçar de “divisão fisiológica do trabalho”, usando como referência Charles Darwin, para designar como “pés e mãos foram aperfeiçoados para funções diferentes, mas complementares respectivamente de suporte e locomoção, e de preensão e manipulação”. Complemento dizendo, ainda, que neste desenho, e outro logo abaixo, os pés exerceram igualmente como as mãos a função de imprimir sobre o papel. O mundo percebido através das mãos que desenha, também é “o mundo percebido através dos pés” (INGOLD, Tim, 2015, p. 70).

¹¹⁶ Uso habitualmente sapatos para me referir a calçados fechados, que podem ser tênis, botas ou qualquer outro que exerça essa função.

Figura 56 – Desenhista Wera: Sem título, caneta hidrográfica rosa sobre o papel 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Neste desenho, feito no mesmo dia, na sequência do desenho anterior, pelo mesmo desenhista Wera, podemos ver a marca da sola do chinelo mais visível do lado direito superior, enquanto as marcas da sola do sapato (tênis) estão distribuídas pelo papel. Este desenho com um fino e aligeirado risco na cor rosa, feito de caneta hidrográfica, indica dois assuntos. O primeiro reforça a ideia do desenho distribuído, em que duas ou mais crianças interveem nos desenhos umas das outras. Esta afirmação baseia-se no fato de Wera estar descalço e de as marcas no papel indicarem dois calçados diferentes. Se no primeiro desenho, Wera acidentalmente havia marcado seu pé no papel, no segundo, vemos que as crianças da aldeia não andam somente descalças, elas utilizam também calçados variados com a intenção de proteger ou “civilizar os pés” como afirma Tim Ingold (2015, p. 76), que complementa:

[...] a mecanização da atividade dos pés foi parte integrante de um conjunto mais amplo de mudanças que acompanharam o início da Modernidade – da modalidades de viagem e transporte, na educação da postura e do gesto, na avaliação dos sentidos, e na arquitetura do ambiente construído – as quais conspiraram todas para conferir peso prático e experimental a uma separação imaginada entre as atividades

de uma mente em repouso e um corpo em trânsito, entre cognição e locomoção, e entre o espaço da vida social e cultural e a base sobre a qual essa vida é materialmente ordenada.

6.3 OS DESENHOS FORA DO PAPEL

Figura 57 – Foto: Desenhos feitos com carvão 1



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Caminhando pela *Tekoa Pyau*, nota-se que os desenhos feitos pelas crianças estão visíveis por toda parte, e embora esses desenhos não tenham sido elaborados durante minha presença com elas, eles estavam em todos os “cantinhos”. Entretanto, esses desenhos só ganharam minha atenção, quando comecei a circular com mais autonomia pela aldeia e tive a oportunidade de olhar com mais cautela os lugares em que as crianças circulavam, a fim de encontrar, entre grafites e pinturas feitos por jovens e adultos, alguns traços que fossem elaborados pelas crianças de pouca idade.

Os desenhos passaram a ter maior visibilidade quando comecei a solicitar às crianças que me mostrassem os desenhos que elas produziam pela aldeia e fora do papel. Isto ocorreu a partir da elaboração de uma fala mais específica, direcionada para as crianças, e da modificação da pergunta que tanto fazia para elas: “Onde estão os desenhos?”. As crianças foram apontando suas produções, em lugares às vezes muito singulares, como os desenhos feitos por Araceli e Xerexu exibidos na imagem anterior (acima). As meninas usaram um pedaço de carvão, retirado da fogueira, quando esta já estava apagada e sem uso. A lenha de eucalipto queimada produzia o carvão utilizado pelas crianças para riscarem muros e outras superfícies. É muito comum principalmente durante as noites algumas famílias guarani, jovens, adultos e crianças se reunirem em volta de uma fogueira. É um hábito constante e nesses momentos acontecem conversas sobre diversos temas, cantos, danças de *xondaro*, e os jovens escutam suas músicas no celular, enquanto outros acendem seu *petyngua*, além de se aquecerem nos dias frios.

Os desenhos feitos pelas crianças, expostos na imagem acima, foram realizados numa estrutura feita com tijolos e cimento, pintada com tinta branca que servia como sustentação da *opy*. Esse pequeno espaço com chão de terra irregular era um lugar usado por algumas crianças para desenharem e, considerando entre outros fatores a estatura das crianças, parecia ser o espaço ideal.

Figura 58 – Foto: O carvão



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O material usado pelas meninas, também era utilizado por diversas crianças, outros desenhos feitos do lado externo das casas foram encontrados, manipulando o mesmo instrumento, como os desenhos feitos abaixo, cuja autoria é desconhecida.

Figura 59 – Foto: Desenho feito com carvão 2



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Os desenhos acima estavam situados na parte inferior da casa, próximo à estrutura que a sustenta. Esta casa e a *opy* estão numa região de declive que dá acesso ao “campinho”, um lugar de passagem constante das crianças de pouca idade. É interessante ver o carvão mais uma vez sendo utilizado pelas crianças, isso porque o carvão é um material utilizado para complementar a pintura corporal feita com jenipapo, ou seja, na falta de uma quantidade maior deste material é utilizado o carvão, ou na ausência total do jenipapo a pintura corporal é feita com carvão e mel. O que podemos ver aqui é o carvão sendo usado como um material riscante, e as crianças o instrumentalizam de outra maneira, empregando uma outra técnica. Se antes o carvão era somente triturado e dissolvido no mel para a realização da pintura corporal, agora também tem a função de “riscante”, marcando outras superfícies, como as paredes das casas da *Tekoa Pyau*.

O giz de lousa também foi um material encontrado para a produção dos desenhos das crianças. Na foto abaixo podemos ver alguns desenhos, nomes e frases feitos, tanto pelas crianças de pouca idade, como pelas crianças maiores, no tapume de madeira, no espaço de convivência da aldeia, onde normalmente são realizados alguns eventos e a

entrega de doações. O centro de convivência era um espaço fechado, cercado com muro, portão e rede como evidencia a foto abaixo. Segundo Michael Tupã, este espaço só era aberto quando aconteciam eventos na aldeia, e as crianças assim como jovens e adultos tinham um acesso restrito a esta área. Os desenhos feitos provavelmente eram elaborados durante esses encontros em que o espaço era totalmente aberto aos moradores.

Figura 60 – Foto: Desenhos e palavras com giz de lousa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O giz de lousa, material frequentemente usado nas escolas, também era utilizado para riscar superfícies fora da “sala de aula”. As crianças imitam e reproduzem o modelo apresentado pelas/os professoras/es, utilizando o giz em outros contextos. Os lugares são diferentes, mas o emprego da técnica é o mesmo, assim como o estilo da grafia.

Desenhos feitos com caneta hidrográfica, principalmente na cor preta, também foram encontrados durante nossas caminhadas. Na foto abaixo, podemos ver uma mistura entre desenhos e palavras, muito similar às técnicas empregadas na pichação. O que nos chama a atenção é que não apenas o estilo da grafia dialoga com o *pixo*, mas também com a escolha do lugar, pois os desenhos foram feitos na ripa de madeira que servia como estrutura para a acomodação dos telhados de uma das casas, a superfície lisa na cor branca

faz destacar a cor preta do material. Todas essas escolhas, feitas pelas crianças, fazem parte de uma nutrição estética em que as crianças vão dominando técnicas, decodificando e, ao mesmo tempo, experimentando as possibilidades do seu uso.

Figura 61 – Foto: Desenhos com caneta hidrográfica



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Assim como a pichação está presente, o grafite também está, como vimos na primeira imagem deste capítulo. Podemos ver ainda nas fachadas das casas alguns desenhos grafitados pelas crianças, utilizando tinta em *spray*. Esses grafites foram realizados por jovens moradores da aldeia e grafiteiros profissionais da região, que como vimos no início deste capítulo ministram algumas oficinas para os jovens. As crianças também aprendem e experienciam essa outra maneira de desenhar.

Na imagem abaixo, podemos observar desenhos feitos no tapume de madeira que muito provavelmente foi fixado depois de desenhado na casa. Isso porque, se observarmos com detalhe a estrutura da casa, podemos ver que havia um grafite mais antigo provavelmente elaborado por um grafiteiro experiente, com maior domínio da técnica apresentada. O desenho da criança no tapume feito com tinta em *spray* principalmente na cor azul está próximo ao telhado da casa.

Figura 62 – Foto: Desenhos com tinta em *spray*

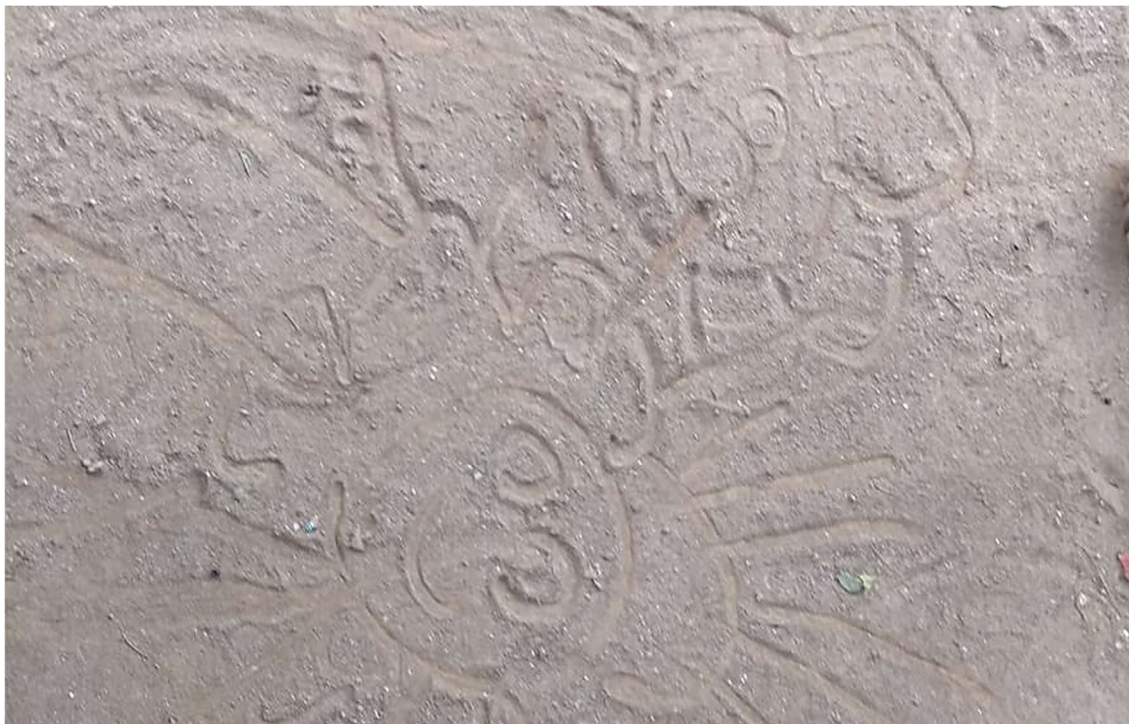
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Entre tantos desenhos com maior durabilidade, há também aqueles que são efêmeros, como os desenhos feitos por Rian no até então chão arenoso na parte externa do CECI/CEII, que logo depois foi modificado e cimentado. Rian, assim como outras crianças de pouca idade, de forma esporádica riscava o chão, utilizando ora os próprios dedos das mãos, ora gravetos facilmente encontrados na aldeia. Esses desenhos não tinham como pretensão permanecer muito tempo ali; sempre vinha alguma criança e passava correndo por cima dos desenhos feitos pelos colegas. Algumas ficavam chateadas com o ocorrido, outras não se importavam e aproveitavam “a deixa” para realizarem outros desenhos.

Rian gostava muito de criar personagens: “Olha, esse é um cachorro diferente”, ou “Essa é uma casa diferente”, dizia. Tudo indica que ao adjetivar seus desenhos, como “diferente”, tinha a chance de brincar com as formas que ainda não dominava, criando personagens garatujados sem precisar se assemelhar a formas figurativas ou geométricas.

Assim como as formas eram alteradas com facilidade, contando com improvisos, o suporte elegido pelo pequeno também o era.

Figura 63 – Foto: Desenhos no chão arenoso



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O corpo, como vimos anteriormente, também foi base para a produção dos desenhos feitos, utilizando principalmente a caneta hidrográfica na cor preta de ponta fina. Jera além de desenhar nos corpos das crianças, sobretudo no rosto, também desenhava por vezes nos brinquedos do “parquinho” e outras em seu próprio corpo, utilizando também estilos figurativos. Nesta foto abaixo, Jera estava sentada em um dos brinquedos e desenhava em sua perna com as canetas hidrográficas nas cores preto e roxo. A menina, concentrada, olhava com atenção o que escrevia. Entre desenhos e palavras, Jera afirmava com o corpo inteiro a pequena e potente frase: “Jaraguá é Guarani”.

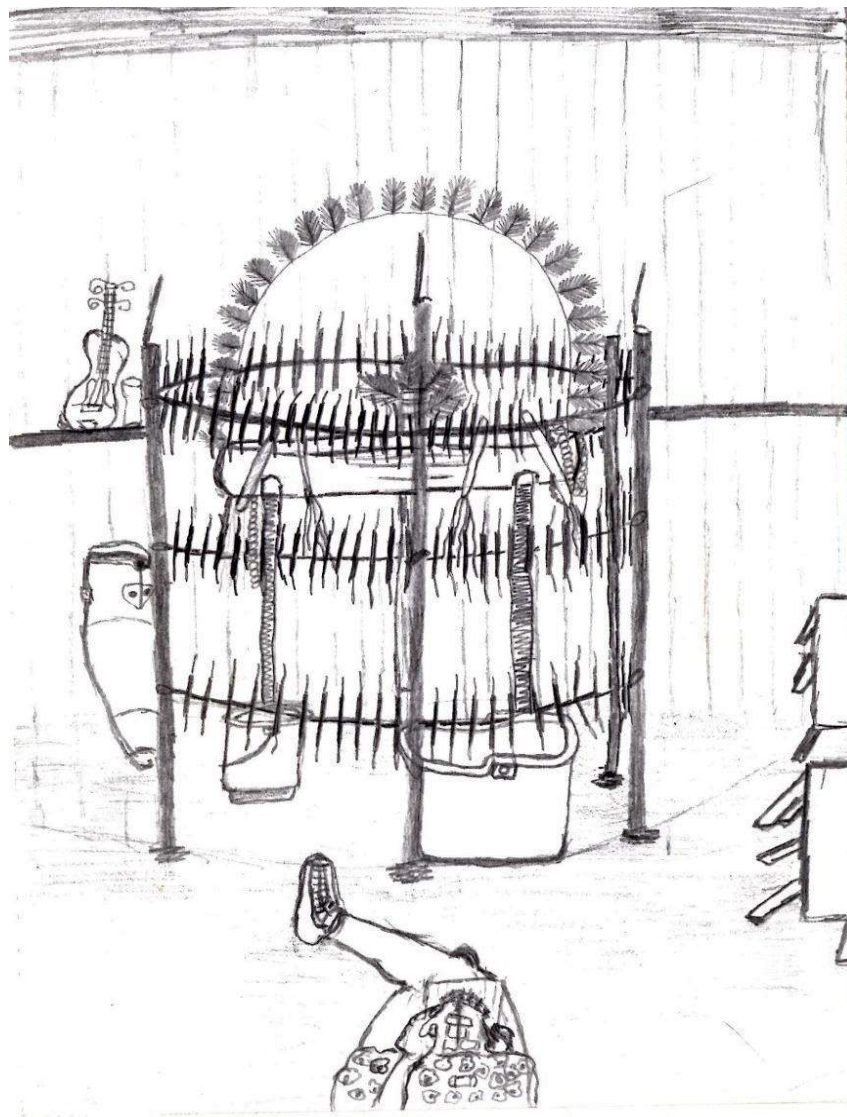
Figura 64 – Foto: Jera desenha seu corpo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

6.4 A RELAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS E OS DESENHOS

Figura 65 – Desenhista Priscila: “*Amba*”, lápis grafite sobre papel branco, 150 x 210 mm, 2020



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

[caderno gráfico: 25/01/2020] Faltavam poucas horas para iniciar a cerimônia, levei na mochila erva-mate, fumo de corda, mel e abacaxi, além dos mesmos materiais de sempre, papéis e riscantes. Chegando na aldeia, David Karay logo veio falar comigo, aproveitamos o tempo para darmos uma volta na aldeia, falar com algumas pessoas e depois, sem muita demora, nos dirigimos até a *opy*, onde aconteceria a cerimônia de batismo. Passando pela porta principal, procurei um lugar próximo ao *amba* para sentar-

me. Renzel e Rian vieram me cumprimentar e aproveitamos para brincar um pouco, fazendo cócegas uns nos outros.

O *amba* estava todo ornamentado, feito com dois finos troncos de árvore nas laterais, que serviam para segurar bem o *yga* (gamela bem pequena em forma de canoa), e com um lindo arco na parte superior decorado com penas na cor amarela. Também havia colares com sementes de *Kapi'ia* (cortadeira) que são da região e outras sementes que não soube identificar. Também havia, na composição do *amba*, quatro grandes velas feitas de mel de abelhas, revestindo os barbantes visíveis nas pontas e os *petyngua* que ficavam próximo ao *yga* para posteriormente serem utilizados. Alguns *xondaros* estavam ainda estruturando uma espécie de círculo que levavam três arranjos verticais, para que os *nhande'i va'e* e *juruas* convidados, e com permissão de um dos *xondaros*, pudessem fixar suas velas após fazê-las. A feitura da vela tratava-se de enrolar a folha de mel envolta do barbante e posteriormente pressioná-la sobre a estrutura circular para fixá-las.

Anthony Karay, um dos *xondaros* da *Tekoa Pyau*, trouxe uma folha de mel e barbante para que eu pudesse fazer minha vela e igualmente colocar no *amba*. A minha vela também iria ser velada e vigiada pelos *xondaros* no momento certo, na hora da queima. Logo após terminar de confeccionar a minha vela e fixá-la na estrutura, Mayra, uma menina moradora da *Tekoa Pyau*, que conheci ainda na *Tekoa Itakupé* em 2015, pediu para que eu fizesse uma vela para ela, para que ela, igualmente, pudesse fixá-la. Realizei a confecção com muita atenção e carinho, sentindo-me honrada por poder fazer a vela para Mayra.

Retorno, após a feitura das velas, para meu lugar, pego um bloco de papel que havia levado, na intenção de desenhar, e o lápis grafite e início, ali sentada quase em frente ao *amba*, o desenho dele. Neste momento, muitas crianças se aproximavam para ver o desenho, algumas se sentavam do lado do banco, para observar os traços construídos no papel e olhar com maior detalhe o *amba* para conferir talvez a fidelidade do meu registro. Algumas crianças que se aproximavam pediam papel e riscantes para desenhar: “Desenhar!”, diziam desta vez. E eu entregava os papéis e uma sacola com lápis de cor, lápis grafite, canetas hidrográficas e giz de cera. Durante os desenhos feitos pelas crianças e por mim, outras crianças se aproximavam, paravam, olhavam e, por vezes, chamavam outras crianças para verem o que eu estava desenhando. Outras, ainda, diziam em voz alta na intenção de chamar a atenção para o que estava sendo feito: “*Jurua, nhemongarai, amba*”. E diziam outras palavras que não soube identificar.

Enquanto aguardávamos as pessoas chegarem para o início da cerimônia e logo após o término do meu desenho, Mayra pega em minha mão e me leva onde estavam dois meninos. A menina disse alguma coisa em guarani com eles, e pude compreender entre algumas palavras e o gesto corporal, que se tratava de pintar meu rosto para cerimônia. O menino pegou uma superfície vermelha que parecia uma pequena telha de barro manchada com a tinta do jenipapo e carvão e adicionou um pouco mais desses elementos, esfregou com um pequeno graveto, olhou bem para meu rosto, provavelmente pensando o que iria traçar ali, e com uma mão no queixo e a outra com o graveto disse: “Vamos ver!”. Em seguida, retirou a mão do queixo, levou até o suporte onde estava a tinta e iniciou a pintura. Nesse momento, fechei os olhos na tentativa de ajudar na concentração do menino que pintava meu rosto. Outro menino, que estava com ele, pintava seu próprio braço e se sentou no banco de madeira, o mesmo que eu estava sentada. Depois, pegou um suporte semelhante ao do menino que estava pintando meu rosto. Retorcendo o corpo para conseguir pintar a lateral do seu antebraço, girava o ombro, arrumava as pernas de um modo que facilitasse a posição e com o graveto raspando na superfície vermelha capturava a tinta produzida desenhando seu braço.

Enquanto permanecia com os olhos fechados, escutei outro grupo de crianças entrar na *opy* e pegar o atabaque. Como era habitual, as crianças levavam o instrumento poucos metros à frente da *opy* e se revezavam para bater na pele do instrumento, chamando os moradores para participarem da cerimônia. Nesse momento, tive a certeza de que a cerimônia estava perto de começar. Permaneci com os olhos fechados até o menino concluir a pintura, agradei: “*Ha’évete!*”. E antes de voltar para o meu lugar, levada por Mayra, parei na porta da *opy* para ver as crianças chamarem os moradores da aldeia.

Figura 66 – Desenhista Erika:¹¹⁷ “*Coruja*”, lápis grafite sobre papel branco, 150 x 210 mm, 2020



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A descrição acima é uma maneira de chamar a atenção para a valorização dos desenhos pelas crianças, seja na sua forma figurativa ou geométrica, seja em estruturas tridimensionais, ou bidimensionais, nos mais variados suportes, corpos e papéis, o desenho é um feito que desperta o interesse e a curiosidade das crianças. Isto em si não é nenhuma novidade, vimos no decorrer da dissertação trechos em que exemplifico o interesse das crianças nos desenhos, assim como demonstro as situações em que ocorrem. No entanto, esta passagem que acabo de relatar é uma perfeita alegoria do “desenho”, em que podemos ver uma sucessão de cenas (descritas e figurativas), nas quais as crianças estão em contato com os desenhos. Na primeira cena, temos o cuidado de homens e mulheres, cada um com uma função ao produzir o *amba*, para deixá-lo bonito, bem ornamentado para a cerimônia, pois trata-se de um objeto ritual que fica na parte norte da *opy*, próximo aos *xeramois*, que exercem a função de conduzir a reza.

¹¹⁷ Desenho feito pela desenhista Erika que estava ao meu lado enquanto eu desenhava o *amba*. A menina pegou papel, canetas hidrográficas e lápis de cor, ajoelhou-se no chão e fez da cadeira de plástico o suporte de apoio para o papel.

Segundo Michael Tupã, o *amba* é produzido durante dias: na coleta das penas; no preparo das águas que serão depositadas no *yga* e depois lançadas nas cabeças das crianças que terão seu nome revelado; na coleta de sementes e ervas; no preparo das frutas e *tipá* que serão servidos no término da cerimônia. Existe todo um cuidado e preparo que ocorrem, antes, durante e depois do *nhemongarai*.

O desenho, que eu produzia no papel, ganhou o interesse das crianças provavelmente pela instrumentalização das formas escolhidas. Isso pode acontecer, pelo fato de o desenho provocar uma experiência próxima ao real, evocando o objeto representado ao trazer contornos que se assemelham com aquilo que os olhos veem. Nesse sentido, o desenho cumpre sua função de representação dentro do campo figurativo escolhido. Como afirma Jean Langdon (1992, p. 86), quando isto ocorre “se trata de uma decodificação”, exprimindo um domínio da técnica. Isso não quer dizer, necessariamente, que o desenho ganha o interesse das crianças por ser figurativo, mas, sim, pela semelhança com aquilo que se propõe a representar. Assim como os desenhos geométricos, feitos no papel, ou outro suporte, igualmente são apreciados pelos seus traços precisos, por exprimirem semelhanças com os rastros dos animais deixados no chão ou dos cascos desses animais.

Como vimos anteriormente, existe um certo rigor no uso das formas entre as crianças, seja figurativa ou geométrica. Como já relatado, era bastante comum as crianças usarem muitos papéis na tentativa de se chegar ao desenho elegido como ideal, ou *porã* (bonito, enfeito). Os Wayana também se referem à sua estética como “coisa bonita, enfeito” (VELTHEM, Lucia, 2019, p. 29). Jera, como relatado anteriormente, demonstrava preocupação em errar os traços ao desenhar meu rosto e ficava chateada quando errava algum traço no rosto das crianças. Isso demonstra que existe uma preocupação com a estética do desenho, que considera a harmonia das formas representadas nos mais variados suportes e dos diferentes estilos gráficos. Essa preocupação pode ser apresentada tanto pelas próprias crianças quando desenhavam, quanto pelos adultos, ou mesmo pelos desenhos feitos pelos *juruas*, o que justifica o interesse das crianças em observar o desenho que eu estava produzindo na *opy*.

Como afirmam Carla Damião e Causis Brandão (2019), a palavra estética não é de origem ameríndia, mas sim grega; *aisthesis* é entendida como sensação ou “percepção pelos sentidos”. No entanto, Damião e Brandão (2019, p. 9) consideram que a estética “possui uma gama maior de significados e em, particularmente, mais utilizado: aquele que na ordem do dia-a-dia entende-se por forma e aparência [...] que diz respeito à

ordenação, simetrias, proporção e composição”, e neste conglomerado de significações também está a palavra estilo, tudo isso é compreendido como estética.

Lux Vidal (1992) propõe uma “antropologia estética”, fazendo um recorte especificamente das estéticas ameríndias, pensando estética a partir de outra perspectiva, ou seja, dentro do que universalmente se compreende como estética com “formas e conteúdo” já pré-estabelecidos, a autora nos provoca a pensar uma “estética” no singular, deslocando nosso olhar massificado de determinadas representações, para nos revelar que dentro das sociedades indígenas existe uma hegemonia específica e muito diferente da nossa, Berta Ribeiro (1992) chama isso de “homogeneidade visual”.

Lux Vidal (1992), ao propor uma antropologia pela estética, compreende que é possível falar de uma determinada sociedade indígena analisando seus desenhos, imagens e outros tantos recursos disponíveis dispostos numa diversidade de coisas e objetos. Isso porque a relação entre arte e vida cotidiana é parte do mesmo nexo, justamente pelo fato de a arte não pertencer a uma esfera residual da sociedade ameríndia. As manifestações gráficas feitas, ora no corpo, ora nos objetos utilitários ou mesmo recentemente no papel, apresentam uma compreensão da vida em sociedade, que abrange aspectos sociais, cosmológicos, materiais e naturais. E as “manifestações estéticas estão intimamente relacionadas a essas questões” (VIDAL, Lux, 1992, p. 14). A estética ameríndia por se tratar de uma iconografia encontrada em diferentes suportes compõe uma rede diversificada das representações gráficas com uma ampla possibilidade de desenhos ou mesmo uma ampliação no vocabulário pelos desenhos. Vidal (1992, p. 17) considera que “a estética não se separa absolutamente das outras manifestações materiais e intelectuais da vida humana”. A defesa de uma estética ameríndia advém da indissociabilidade das experiências vividas e atualmente se mantém “numa tensão provocada pela articulação entre tradição e inovação” (VELTHEM, Lucia, 2019, p. 38).

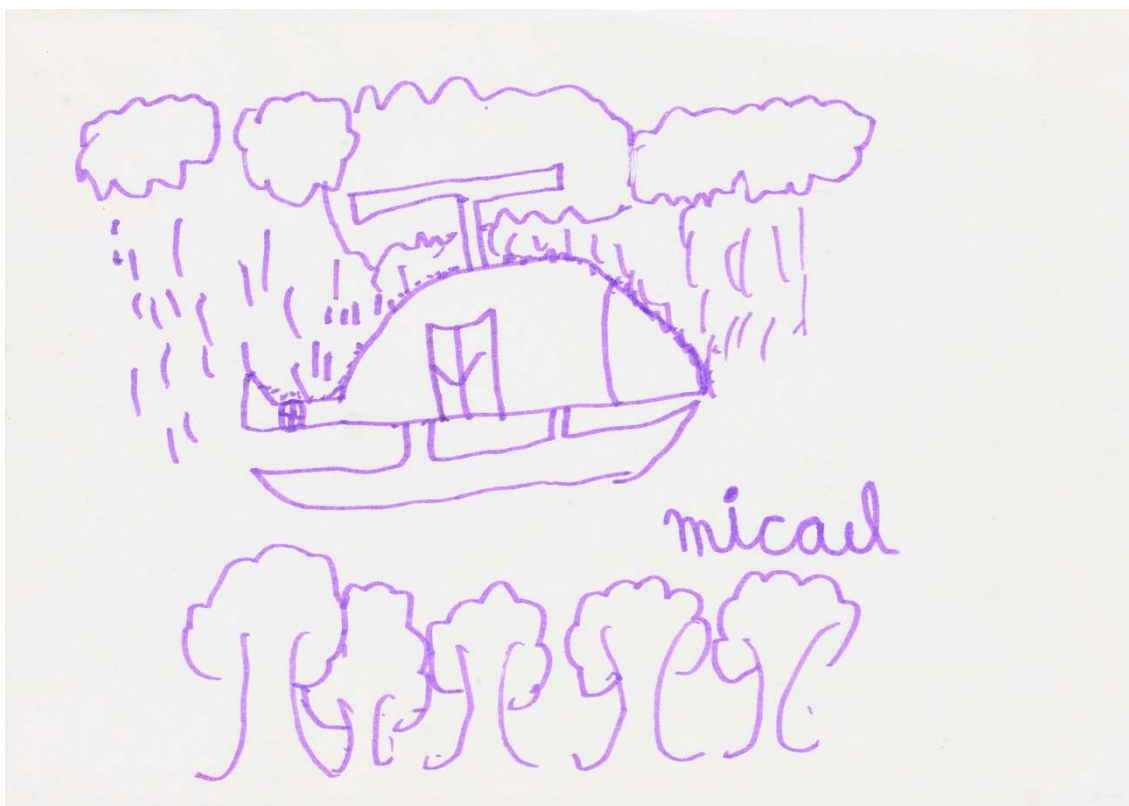
É neste sentido que podemos considerar o rigor das formas e o valor depositado pelas crianças nas representações, independente dos seus suportes, materiais e origens. Sabemos que a “valorização estética só se aplica aos elementos que estão de acordo com certas normas de apreciação” (VELTHEM, Lucia, 2019, p. 30). Para as crianças, mais importante que os materiais utilizados é o domínio da técnica pelo desenhista, ou por aqueles e aquelas que se arriscam a desenhar, independentemente de os desenhos serem figurativos ou geométricos. A partir disso, as crianças classificam entre elas o que consideram desenhos do “índio” (nas palavras de Daiogo), ou simplesmente desenhos sem nenhum adjetivo que possa qualificá-lo.

De acordo com José Nogueira (2005), é importante destacar que não são apenas os estilos das grafias que se ampliam (figurativo e geométrico), mas há também a atualização desses estilos, e isso também é perceptível nos desenhos das crianças que ainda estão aprendendo os padrões e motivos das figuras geométricas utilizadas pelos mbya. O autor ressalta os processos de modernização que ocorrem entre as sociedades indígenas, que modificam não apenas os seus instrumentos e suportes, mas os fazem incorporar técnicas geométricas de outras sociedades indígenas como recurso de preservação e modernização. Berta Ribeiro (199, p. 51) destaca que isso acontece como maneira de “reforçar a identidade visual ao ambiente cultural, reforçando a identidade étnica de um grupo, singularizando-o em relação aos demais. Isso lhe confere um sentimento de unidade, de origem e destinação”.

Lembro-me que durante o campo, David Popygua apareceu no CECI/CEII com três membros da sociedade Kaxinawá, que teriam vindo visitá-los e passariam alguns dias na aldeia, em sua casa. David Popygua, muito feliz, estava com uma espécie de bandana amarrada na cabeça, feita de tecido cru com alguns desenhos geométricos, presente dos parentes Kaxinawá. Em outra ocasião, ele havia me mostrado a borduna que havia ganhado de um outro parente da sociedade Krenak durante um encontro organizado pelos povos indígenas. Essas incorporações são muito comuns entre os mbya, sobretudo entre as crianças mbya que elaboram desenhos geométricos no papel, a partir desse mosaico de interferências, ou melhor dizendo, a partir dessas incorporações gráficas pelos mbya.

7 FECHANDO CÍRCULOS, DEIXANDO RASTROS

Figura 67 – Desenhista Micael: “Helicóptero”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Este último desenho, que compartilho nesta dissertação, foi feito pelo Micael, que utilizou como instrumentos papel *canson* e caneta hidrográfica na cor roxa. O desenho foi feito nas mediações do CECI/CEII, no chão pedregoso próximo ao “parquinho”. Micael, para não “danificar” o papel, colocou como de costume alguns papéis debaixo do seu desenho, servindo como suporte suplementar, além do chão que já disponibilizava a base necessária para o desenho. Ao seu lado, estava seu “amigo” David Karay, ambos se referiam ao outro dizendo: “Esse é meu amigo”. David Karay reforçava, em nossa conversa, que Micael desenhava muito bem, apontando para o helicóptero produzido pelo menino, que concentrado olhava com atenção o desenho que fazia. Assim que Micael finalizou seu desenho, perguntei o que ele havia desenhado, e o menino disse: “Esse é o helicóptero, eu sou fã de helicópteros”.

Os desenhos, acompanhados de descrições, contextos de suas produções, materiais escolhidos, lugares elegidos, narrativas construídas pelas crianças e conversas estabelecidas entre mim e as/os colaboradoras/es da pesquisa, são uma maneira de

evidenciar todo o percurso e montagem deste trabalho. Ressalto a produção alegórica dos desenhos, elaborados por crianças, jovens e adultos da *Tekoa Pyau*, evidenciando principalmente como os desenhos despertam o interesse e a curiosidade das crianças, ao mesmo tempo que “descrevem acontecimentos culturais reais e fazem afirmações adicionais, morais, ideológicas e mesmo cosmológicas” (CLIFFORD, James, 2008, p. 63).

Os objetivos centrais deste trabalho foram compreender como as crianças guarani mbya da aldeia *Tekoa Pyau* viviam e compartilhavam suas vidas e como os desenhos elaborados por elas poderiam nos apresentar esse cotidiano. Procurava-se investigar, a princípio, as relações que as crianças estabeleciam dentro da aldeia por meio da produção e reprodução do modo de vida, entendido por Mirim Lisio e David Karay (colaboradores da pesquisa) como o *nhandereko*. Observou-se, logo no início, que a relação construída pelas crianças nos diversos espaços da *Tekoa Pyau* se alargava, exatamente pelo fato de as crianças considerarem como espaço da aldeia todo o território da TI Jaraguá e o entorno onde viviam. Além de estabelecer laços com aldeias de outras regiões da cidade, com a própria cidade e com o estado. As investigações revelaram que as crianças concebiam uma relação permanente e cotidiana com os diversos espaços da *Tekoa Pyau* e também com todo seu entorno, extrapolando as limitações da aldeia.

Isso foi demonstrado por meio dos desenhos e das narrativas construídas pelas crianças, que evidenciaram outras relações possíveis na *Tekoa Pyau*, como: os caminhos de Rian; o medo da “Dona Mentirinha” exposto no desenho de David Karay; a própria compreensão do espaço da *Tekoa Pyau* com o *pira* capturado por Wera e sua mãe no PEJ; o carteiro que chega de moto para deixar as correspondências para as/os moradoras/es da aldeia; além de tantas outras situações abordadas que nos apresentaram as relações que as crianças estabelecem com a aldeia e com a cidade.

O conceito de multilocalidade, apresentado por Maria Inês Ladeira (1992, 2001), identifica as relações construídas entre os guarani mbya como fluxos potentes e possíveis, indicando outras formas de atuarmos no e com o espaço, na natureza, com as materialidades criadas e transformadas, efetuando uma conexão que se difere do modo de produção mercadológica que tem se criado nos territórios. As relações possíveis, criadas, narradas e vividas pelas crianças são outras, não delimitam espaços em fronteiras, cercas ou paredes, pelo contrário, são fluídas.

A pesquisa em campo, inspirada na etnografia com crianças, se mostrou essencial e condizente com a proposta inicial, pois almejava fazer uma pesquisa com as crianças e

não sobre as crianças guarani mbya. A proposta embora tenha sofrido transformações ao longo do percurso, no que se refere à metodologia, buscou contemplar as necessidades das crianças. O método elegido me permitiu caminhar, brincar, frequentar e estar com as crianças em diversos espaços, compreendendo seu modo de vida, suas escolhas, suas relações com as pessoas, com as coisas e os lugares. Além de ser um método utilizado por muitas/os pesquisadoras/es que se dedicam a investigar a vida dos povos e sociedades indígenas, a etnografia contribuiu para que eu pudesse entender o campo com as crianças guarani mbya em relação permanente com as teorias e a prática vivida, estabelecendo conexões, descrevendo cenas cotidianas, colocando as crianças como participantes e colaboradoras/es da pesquisa, visibilizando e oportunizando para que trouxessem seus assuntos à sua maneira.

Os desenhos não foram somente a ferramenta privilegiada para se chegar às crianças. O desenho pensado como etnografia gráfica, proposta por Tim Ingold (2015), ganhou relevância como método de pesquisa, permitindo minha permanência no campo, o acesso às palavras em guarani, a construção entre desenhos e suas nomeações. A partir das nomeações dos desenhos e conversas que estabelecia com as crianças durante suas produções, pude compreender o que era relevante para elas, bem como o que era importante ser relatado ou não nesta dissertação. O desenho, aliado às narrativas, permitiu-me adentrar na vida das crianças e conhecer o modo como elas se organizam, por meio das escolhas dos temas e assuntos, mas também da própria composição gráfica dos desenhos. Ao me colocar como desenhista, junto com elas, pude estabelecer vínculos e enxergar de modo vagaroso o que chamava a atenção delas, mas também a minha atenção enquanto pesquisadora, e pude me aproximar de um fazer muito conhecido, praticado e valorizado na aldeia, além de perceber as grandes variações, motivos e tipos de desenhos que permeiam toda a *Tekoa Pyau*.

Desenhar com as crianças, observá-las desenhando, observar os desenhos produzidos por elas, capturar suas falas, conversar e caminhar com elas também me auxiliaram a compreender os desenhos e suas vivências, revelando um modo de ser/estar/agir ou o *nhandereko*. Esta prática que produz e reproduz saberes, pensamentos e técnicas se revelou como um grande mosaico, contraditório, conflituoso, fluído, em constante movimento. Ao mesmo tempo que se perpetuava alguns saberes apresentados pelos adultos e crianças guarani como “tradicionais”, inovava-se trazendo, criando e transformando saberes de outras sociedades, da sua própria sociedade Guarani e da aldeia *Tekoa Pyau*.

Como vimos no corpo deste trabalho, a produção dos desenhos feitos pelas crianças e expostos aqui estabelece uma relação no tocante à produção e reprodução da vida das crianças, ainda que não só. O ato de desenhar não é apartado dos saberes e traquejos da comunidade, ele reflete um modo de estar que diz respeito a todas/os as/os guarani moradoras/es da *Tekoa Pyau*. Como nos lembra Alfred Gell (2018), os desenhos, os materiais, os objetos, “a arte” devem ser considerados frutos das relações sociais e são produzidos por pessoas num determinado contexto.

Neste sentido, os desenhos produzidos pelas crianças guarani mbya são entendidos como produção e manifestação artística, social e histórica, tornando-se também documentos históricos ou como afirma Juri Meda (2014) objetos testemunhais. Os desenhos se tornam uma fonte documental, no momento que nos revelam como as crianças da *Tekoa Pyau* estão desenhando, quais são os aspectos dos seus desenhos (figurativos, geométricos), os materiais elegidos (canetas hidrográficas, carvão, jenipapo), os suportes que utilizam (o corpo, o chão, o papel, a casa), os assuntos abordados (*Pindo*, letras alfabéticas, ônibus, *amba*). Fazendo-nos compreender como as crianças estão desenhando neste contexto social e neste momento histórico.

Retomando a inquietação lançada sobre o que seriam os desenhos para as crianças guarani mbya, ainda que não tenha condições de compreender a complexidade e interferência dos desenhos na vida delas, pude apreender o que as crianças entendem por desenhos. Para as crianças guarani mbya, desenho é tudo aquilo que pinta, risca, grafa, comunica, escreve, e eles são feitos nos mais diversos suportes e com os mais diversos materiais, o que muito se aproxima da ideia de *ipara* a partir das definições de Mirim Lisio e Anthony Karay, apresentadas no início do capítulo “*Ipara, pintá, é tudo desenho*”.

Serge Gruzinski (1995), ao conceituar as disputas desleais e impositivas que decorrem de uma nação para com a outra, evidencia o “hibridismo cultural” como parte desta tensão, considerando-o como ideias e conceitos incompatíveis, fruto de duas forças opostas. A partir deste conflito, surge um terceiro objeto, aquilo que é híbrido, efeito de uma relação não harmoniosa. Esses elementos híbridos, presentes nos desenhos das crianças no que diz respeito aos assuntos, às nomeações, às formas geométricas e figurativas, aos papéis enquanto recurso difundido entre as crianças, refletem essas tensões, ações, incorporações, objeções e resistências.

Todos os atravessamentos, de caráter voluntário e involuntário, de natureza social, política, religiosa, educacional, entre outros, contribuem e, ao mesmo tempo,

desarranjam, tornando a vida dos guarani um autêntico emaranhado complexo, contra a qual impelem variadas forças de ordem moral, que disputam a todo momento outro modo de vida, divergente do modo de vida integrado, que exprime a filosofia guarani. Ao mesmo tempo, alguns desses instrumentos manipulados pelos não indígenas são incorporadas ao modo de vida cotidiano dos guarani, entre outros aspectos também como (re)existências, exatamente para visibilizar outro modo de vida para os não indígenas, e disputar outras maneiras no trato com a natureza, com os povos indígenas, e engendrar conhecimentos e saberes outros, de modo a “sustentar o céu” sobre nossas cabeças (KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce, 2015).

Para conseguirem sobreviver a este modo capitalista, homogêneo, impositivo e destrutivo, é necessário que os povos indígenas aprendam determinadas coisas e realizem determinadas tarefas que são primárias para garantir sua sobrevivência. Quando possuem caráter voluntário, fazem-nas para atualizarem informações, formações, modos, práticas, ressignificando aspectos e experiências de estar vivo, pelo desejo combinado à necessidade. O modo de vida guarani, como qualquer outro, sempre está em permanente transformação.

A escola e centro cultural CECI/CEII, como principal *locus* da pesquisa e conseqüentemente das feitura dos desenhos pelas crianças, destaca todas essas situações diversas como um espaço privilegiado e de grande circulação de crianças e jovens da aldeia. Por ser não apenas uma escola de educação infantil, o CECI/CEII reuni e concentra eventos, atividades culturais, visitas, reuniões, sendo um espaço de debate, de convivência, mas também de controle sobre aquelas e aqueles que adentram a aldeia, bem como o que entra na aldeia. Isso traz segurança para as/os moradoras/es, principalmente diante das constantes ameaças sofridas, seja pelas construtoras que disputam a TI Jaraguá, o PEJ ou as terras a menos de 2 quilômetros de distância das aldeias e do parque de preservação ambiental, como o fez a Construtora Tenda, seja pelos inúmeros processos de reintegração de posse que a *Tekoa Pyau* sofre constantemente por não ser demarcada pelo Estado há mais de 30 anos.

Todas essas variantes contribuem para uma situação de vulnerabilidade, impactando principalmente a circulação livre das crianças, que em alguns momentos passam a ser controladas pelos adultos diante das ameaças e casos conhecidos de violência contra crianças indígenas, como temos visto circular nas redes ultimamente.¹¹⁸

¹¹⁸ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-lamenta-morte-de-criancas-yanomamis-e-pede-pela-continuacao-das-investigacoes>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Essa pesquisa, em suma, buscou identificar a partir dos desenhos aspectos da vida das crianças guarani mbya na *Tekoa Pyau*, cuja aldeia compõe a TI Jaraguá, bairro inserido na 2ª maior metrópole da América Latina. Os desenhos elaborados pelas crianças apresentaram e representaram características que condizem com aldeias situadas em regiões urbanas, como é a cidade de São Paulo, o maior centro financeiro do país, que contempla todas as contradições, como a miséria, a fome e os super-ricos, além de ter o maior tráfego aéreo da América Latina, como desenhado acima por Micael, “fã de helicópteros”.

As crianças indígenas passam por uma dupla invisibilização nas pesquisas, por serem crianças e indígenas. Ainda que contraditoriamente, no último período, as populações indígenas ganharam visibilidade em suas pautas e reivindicações, exatamente por conta do projeto de extermínio dos povos originários desse país que nunca se encerrou desde o período da colonização. Conforme dados divulgados pela SESAI, mais de 3 mil crianças indígenas de 0 a 5 anos, nos últimos 4 anos, morreram no país, o que significa 24,2% da população indígena. Trazer as crianças guarani mbya e suas produções, dando cor e voz ao trabalho, constitui-se como um ato de resistência diante da política nefasta e etnocida que temos enfrentado. Crianças indígenas, crianças guarani mbya, existem na cidade de São Paulo, produzem, reproduzem, criam, reinventam e atualizam seu modo de vida.

Esta pesquisa pode contribuir na medida em que busca romper com o processo de invisibilização ao qual as crianças indígenas são submetidas, evidenciando o protagonismo das crianças guaranis mbya moradoras da TI Jaraguá, na *Tekoa Pyau*, localizada na cidade de São Paulo, trazendo seus desenhos, privilegiando o ponto de vista das crianças que são capazes de narrar de maneira desenhada o cotidiano vivido e experienciado por elas, e também pelos adultos da aldeia, o que torna seus desenhos documentos históricos. Os elementos tratados aqui, a partir dos desenhos e das narrativas das crianças, visaram mapear aspectos do atual modo de vida, trazendo o registro gráfico como importante meio de comunicação e considerando os guarani mbya como aquelas e aqueles que, entre tantas coisas, também desenharam.

Além disso, progredimos no entendimento acerca do significado da palavra *ipara*, ainda que isto não fosse um dos objetivos desta pesquisa. A partir das definições apresentadas por Miriam Lisio e Anthony Karay, pudemos avançar na compreensão sobre o que as crianças consideram e entendem como desenho. Esta complexa relação em que vivem as crianças guarani mbya poderá ser mais bem aprofundada por pesquisas

posteriores, de modo a contribuir sobre as diversas maneiras de ser/estar/agir das crianças guarani mbya na cidade de São Paulo, por meio do que denominam como *nhandereko* ou, como afirmado por David Karay, *nhanderekoa*.

Figura 68 – Desenhista Priscila: “Autorretrato”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Kuksmao. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARGUELLO, Candida Graciela Chamorro. O Rito de Nominção Numa Aldeia Mbyá-Guarani Do Paraná. In: MACHADO, Renato Ferreira; ADAM, Júlio Cezar (org.). **Linguagens Litúrgicas e Artísticas na América Latina: memória e identidade**. Canoas, RS: Unilasalle, 2019.
- AZEVEDO, Aina Guimarães. **Conquista cosmológica: pessoa, casa e casamento entre os Khubeka de Kwazulu-Natal e Guateng**. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- AZEVEDO, Aina Guimarães. Diário de campo e diário gráfico: contribuições do desenho à antropologia. **Áltera – Revista de Antropologia**, João Pessoa, v. 2, p. 100-119, jan./jun. 2016.
- BALDUS, Herbert. Breve notícia sobre os Mbyá-Guarani de Guarita. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. VI, p. 479-488, 1952.
- BALLIVIÁN, José M. Palazuelos (org.). **Artesanatos Kaingang e Guarani**. São Leopoldo: Oikos, 2011.
- BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. São Paulo: Vozes, 2013.
- BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BORGES, Luiz Carlos. **Fala instituinte do discurso mítico Guarani Mbya**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- BOUDREAULT-FOURNIER, Alexandre; HIKIJI, Rose; CAYUBI, Sylvia. Etnoficção: uma ponte entre fronteiras. In: CAYUBI, Sylvia Novaes *et al.* (org.). **A experiência da imagem na etnografia**. São Paulo: Terceira Tempo, 2016. p. 37-58.
- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**, 2010.
- BROSTOLIN, Marta R.; CRUZ, Simone de F. Crianças Terena – algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais. In: NASCIMENTO, Adir Casaro (org.). **Crianças indígenas: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Revista Terias**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-16, 2009.

CADOGAN, León. Ayvu Rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá. Asunción: Fundación León Cadogan, CEADUC, CEPAG, **Biblioteca Paraguaya de Antropología**, v. 16, 1959.

CAIUBY, Sylvia Novaes. **Mulheres homens e heróis**: dinâmica e permanência através do cotidiano da vida Bororo. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

CASTRILLON, Luciana Maria Teixeira. **A construção da Autonomia em crianças de origem operária**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

CASTRO, Celso. **Textos básicos de antropologia**: cem anos de tradição: Boas, Malinowski, Lévi-Strauss e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CASTRO, Lucia de Rabello. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

CESARINO, Pedro de Niemeyer. Cartografia dos Cosmos: conhecimento, iconografia e artes verbais entre os Marubo. **Revista Mana**, v. 19, n. 3, p. 437-471, 2013.

CHIAVENATO, Júlio José. **Bandeirismo**: dominação e violência. São Paulo: Moderna, 1991.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. *In*: CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008, p. 17-58.

CONH, Clarice. **A criança indígena**: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CONH, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jan./dez. 2005.

CONH, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CONH, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.

CONH, Clarice; LORETI, Gabriela Braga. Dossiê “Crianças e Infâncias Indígenas”. **Revista de Antropologia da UFSCAR**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2019.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, 2009.

CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

COSTA, Rodriana Dias Coelho. **Fiar e tecer**: linhas culturais para tessituras do ensino-aprendizagem em Português como língua adicional. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro. Xamanismo e Tradução: pontos de vista sobre a floresta amazônica. CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com Aspas**. São Paulo: Cosac Naif, 2017. p. 101-113.

DAMIÃO, Carla Milani; BRANDÃO, Caius (org.). **Estéticas Indígenas**: III Colóquio de Estética da FAFIL/UFG. Goiânia: UFG, 2019.

DELGADO, Ana Cristina. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. *In*: FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia. **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância**. Campinas, SP: Associados, 2011.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. *In*: FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia. **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância**. Campinas, SP: Associados, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Pós**. Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução: Consuelo Salomé. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.

ENRIZ, Noelia. **Jeroky Porã**: juegos, saberes y experiencias infantiles Mbyá-guaraní en Misiones. Tese (Doutorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2010.

FARIA, Ana Goulart de Faria. **Direito à infância**: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FEIGENBLATTS, Júlia Audi. **Entre São Paulo e Bolívia: a vida na cidade narrada pelas crianças bolivianas na praça da Kantuta**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá**. São Paulo: Globo, 2006. p. 86-132; 175-230.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. *In*: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 193-317.

FERREIRA, Edna. **A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. 2004, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Unesp, 2016.

GAMA, Renata Lúcia de Assis. **Desenho: diálogos étnicos e culturais com crianças guarani**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2011.

GELL, Alfred. **Arte e Agência: uma teoria antropológica**. Tradução: Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Lápis vermelho e de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: Mário de Andrade colecionador de desenhos e desenhista**. São Paulo: Anhablume; Fapesp, 2011.

GOMBRICH, Ernest Hass J. **Meditações sobre um cavaleiro de Pau**. São Paulo: Edusp, 1999.

GOODMAN, Mary. Values, Attitudes and Social Concepts of Japanese and American Children. **American Anthropologist**, p. 979-999, 1959.

GRUZINSKI, Serge. **La colonización de lo imaginario: sociedades indígenas y occidentalización en el México español (siglos XVI – XVIII)**. México: Livraria Azteca Fondo de Cultura Econômica, 1995.

HARDMAN, Charlotte. Can There Be Na Anthropology of Children? **SAGE Social Science Collections**, London, v. 8, n. 4, p. 501-512, 2001.

INGOLD, Tim. Epilogue: “Anthropology is not Ethnography”. *In*: INGOLD, Tim. **Being Alive**. London and New York: Routledge, 2011. p. 229-243. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1862649/mod_resource/content/1/Antropologia_ao_ano_e_etnografia_-_por_Tim_Ingold\(1\).pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1862649/mod_resource/content/1/Antropologia_ao_ano_e_etnografia_-_por_Tim_Ingold(1).pdf). Acesso em: 15 abr. 2019.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimentos, conhecimento e descrição**. Tradução: Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JENKS, Chris. **Constituindo a criança: educação, sociedade e culturas**. Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância. Portugal, Porto: Afrontamento, 1994. p. 185-216.

KEHÍRI, Torãme. **Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana- Keriripõra**. Desenhos: Luiz e Feliciano Lana. São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995.

KONDO, Rosara Hassi. **Diálogo Interculturais, Currículo Próprio e Práticas de Resistência/ Reexistência em uma Escola Guarani**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUSCHNIR, Karina. Desenho etnográfico: onze benefícios de usar o diário gráfico no trabalho de campo. **Revista Pensata**, v. 7, n. 1, 2018.

LADEIRA, Maria Elisa. “De povos ágrafos” a “Cidadãos analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas no Brasil. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Unesp, 2016.

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar Sob a Luz: Território Mbya à Beira do Oceano**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço Geográfico Guarani-mbya: significado constituição e uso**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LADEIRA, Maria Inês. “Os usos das terras e das águas”. *In*: SEMINÁRIO TOLERÂNCIA, Unesco-USP, 1997. **Centro de Trabalho Indigenista**. Disponível em:

https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/artigos_periodicos/os-usos-das-terras-e-aguas/. Acesso em: 10 set. 2020.

LADEIRA, Maria Inês. São Paulo na Terra dos Índios. **Centro de Trabalho Indigenista**. Disponível em: https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/artigos_periodicos/sao-paulo-na-terra-dos-indios/. Acesso em: 09 set. 2020.

LADEIRA, Maria Inês. Mbya Tekoa: o nosso lugar. **São Paulo em Perspectiva**, v. 3, s/n, out./dez, p. 56-61, 1989.

LADEIRA, Maria Inês. A Conservação da Mata Atlântica e a “Permanência da Terra” no Cenário Atual do Território Guarani. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Universidade de Brasília (UNB), v. 43, n. 3, p. 9-29, 2020.

LAGROU, Els. **Arte Indígena no Brasil**: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: Resende Quintal, 2009.

LAGROU, Els. **No Caminho da Miçanga**: arte e alteridade entre os ameríndios. Enfoques- Revista dos alunos do PPGSA- UFRJ, v. 22, p. 18-49, junho, 2013.

LANGDON, Jean. Alucinógenos: Fontes de Inspiração Artística. *In*: VIDAL, Lux (org.). **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 1992.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras: Secretaria Municipal de Cultural: Fapesp, 1992. p. 155-172.

LISPECTOR, Clarice. **A Legião Estrangeira**. São Paulo: Rocco, 1999.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. O (velho e bom) caderno de campo. **Revista Sexta-feira**, São Paulo, n. 1, maio 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril, 1984.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, FURB, v. 43, n. 2, abr./jun., p. 727-746, 2018.

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

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. Tradução: Rosa Krausz. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MEAD, Margaret; BENEDICT, Ruth; SAPIR, Edward. **Cultura e personalidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MEDA, Juri. Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectiva heurística y cuestiones metodológicas. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 14, n. 3, p. 151-177, set./dez. 2014.

MELIÁ, Bartolomeu. Teko porã: formas do bom viver Guarani, memórias e futuro. *In*: SILVEIRA, Nádia; MELO, Clarissa; JESUS, Suzana (org.). **Diálogos com os Guarani**: articulando compreensões antropológicas e indígenas. Florianópolis, SC: UFSC, 2016.

MELIÁ, Bartolomeu. A Terra Sem Mal dos Guarani: economia e profecia. **Revista Antropológica**, n. 33, 1990.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MÉTRAUX, Alfred. **A religião dos Tupinambás e suas relações com a das demais tribos Tupi-Guarani**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

MONTEIRO, John. **Negros da Terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MULLER, Regina Aparecida Polo. **A pintura do corpo e os ornamentos Xavante**: arte visual e comunicação social. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

NIMUENDAJU, Curt Unkel. **As lendas da criação e da destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-guarani**. São Paulo: Hucitec – EDUSP, 1987 [1914].

NIMUENDAJU, Curt Unkel. Apontamentos sobre os Guarani. **Revista do Museu Paulista**, NS, v. VIII, 1954 [1908].

NIMUENDAJU, Curt Unkel. **Os Apinayé**. Belém Museu Paranaense Emilio Goeldi, 1983. p. 1-10; 77-86.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani/ Kaiowá**: O Mitã Reko na aldeia Pirakuá/ MS. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NOGUEIRA, José Francisco Sarmento. **Etnodesign**: um estudo do grafismo das cestárias dos M'bya Guarani de Paraty- Mirim (RJ). Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

NOGUEIRA, Thiago (org.). **Claudia Andujar**: a luta Yanomami. São Paulo: IMS, 2019.

NUNES, Ângela Maria Machado Pereira. **Brincando de ser criança**: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. Tese (Doutorado) – Departamento de Antropologia do ISTE, Lisboa, Portugal, 2003.

PAPE, Lygia. Tudo o homem devora. [Entrevista concedida a] Divino Sobral. Divino Sobral textos, 7 jul. 2010.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 2, 2008.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-390, jul./dez. 2014.

PEREIRA, David Lugli Turtera. **Arqueologia Guarani na Bacia do Rio Santo Anastácio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infâncias: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Caderno de Campo**, São Paulo, n. 17, 2008.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, jun./dez. 2010.

PIERRE, Daniel Calazans. **O perecível e o imperecível**: reflexões guarani mbya sobre a existência. São Paulo. Elefante, 2018.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. **A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

POPYGUA, Timoteo Verá Tupã. **Yvyrupa**: a terra é uma só. São Paulo: Hedra, 2017.

PRADO, Patrícia Dias. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. *In*: FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia. **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância**. Campinas, SP: Associados, 2011.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículos sem Fronteiras**, v. 15, n.1, p.11-30, jan./abr. 2015.

RAMOS, João Manuel. **Matéria do património**: Memórias e Identidades. Lisboa: Colibri-DepAnt, 2004

RIBEIRO, Berta. Mitologia: verdades fundamentais e expressão gráfica. *In*: VIDAL, Lux (org.). **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 1992.

ROSA, João G. **Manoelzão e Miguilim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil e Povos Indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. *In*: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INFANTIL E POVOS INDÍGENAS. MIEIB e Centro Luiz Freire (org.), Recife, 2005. **Anais [...]**. Recife, 2005.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós**: a educação das crianças sem terrinhas no MST. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. “Ser essa terra: São Paulo cidade indígena- exposição no memorial da resistência trata da (re)existência dos povos originários na capital paulista”. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 118-137, jan./jun. 2020.

SANTOS, Chirley Maria de Souza. **O centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá-São Paulo/SP)**: a cultura Guarani na escola de

educação infantil e a atuação dos educadores indígenas. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, Douglas Ladislau dos. **Inovação Educacional entre os Guarani Mbya na Aldeia Tenonde Porã**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Universidade do Minho – Centro de Estudos de Criança. Braga, Portugal, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SEVERI, Carlo. A palavra emprestada ou como falam as imagens. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 52, p. 459-505, 2009.

SILVA, Elizabeth Ramos. **A infância e a educação das crianças indígenas Guarani Mbyá**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Coimbra, Portugal, 2019.

SCHADEN, Egon. Desenhos de Índios Kayová-Guarani. **Revista Antropológica**, v. 11, n.1-2, p. 79-86, 1963.

SCHADEN, Egon. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani**. São Paulo: Editora EDUSP, 1974.

SCHADEN, Egon. Educação Indígena. **Problemas Brasileiros: Revista mensal de cultura**, ano XIV, n. 152, abr. 1976.

SCHADEN, Egon. O índio e a sua imagem do mundo (subsídios para um estudo de antropologia simbólica). **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 21, n.1, p. 33-44, 1978.

SILVEIRA, Nádia Heusi. Culinária Mbya, um modo da persistência Guarani. *In*: SILVEIRA, Nádia; MELO, Clarissa; JESUS, Suzana (org.). **Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas**. Florianópolis, SC: UFSC, 2016.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico**. Tradução: Iracema Dulley, Jamille Pinheiro e Luísa Valentini. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 345-405.

TAUSSIG, Michael T. **I swear I saw this: drawings in fieldwork notebooks, namely my own**. Publishing Company: University of Chicago Press, 2011.

TESTA, Adriana Queiroz. **Caminhos de saberes Guarani Mbya: modos de criar, crescer e comunicar**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TOREN, Christina. Why Children Should Be Central to Anthropological Research. **Etnofoor – Kids & Culture**, v. 12, n. 1, p. 27-38, 1999.

UNDA LARA, Rene. Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia em la América Latina. **FARO Revista de la Unidad de Posgrados de la UPS**, n. 1, p. 10-30, 2009.

VELTHEM, Lucia Hussak Van. “Evocar outras realidades”: considerações sobre estéticas indígenas. *In*: DAMIÃO, Carla Milani; BRANDÃO, Caius (org.). **Estéticas Indígenas: III Colóquio de Estética da FAFIL/UFG**. Goiânia: UFG, 2019.

VIDAL, Lux. Iconografia e grafismo indígena, uma introdução. *In*: VIDAL, Lux (org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Araweté: os deuses canibais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Perspectivismo e Multinaturalismo na América Indígena**. **Revista: O que nos faz pensar**, n. 18, 2004.

Relatórios

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, v.1, 2019.

BRASIL. **Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Jaraguá**, FUNAI, 2012.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Violações de Direitos Humanos dos Povos Indígenas**, v. II, textos temáticos, dez. 2014.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas**, 2013.

FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER. **Observatório da primeira infância**, 2016.

FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER. **Rede Nossa São Paulo**, 2018.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Guarani Retã – Povos Guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai**, 2008.

SÃO PAULO (Município). **Caderno de Propostas dos Planos Regionais das Subprefeituras Perímetros de Ação Pirituba/Jaraguá**, 2016.

Filmes

ATRÁS DA PEDRA: Resistência *Tekoa* Guarani. Direção: Thiago Carvalho Wera'i. Produção: Guilherme Queiroz. Roteiro: Tais Oliveira. AGO Filmes. São Paulo-SP. 2015. (30 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Bu1nv7aGkk>.

AVAXI ETE 'I: Milho Verdadeiro. Direção: Thiago Carvalho Wera'i. Produção: Thiago Carvalho Wera'i. Roteiro: Thiago Carvalho Wera'i. AGO Filmes. São Paulo-SP. 2018. (12 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vivn8lV6ues&t=5s>.

MARTÍRIO. Direção: Ernesto Carvalho & Vincent Carelli Tita. Produção: Olívia Sabino. Roteiro: Vincent Carelli Tita. Papo Amarelo e Vídeo nas Aldeias. Brasil. DVD, 2016. (2h 40min), color.

MBYA MIRIM. Direção: Ariel Duarte Ortega & Patrícia Ferreira. Produção: Sem informação. Roteiro: Sem informação. VÍDEO NAS ALDEIAS. Brasil. 2015. (23 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zXBuFvGJxrA&t=893s>.

OREMBA'E EI' YMA GUARÉ: O mel do passado. Direção: Laura Rachid & Thiago Carvalho Wera'i. Produção: Laura Rachid & Thiago Carvalho Wera'i. Roteiro: Laura Rachid & Thiago Carvalho Wera'i. AGO Filmes. São Paulo-SP. 2019. (38 min), color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nOCFZWF_Wb4.

PEJU KATU KURINGUE'I: Venham todas as crianças. Direção: Silvio Cordeiro & Andre Costa. (2008). Produção: Andre Costa, Danilo Concílio, Silvio Cordeiro. Roteiro: Silvio Cordeiro e Andre Costa. Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da Universidade de São Paulo (USP). DVD, 2008. (14 min), color.

TERRA VERMELHA. Direção: Marco Bechis. Produção: Amedeo Pagani, Caio Gullane, Fabiano Gullane e Marco Bechis. Roteiro: Lara Fremder, Luiz Bolognesi e Marco Bechis. Intérpretes: Chiara Caselli, Matheus Nachtergaele, Abrísio da Silva Pedro e outros. RAI Cinema. Brasil – Itália. 2008. (108 min), color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nOCFZWF_Wb4.

Documentos Cartográficos

MAPA GUARANI CONTINENTAL. Localização das comunidades Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. 7 Mapas, color. Disponível em: [mapa guarani continental.pdf](#). Acesso em: 29 out. 2019.

GLOSSÁRIO¹¹⁹

Ajaka: Cesta mais funda, feita de fasquias finas.

Amba: altar (o universo para os Guarani é um amba) espaço direcionado na posição do sol.

Ara Pyau: Tempo novo.

Avaxi: Milho tradicional.

Ara Ymã: Tempo velho.

Ayvu Porã: *porã* (beleza, efenteite) *ayvu* (linguagem).

Jagua: cachorro ou nome antigo para se referir a onça.

Javyju: usa-se para desejar bom dia.

Jaxy: Lua.

Jopói: *jo* (partícula da reciprocidade); *pó* (mão); *i* (abrir)

Jurua: *juru* (boca) *a* (cabelo)

Ka'a nhemongarai: Cerimônia da Erva- Mate

Keryngue: *Keryn* (pequeno) *gue* (plural)

Kuaray: Sol

Kuatia: variante Nhandeva do singular *Kuaxia* “papel”.

Mbaraka: instrumento musical, menos de sopro.

Mbojape: *Mboja* (faz, fazer); *pe* (tudo que é amassado, modelado)

Mboi: cobra.

Mboi pytã: cobra coral/ vermelha.

Mboi Para: cobra grande.

Mbo'y: forma sem posse, irregular. Palavra usada na aldeia para nomear os colares.

Nhandereko: *nhade* (nosso); *reko* (viver)

Nhande va'e: *nhande* (plural) *va'e* (o que é o Guarani)

Nhe'e: palavra, voz, também pode ser compreendido como espírito/alma, é o que dá vida.

Opy: *O* (casa) *py* (dentro)

Pakova: banana.

¹¹⁹ Todas as traduções contaram com o auxílio e a grande generosidade das/os colaboradoras/es de pesquisa, principalmente de David Karay, Luã Apyká, Michael Tupã e Mirim Lisio. Também foi consultado o dicionário online: Léxico Guarani, dialeto Mbyá de Roberto A. Dooley. Disponível em: https://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/dooley/gndc.html. Acesso em: 20 dez. 2019.

Petyngua: *petyn* (fumo) *gua* (o que consome)

Pindo: palmeira

Pira: peixe

Pindovy: *pindo* (palmeira) *vy* (levantado, de pé)

Porã: enfeite, beleza

Reko: viver.

Ta'anga: *ta'* (palavra tônica, algo que tem som); *anga* (espaço da sombra) lugar da imagem.

Tekoaxy: *teko* (ser); *axy* (dor).

Tenondé: primeiro (a)

Teko: ser, estado de vida, condição.

Tekoa: *teko* (modo de vida) *a* (lugar).

Uru: galinha

Uru'i: pintinho

Xeramõi: *amõi* (ancião, curandeiro); *xe* (primeira pessoa no possessivo/ meu)

Xipa: algo amassado, qualquer coisa modelada e que estica.

Xondaria: guerreira

Xondaro: guerreiro

Yary: cedro

Yga: gamela

Po: mão

Yvy-marãey: *yvy* (Terra sagrada, Terra dourada) *marãey* (sem mal, lugar sagrado)

Yvy-mirí: *yvy* (Terra sagrada, Terra dourada) *mirí* (pequeno)

Yvyra: árvore.

Yvy rupa: Terra sagrada

Yvy Tenondé: Terra primeira.

ANEXOS



Estes são Mirim Lisio à esquerda, Natali ao lado, Nézea no centro, Lauani Kerexu ao lado e Rafael à direita. Agradeço imensamente toda essa família por ter me acolhido com tanto carinho durante toda a pesquisa, *Aguyjevete*.

a yvy rupa