

LUCIA GUEDES DE MELO SALMÁZIO

**CRIANÇAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÕES E OLHARES OUTROS DE UMA EDUCADORA**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande-MS
Março - 2018

LUCIA GUEDES DE MELO SALMÁZIO

**CRIANÇAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÕES E OLHARES OUTROS DE UMA EDUCADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Carlos Magno Naglis Vieira



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande-MS
Março - 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

S171c Salmazio, Lúcia Guedes de Melo

Crianças indígenas na educação infantil: percepções e olhares outros de uma educadora./ Lúcia Guedes de Melo Salmazio; orientador Carlos Magno Naglis Vieira.-- 2018.

157 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

1. Crianças indígenas – Campo Grande - Educação 2. Educação infantil
3. Educação - Diferença étnico-racial I. Vieira, Carlos Magno Naglis
II. Título

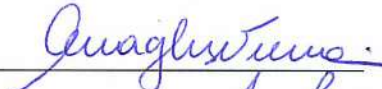
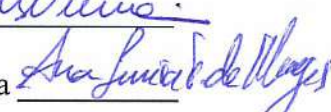

CDD – 372.21

**“CRIANÇAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES
E OLHARES OUTROS DE UMA EDUCADORA.”**

LUCIA GUEDES DE MELO SALMAZIO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE-UCDB) orientador 
Prof.^ª. Dr.^ª. Ana Luisa Teixeira de Menezes (PPGE/UNISC) examinadora externa 
Prof.^ª. Dr.^ª. Adir Casaro Nascimento (PPGE-UCDB) examinadora interna 

Campo Grande - MS, 07 de março de 2018

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Família, um carinho mais que especial.

À minha mãe (*in memoriam*), que me mostrou o que é amar incondicionalmente e me ajudou na construção do meu ser, e que busco trazer comigo até o presente momento: princípios e valores. A falta é imensa, pois está longe, porém também muito perto, tendo em vista que aprendi com você a amar, respeitar, reconhecer e admirar todas as pessoas que fizeram e fazem parte do que sou hoje. Obrigada por me educar e cuidar tão bem de mim.

Ao meu eterno "moore", esposo querido, que tanto amo e admiro! Compreendeu todas as ausências necessárias, partilhou comigo os momentos difíceis e acalmou brandamente as minhas angústias. Agradeço a você, "marido", por continuar ao meu lado em todos os momentos da minha vida e, sobretudo, nesta trajetória de formação. Amarei eternamente!

Ao filho primogênito mais amado, com quem, por inúmeras vezes, compartilhei muitas angústias e que me fortaleceu com sábias palavras. Filho, só tenho a agradecer por entender que todo o esforço iria resultar em uma referência para você. Que seus sonhos vão além do horizonte. Amo você, meu filho!

Ao filho caçula mais amado, que no início deste processo esteve separado de mim geograficamente, mas que sempre me apoiou e fortaleceu com conselhos e incentivos. Acredito no potencial que tem e quero que continue se esforçando para atingir seus objetivos. Amo você, filho meu!

A todos os profissionais que atuam na Educação Infantil e querem fazer a diferença ao construir uma educação de excelência...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus,

Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Ao Eterno Deus, o meu amor maior.

Ao orientador Carlos Magno, o meu enorme agradecimento, pelo acompanhamento contínuo neste processo de desconstrução e reconstrução de novos saberes e por apresentar confiança, apoio e ser meu 'Norte' nos inúmeros momentos de inexatidão dos meus pensamentos e escrita. Foram incontáveis compartilhamentos de suas experiências profissionais, pessoais e os conhecimentos que subsidiaram reflexões aos meus saberes diários. A você, todo o meu respeito e carinho!

Aos professores do Programa, por compartilharem conosco suas vivências e conhecimentos. Fica a certeza de que vocês contribuíram significativamente em minha trajetória formativa.

Às crianças e adultos do Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho, pois as relações estabelecidas permitiram vislumbrar as possibilidades de novos olhares sobre a cultura indígena.

À UCDB, pela possibilidade de dar continuidade à formação acadêmica, pela oportunidade de ser bolsista do Programa e permitir a conclusão deste caminho investigativo.

À Banca, pelas contribuições na qualificação desta dissertação, pois as considerações e apontamentos foram primordiais para novas reflexões e retorno à pesquisa com outras percepções.

A todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB, pela demonstração de dedicação e comprometimento.

Aos colegas do Mestrado, turma muito especial! Como foi importante o que vivenciamos juntos! Verdadeiros "aprendentes" e, de certa forma, sobreviventes das batalhas diárias.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade (GPEIN), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que oportunizaram muitas reflexões.

À minha família querida, minha base em tudo que me proponho a fazer, por me ajudar e apoiar em todos os momentos, em especial neste momento tão importante para mim, de construção de saberes e realização pessoal.

Aos meus verdadeiros amigos que, embora sentissem falta dos encontros sociais, compreenderam a razão das minhas ausências. As palavras de carinho e incentivo foram essenciais na caminhada solitária de produção.

Às companheiras e parceiras, Érika, Nídia, Valéria e Laura, pelo incentivo e apoio em diferentes momentos da caminhada, cada uma, a seu jeito, nos espaços em que transitavam.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a execução desta Dissertação de Mestrado, que me acompanharam e me fortaleceram nessa caminhada de produção da escrita, que foi solitária, mas que, ao mesmo tempo, trazia o sentimento de conforto, pois eu sabia que o apoio, o incentivo e o carinho existiam.

Muito obrigada a todos!

SALMÁZIO, Lúcia Guedes de Melo. **Crianças indígenas na Educação Infantil: percepções e olhares outros de uma educadora.** Campo Grande, 2018. 157 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O presente trabalho de Mestrado está vinculado à Linha de Pesquisa III – Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). Tem por objetivo geral perceber enquanto profissional da Educação Infantil o movimento e as interações que as crianças indígenas realizam no espaço do Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho. Os objetivos específicos consistem em: a) Observar as crianças indígenas e as relações estabelecidas com os demais atores do Centro de Educação Infantil; e b) Descrever como se configuram os processos de participação nas relações estabelecidas entre as crianças indígenas e não indígenas. O intuito da pesquisa é suscitar reflexões, discussões, procurar respostas ou, melhor ainda, elaborar mais perguntas, questionamentos e novas reflexões, ou seja, não haverá início e nem fim das dúvidas, incertezas, evidenciando que novos olhares serão sempre necessários. Para tanto, construiu-se uma reflexão teórica inscrita na interculturalidade e na formação para a diversidade cultural. A abordagem adotada é a qualitativa e, no que se refere aos procedimentos, foram utilizados a revisão bibliográfica, a análise documental, fotografias, filmagens, diário de campo e a observação participante. As reflexões teóricas estão embasadas em autores como Hall (2015) e Silva (1988, 2002). Para entender a criança indígena em seus diferentes espaços, há diálogo com os estudos de Woodward (2000), Vieira (2015) e Nascimento, Urquiza e Vieira (2011), Ariès (2006), Sarmiento (2007), Meyer e Paraíso (2014), Corsaro (2009, 2017) e Bergamaschi (2008, 2010, 2016), entre outros considerados relevantes para a pesquisa. O local da pesquisa é o Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, e os protagonistas da pesquisa são duas crianças indígenas da turma do Creche IA (2016), que estão no Creche IIB em 2017, e duas crianças indígenas que estavam no Creche IIA em 2016, e que estão no Pré I C em 2017. Os resultados indicam que as crianças indígenas possuem uma maneira de olhar o mundo a partir dos locais que circulam. Desta forma, vão se constituindo nas ações interativas, nas relações estabelecidas e, conseqüentemente, no compartilhamento de situações significativas vividas no espaço institucional. Fica evidenciado por meio da pesquisa que as crianças indígenas conseguem produzir e ressignificar seus conhecimentos, que atuam como protagonistas na produção de uma cultura hibridizada e que as manifestações individuais e coletivas contribuem para a construção da identidade infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Criança indígena; Campo Grande; Centro de Educação Infantil; Identidade e diferença.

SALMÁZIO, Lúcia Guedes de Melo. **Indigenous children in Child Education: perceptions and other looks of an educator**. Campo Grande, 2018. 157 p. Dissertation (Master degree). Dom Bosco Catholic University/UCDB.

ABSTRACT

The present Master's work is linked to the Research Line III - Cultural Diversity and Indigenous Education, of the Post-Graduation Program in Education of the Catholic University of Don Bosco (PPGE-UCDB). Its main objective is to understand the movement and interactions that indigenous children carry out in the space of the Nilda de Almeida Coelho Children's Education Center as a professional of Early Childhood Education. The specific objectives consist in: a) To observe the indigenous children and the relationships established with the other actors of the Center for Early Childhood Education; and b) Describe how the processes of participation in relations established between indigenous and non-indigenous children are configured. The purpose of the research is to generate reflections, discussions, search for answers or, better yet, to elaborate more questions, issues and new reflections, it means, there will not be beginning and end of doubts, uncertainties, highlighting that new looks will always be necessary. For that, a theoretical reflection was built on interculturality and formation for cultural diversity. The approach adopted is qualitative and, in terms of procedures, bibliographic review, documentary analysis, photographs, filming, field diary and participant observation were used. The theoretical reflections are based on authors such as Hall (2015) and Silva (1988, 2002). In order to understand the indigenous children in their different spaces, there is a dialogue with the studies of Woodward (2000), Vieira (2015) and Nascimento, Urquiza and Vieira (2011), Ariès (2006), Sarmiento (2007), Meyer and Paraíso (2014), Corsaro (2009, 2017) and Bergamaschi (2008, 2010, 2016), among others considered relevant to the research. The research place is Nilda de Almeida Coelho Children's Education Center, of the Municipal Education Network of Campo Grande / MS, and the protagonists of the research are two indigenous children of the class of the Daycare Center IA (2016), who are in Daycare IIB in 2017, and two indigenous children who were in the Day Care Center IIA in 2016, and who are in the Pre IC in 2017. The results indicate that indigenous children have a way of looking at the world from the places they circulate. In this way, they are being constituted in the interactive actions, in the relations established and, consequently, in the sharing of significant situations lived in the institutional space. It is evidenced through this research that indigenous children can produce and re-significate their knowledge, that they act as protagonists in the production of a hybridized culture and that individual and collective manifestations contribute to the construction of children's identity.

KEYWORDS: Indigenous children; Campo Grande; Center for Early Childhood Education; Identity and difference

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	As crianças de Graham, de William Hogarth	44
Figura 2	As crianças indígenas do Creche II B	84
Figura 3	As crianças indígenas do Pré I C	84
Figura 4	Tempo de permanência dos profissionais com as crianças no Creche II B	88
Figura 5	Tempo de permanência dos profissionais com as crianças no Pré I C	89
Figura 6	Projeto Arquitetônico do Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho	95
Figura 7	Quantitativo das crianças matriculadas nas turmas pesquisadas	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEINF	Centro de Educação Infantil
CEFOR	Centro de Formação
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIOGRANDE	Diário Oficial do município de Campo Grande
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEINF	Gerência da Educação Infantil
GPEIN	Grupo de Pesquisa em Educação e Interculturalidade
IFOMEP	Instituto de Formação da Organização Mundial para Educação Pré-escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NIS	Número de Identificação Social
OMEP	Organização Mundial para Educação Pré-escolar
PLANURB	Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano
PMCG	Prefeitura Municipal de Campo Grande
PROINC	Programa de Inclusão Profissional
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PRONAV	Programa Nacional do Voluntariado
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
REME	Rede Municipal de Ensino
RG	Registro Geral
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UCDB

Universidade Católica Dom Bosco

UNISC

Universidade de Santa Cruz do Sul

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Localização da Aldeia Indígena Urbana Água Bonita	82
Mapa 2	Localização do Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho	85

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Aldeia Indígena Urbana Água Bonita.....	81
Foto 2	Inauguração do Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho	86
Foto 3	Muro ao entorno	90
Foto 4	Fachada	91
Foto 5	Entrada	91
Foto 6	Hall de entrada	92
Foto 7	Pátio coberto	92
Foto 8	Teatro de arena	93
Foto 9	Parquinho	93
Foto 10	Parquinho e parte do gramado	94
Foto 11	Deixando marcas	105
Foto 12	Interação no momento da realização de atividades.....	106
Foto 13	Compartilhando silêncios e sorrisos.....	109
Foto 14	As relações com os pares.....	111
Foto 15	Cores, cheiros e sabores	113
Foto 16	Preferências e escolhas	114
Foto 17	Brincadeiras e momento de negociações	115
Foto 18	As relações familiares de cuidado e afeto	118
Foto 19	Experenciando e ampliando saberes	119
Foto 20	Fazendo escolhas	121
Foto 21	As brincadeiras de faz-de-conta	122
Foto 22	Brincando, interagindo e criando	123
Foto 23	Percebendo lugares-outros	124
Foto 24	Vivendo e vivenciando, cada um a seu jeito, a seu modo	126
Foto 25	E as marcas continuam e continuarão	128

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Levantamento dos trabalhos acadêmicos	143
Apêndice B	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação no Projeto de Pesquisa	144
Apêndice C	Turmas e quantidade de crianças matriculadas em 2017	145
Apêndice D	Levantamento dos profissionais por turma de crianças	146

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Carta de apresentação (UCDB)	148
Anexo B	Autorização do Desenvolvimento da Pesquisa	149
Anexo C	Carta de apresentação à instituição	150
Anexo D	Cronograma de rotina Creche IA (2016)	151
Anexo E	Cronograma de rotina Creche IIA (2016)	152
Anexo F	Cronograma de rotina Creche IIB (2017)	153
Anexo G	Cronograma de rotina Pré I C (2017)	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: BREVES CENÁRIOS QUE SITUAM A PESQUISA	18
CAPÍTULO 1	
NOTAS INTRODUTÓRIAS DE UMA PESQUISADORA: UM MOVIMENTO EM PERCURSO	25
1.1 Minha vida: momentos de reflexão e formação	25
1.2 Os (des)caminhos do meu ser pesquisadora	32
1.3 A escolha do campo da pesquisa	38
CAPÍTULO 2	
DIFERENTES CRIANÇAS... DIFERENTES INFÂNCIAS...	42
2.1 Percebendo as crianças e suas infâncias	42
2.2 A criança indígena e os direitos infantis: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	55
2.3 A criança indígena em contexto urbano e as produções de conhecimento realizadas no campo da educação	64
CAPÍTULO 3	
OS PERCURSOS DE UMA HISTÓRIA COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS EM CONTEXTO URBANO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	72
3.1 Os caminhos percorridos na pesquisa: apontamentos metodológicos	72
3.2 O Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho e seus espaços outros	84
3.3 Percepções e vivências com as crianças indígenas: os encontros e os olhares.....	96
3.4 Ser criança indígena em um Centro de Educação Infantil: espaço de muitas culturas	102
CONSIDERAÇÕES: PALAVRAS INCONCLUSAS	131
OS PARCEIROS DA CAMINHADA QUE POSSIBILITARAM INÚMERAS DESCOBERTAS: REFERÊNCIAS TEÓRICAS	136
APÊNDICES.....	142
ANEXOS	147

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(BARROS, 2013, p.61)

INTRODUÇÃO: BREVES CENÁRIOS QUE SITUAM A PESQUISA

Toda produção possui uma história, e eu sinto a necessidade de trazer todas as pessoas junto comigo na leitura desse processo de construção do conhecimento, por acreditar que cada momento experienciado, vivido ou lido pelas pessoas que têm uma bagagem intelectual que lhes é própria, portanto distinta, propicia percepções, encantamentos, curiosidades e vontade de desvendar saberes captados por outras lentes. Refiro-me, nesse caso, às minhas lentes de pesquisadora iniciante, ou seja, com passos inseguros, sentimentos conflitantes, mas com o desejo imenso de conhecer.

Saliento que houve um conjunto de motivações na realização desta pesquisa, sendo eles o interesse em conhecer um pouco mais as crianças indígenas, a perspectiva de ampliação teórica, e também a possibilidade de provocar reflexões sobre a temática abordada, tendo em vista o compromisso estabelecido com a formação pessoal e das pessoas que nos circundam.

É importante mencionar que o meu envolvimento com a educação foi permeado pelo tempo. Primeiramente, fiz o magistério, após alguns anos retomei os estudos, ao fazer a graduação em Pedagogia e, na sequência, as especializações na área da Educação.

Convém frisar que a minha trajetória profissional perpassou por distintos caminhos, nos quais pude exercer diferentes funções na área educacional, que desencadearam muitas conquistas e também superação de desafios. A trajetória mencionada possibilitou experiências em sala de aula, com turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, nas redes particular e municipal, e no Ensino Médio, especificamente no Curso de Normal Médio.

As experiências vividas, e ainda o fato de ter exercido a função de coordenadora pedagógica em um Centro de Educação Infantil/CEINF, nas redes pública e particular, bem como estar como técnica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, na Gerência da Educação Infantil/GEINF, foram aspectos motivadores para a minha busca contínua pelos estudos e aprimoramento pessoal e profissional.

Assim, o desejo de realizar uma pós-graduação *stricto sensu*, os questionamentos que têm me acompanhado e a intencionalidade de propiciar reflexões significativas para as pessoas que me acompanham nesse caminhar, justificam o presente estudo.

Ao citar que minha trajetória profissional teve conquistas e desafios, necessito mencionar, ainda, os momentos de dúvidas, inquietações e atravessamentos que me moveram a buscar cada vez mais os diferentes saberes, sendo as crianças indígenas de 0 a 5 anos um dos meus interesses, por apresentar poucos registros sobre essa fase, aguçando ainda mais a vontade de conhecê-las.

Dessa forma, outro aspecto oportunizado pela pesquisa, foi, e está sendo, a percepção de visões, antes imperceptíveis, que fomentaram ainda mais os estudos a partir de algumas indagações que movem-na: Quais são as crianças indígenas que estão matriculadas no Centro de Educação Infantil? Como são estabelecidas as relações entre as crianças indígenas e os diferentes pares? Como ocorrem os processos de interação entre as crianças indígenas e não indígenas nos diferentes espaços da instituição?

Ao iniciar a tarefa de escrever esta introdução, o primeiro pensamento que tive foi o quanto a pesquisa e os estudos fizeram deslocar-me epistemologicamente, o que possibilitou reconhecer que fui construída pelos discursos que me atravessaram e que as práticas de significação ocorridas nos diferentes espaços que transitei é que posicionam a nós e aos “outros”, mas que também perpassam por um processo ativo de seleção, organização e interpretação de práticas que, a princípio, são elencadas e estabelecidas por pessoas do nosso entorno e que, muitas vezes, não tiveram a oportunidade de pensar sobre a visão da colonização.

Outro deslocamento pessoal, no decorrer dos estudos e reflexões propostas pela academia, foi perceber que a ideia de “verdade”, do conhecimento “verdadeiro”, perpassa pela subjetividade de cada sujeito, ou seja, a verdade constitui invenções deste mundo. Nesse entendimento, cada sujeito ou situação é construído em um contexto histórico, social e cultural (PARAÍSO, 2014), logo tenho o entendimento de que estou construindo a partir de

minha subjetividade, entendendo que ao realizar a pesquisa, e conseqüentemente a escrita, temos que ter o pressuposto de “que o discurso que produzimos com nossas pesquisas é um discurso parcial que foi produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teórico-analíticas-descritivas que escolhemos para operar” (PARAÍSO, 2014, p. 30).

Os estudos que proponho-me a fazer incidem diretamente sobre as ações e interações das crianças, percebendo seus saberes e ritmos, com a intencionalidade de conhecer como as crianças indígenas interagem em espaços coletivos que podem ser diferenciados das culturas familiar e indígena.

Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa é perceber enquanto profissional da Educação Infantil o movimento e as interações que as crianças indígenas realizam no espaço do Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho. Os objetivos específicos consistem em a) Observar as crianças indígenas e as relações estabelecidas com os demais atores do Centro de Educação Infantil; e b) Descrever como se configuram os processos de participação nas relações estabelecidas entre as crianças indígenas e não indígenas. O Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho está localizado no bairro Vida Nova III, próximo à Aldeia Indígena Urbana Água Bonita, na região norte de Campo Grande/MS.

A metodologia da pesquisa sustentou-se em pressupostos que oportunizam reflexões teóricas para a construção de caminhos que favorecem novas percepções e maneiras de entender, refletir, ver e sentir a infância indígena.

Considerando ser uma pesquisa com abordagem qualitativa, e de uma investigação que se aproxima de um modelo etnográfico, utilizo a observação participante como instrumento para a produção de dados, tendo como técnicas para obtenção das informações, as imagens produzidas a partir de fotografias e filmagens, além do diário de campo.

O arcabouço teórico deste estudo e pesquisa foi construído na perspectiva de que os resultados oportunizarão o surgimento de outros estudos voltados para a infância indígena. Isso significa dizer que o caminho percorrido perpassou por diferentes campos, e neles estabeleceu rupturas e transgressões, o que permitiu a percepção de que os resultados não se encontram fechados ou acabados, mas estão abertos a outras construções e significações que poderão ser estabelecidas mediante o olhar¹ que cada pesquisador traz consigo.

¹ Recomendo a leitura de Veiga-Neto (1996) que apresenta as possibilidades e a intencionalidade dos diferentes olhares na pesquisa, mas também sobre o mundo que nos circunda.

Na escrita, trago o melhor de mim ao buscar uma construção sensível, prazerosa e que desperta o desejo de dividi-la com as pessoas. Apresento, assim, como intencionalidade, o desencadear de pensamentos reflexivos, mesmo entendendo que “cada leitor faz a sua leitura. Ele se envolve com o texto a partir de elementos alheios a mim” (QUEIRÓS, 2005, p. 168).

A cada início, procuro dar um tom ao que há de vir, por meio das poesias de Manoel de Barros, um escritor de origem cuiabana, mas de alma sul-mato-grossense, por apresentar em suas poesias o encantamento, a liberdade de pensamento de ideias e ideais. As palavras de Manoel são instigadoras e, ao mesmo tempo, inspiradoras aos que buscam viver sem deixar de sonhar.

Em alguns momentos, parto da escrita proporcionando o contato com o educador, pedagogo e filósofo brasileiro, Paulo Freire, por ter tido a oportunidade de entrelaçar alguns diálogos no decorrer da formação pessoal e profissional, trazendo comigo alguns ensinamentos e reflexões, apresentadas na produção, com as quais comungo. Como toda ação carrega uma intenção, a minha, ao trazer esses intelectuais, foi de suscitar no leitor o despertar da sensibilidade e, dessa forma, provocar diferentes emoções, tendo em vista que cada um tem experiências estéticas diferenciadas.

Outra intencionalidade despertada foi promover sempre um novo olhar, possibilitando produzir reflexões necessárias em inúmeros momentos da pesquisa, teorizações intensas, porém sensíveis. Ponderações que serão evidenciadas, propiciando novas vivências e um olhar mais atento com relação às crianças indígenas apresentada nesta dissertação que está organizada pela introdução, três capítulos e as considerações.

No primeiro capítulo, “Notas introdutórias de uma pesquisadora: um caminho sendo percorrido”, trago alguns apontamentos da minha trajetória pessoal e profissional, na medida em que elas justificam parte das escolhas feitas para chegar até aqui. Exponho algumas das minhas angústias, meus estranhamentos e atravessamentos que possibilitaram a condução até este fazer. Por meio dos caminhos percorridos por mim e por considerar relevante, explico como aproximei-me e apaixonei-me pelas crianças indígenas, apresentando, dessa forma, a escolha desta temática que me motivou na ida ao campo da pesquisa.

No segundo capítulo, “Diferentes crianças... diferentes infâncias...”, discorro sobre a concepção de infância e o percurso histórico do ser criança, tendo em vista que as crianças sempre estiveram presentes na sociedade, mas o sentimento de infância foi sendo construído socialmente. É interessante ressaltar a importância de conhecer como as crianças são constituídas, conhecer suas especificidades, seus interesses, os conhecimentos que

possuem, bem como os contextos culturais e históricos nos quais estão inseridas. Outro aspecto destacado é o percurso de lutas políticas e sociais pelas quais as crianças tiveram seus direitos garantidos, fazendo um recorte das crianças indígenas em especial, foco desta pesquisa.

Para a compreensão e o entendimento de acontecimentos atuais, é importante conhecermos a trajetória histórica e política em que os fatos foram desencadeados. Para informar sobre os estudos já produzidos academicamente a respeito das crianças indígenas, realizei uma revisão de literatura referente aos trabalhos produzidos com base na perspectiva de crianças indígenas em contexto urbano. Para tanto, empreendi uma busca nas bases de dados de teses e dissertações do portal da CAPES, constatando que ainda há pouca produção na área da educação. É importante destacar, no que se refere às crianças indígenas na Educação Infantil, que esse número ainda se faz menos presente nas produções e reflexões sobre essa fase de vida das crianças indígenas, justificando, assim, a necessidade da presente pesquisa.

No terceiro capítulo, “Os caminhos percorridos com as crianças indígenas em contexto urbano no Centro de Educação Infantil: vivências e representações”, apresento o contexto investigado e os protagonistas do estudo, como também discorro sobre o percurso metodológico que configurou a pesquisa, trazendo os dados que foram gerados a partir da imersão no campo, bem como suas análises.

Em processo de finalização textual, trago as “Considerações: Palavras Inconclusas”, denominadas assim por entender que a pesquisa realizada é apenas um recorte do tempo histórico em que foi possível fazer observações e registros parciais. Destaca-se que muito ainda há o que viver e interagir para ampliar o conhecimento. Embora ciente da inconclusão, trago, neste espaço de escrita, as questões iniciais e os objetivos, na intenção de entrelaçar os dados empíricos com o referencial teórico utilizado. É imprescindível reforçar que a pesquisa apresentada amplia possibilidades para estudos futuros, partindo por caminhos outros e com lentes outras.

Por último, mas não menos importante, vale destacar que este trabalho foi sendo construído ao modo de quem monta um grande quebra-cabeça, cujas peças, ao se encaixarem, possibilitam contemplar diferentes figuras oriundas de outras culturas. Assim, ao vislumbrar cores, nuances, sons, tempos e perspectivas diferenciadas, procurou-se estar com os sentidos bem atentos para perceber as crianças indígenas e os saberes trazidos. Ainda que algumas peças desse quebra-cabeça tenham sido aproximadas sem muita perfeição, tendo em vista que as vivências e percepções do não índio – no caso eu – sempre serão diferenciadas, tenho o

entendimento de que suas junções sejam propositores de novos olhares, e que, desta forma, permitam vislumbrar situações que levem a outras maneiras de serem observadas, de modo que, daquilo que ainda não se tem uma certa apropriação, possa oferecer uma inesperada iluminação e vontade de recomeçar sob nova ótica.

BORBOLETAS

Borboletas me convidam a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta –
seria, com certeza, um mundo livre aos poemas.
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.

(BARROS, 2013, p.55)

CAPÍTULO 1 - NOTAS INTRODUTÓRIAS DE UMA PESQUISADORA: UM MOVIMENTO EM PERCURSO

1.1 Minha vida: momentos de reflexão e formação

Vimos num tempo atônico que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser. (SANTOS, 2009, p. 5).

Início esta parte da escrita com esse excerto, por ele possibilitar uma oportunidade de retornar às lembranças de um passado longínquo, mas que traz a sensação de ter sido vivido recentemente. Falar sobre mim, sobre as experiências vividas, sobre os caminhos e descaminhos, nunca foi algo fácil e que, neste momento específico da escrita, deixa-me emocionada.

Também apresento “Borboletas”, de Manoel de Barros, antecedendo a escrita do capítulo para pensarmos sobre a sensibilidade de olhar o mundo com os olhos de outros, salientando que, embora não tenhamos vivido as mesmas experiências, por sermos constituídos em diferentes momentos e espaços, podemos compartilhar emoções, sentimentos e pensamentos, para que em um único momento possamos trilhar juntos o mesmo caminho.

Dessa forma, convido o leitor a iniciar a caminhada e o conhecimento sobre minhas vivências. Nasci em Campo Grande, bem antes da divisão do estado de Mato Grosso em Mato Grosso do Sul, o que muitas vezes fez-me rir e refletir se sou mato-grossense ou sul-mato-grossense.

Filha única, fui criada exclusivamente por minha mãe a partir de 3 meses, após o divórcio dos meus pais, o que, na época, não era bem visto pela sociedade. A nova situação familiar, ou seja, o ser diferente naquele contexto social, não era aceito pelos outros, que apresentavam dificuldades em acolher o diferente, outra estrutura familiar. Lembro-me dos relatos de Dona Dalva², ao mencionar que no decorrer de sua vida as dificuldades foram muitas, e o divórcio tinha sido mais uma fase, mas o que a enchia de vontade de vencer as adversidades era ver a filha, recém-nascida, criada.

Como mencionei, era cada situação difícil que surgia ao educar sozinha uma criança naquela época, sem renda fixa e sem uma profissão definida. Recordo, contudo, que nunca teve ausência de amor, carinho e de longas conversas sobre a vida, sobre o mundo e as circunstâncias de cada momento vivenciado. Quando criança, e depois, no decorrer da vida, minha mãe sempre disse que o que poderia proporcionar a mim era a educação, porque ninguém conseguiria tirá-la (somente a morte), e que era essa a herança que tinha significado e que ela deixaria.

Embora houvesse uma realidade difícil, ao meu ver era muito tranquila, pois tinha tudo que queria e não passava privações, aproveitava ao máximo, ou seja, vivia intensamente todos os momentos, brincando com minha mãe, que inúmeras vezes largava o que estava fazendo para brincar comigo ou quando íamos para casa das tias, nos finais de semana.

Outra situação, a qual recordo muito bem, é que vivia levando bronca por estar “trepada” nas árvores – pé de goiaba e pé de manga. Muitas delas eram altas demais, o que gerava conflito com minha mãe, para que não ficasse no topo das árvores e viesse a cair. Outras brincadeiras que mais chamavam a minha atenção era ser secretária e, mais tarde, professora. As brincadeiras eram decorrentes das experiências vividas e pelo excesso de material “brincante” que tinha em meu entorno: papéis, canetas, calculadoras, giz, dentre tantos outros que faziam com que eu ficasse muito tempo representando esses papéis sociais. Um deles tornou-se a profissão que escolhi!

Sempre levei a educação muito a sério, por ver o empenho que minha mãe tinha quando chegava cansada do trabalho, e mesmo com todo o cansaço do dia trabalhado, sentava para estudar –, hoje entendo que era para ensinar por meio do exemplo, porque queria finalizar o Ensino Médio. Sempre, entre uma conversa e outra, mencionava que seu sonho era ver-me formada e com autonomia financeira. Observar e participar de toda essa luta marcou muito a minha vida e fez com que refletisse e sentisse-me motivada a continuar sempre em

² Era como minha mãe era carinhosamente chamada por todos, tendo um nome que eu particularmente considero muito lindo: Dalvacy.

busca dos meus sonhos, o que resultou na “entrada” no Mestrado, após a finalização de três especializações que foram realizadas para atender as minhas expectativas nas diferentes áreas em que atuava nos respectivos momentos.

Antes de discorrer sobre o Mestrado, sinto a necessidade de retomar as memórias sobre o ingresso na escola. Revivendo essas lembranças, entendo que não foram muito boas, pois recordo-me de chorar muito ao entrar no Jardim da Infância, no colégio Pequenópolis, em Campo Grande/MS. O choro iniciava no momento da frase de Dona Dalva: "Vamos tomar banho para almoçar, porque daqui a pouco a van escolar virá te buscar". Quando chegava na escola, era muito bem acolhida, mas isso não diminuía a dor da separação. Não sei dimensionar quanto tempo fui à escola nesse período, mas lembro-me de ter vencido esse momento, pois logo deixei a escola e fiquei novamente no aconchego dos braços e olhares maternos.

Reinicie a vida estudantil aos seis anos e meio de idade, na Escola Estadual Riachuelo, à qual, apesar de ser imensa aos meus olhos, adaptei-me rapidamente. Estava localizada na quadra seguinte ao local onde morávamos, e era minha mãe que me levava e buscava todos os dias. Recordo-me do primeiro dia de aula: uma sala muito grande, janelas altas, carteiras enfileiradas, e do largo sorriso no rosto da minha professora, que, embora tenha vivido excelentes momentos, não trago na memória o nome dela. A rotina da sala era muito intensa, sentia-me toda orgulhosa quando chegava em casa e apresentava o que tinha aprendido naquele dia, o que era imensamente valorizado por minha mãe.

Fico muitíssimo à vontade para descrever o que vem a seguir, pela forma como Bergamaschi (2016) mencionou em uma palestra³ proferida em Campo Grande/MS, sobre a possibilidade da sensibilidade na pesquisa, tendo em vista que como pesquisadora iniciante possuía o entendimento que não era possível apresentar uma dissertação ou tese que trouxesse o registro dos relatos das impressões e sentimentos desencadeados no pesquisador.

Diante dessa possibilidade, evidencio o quanto é importante o registro desses momentos, pois escrever e reviver essa história mexeu muito com os meus sentimentos, principalmente porque vieram à tona todas essas lembranças. Recordar esse passado fez-me parar um pouco, porque não consegui conter as lágrimas que rolaram desenfreadamente sobre meu rosto, a ponto de ser questionada por meu filho caçula, que era o único que estava em

³ A palestra proferida pela Dr^a Maria Aparecida Bergamaschi (PPGE/UFRGS) ocorreu em 30 de março de 2016, na Aula Inaugural de 2016, cujo tema foi "Pesquisas compartilhadas e colaborativas: sensibilidades teórico-metodológicas". A palestra foi promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco.

casa nesse momento, sobre o motivo do pranto. Após a explicação, ele compreendeu o que se passava e apoiou-me mais uma vez.

As lágrimas decorreram de um misto de sentimentos aflorados: saudade, tristeza, gratidão, amor, reconhecimento e também felicidade, por ter me tornado o que sou a partir do empenho e do querer de minha mãe, que educou-me com tanta sabedoria e destreza ao enfrentar as intempéries da vida. Mais uma vez, obrigada mãe tão querida e sempre amada, trago, e trarei sempre, sua lembrança e seus ensinamentos, apesar de estar na morada eterna. Saudades infindáveis.

Em muitos momentos refleti sobre a principal causa que despertou em mim o interesse em tornar-me professora, e ao fazer o retrospecto sempre chegava à lembrança de uma docente muito querida, da qual recordo até hoje o nome, o rosto e o modo de vestir: Neuza Mussi. Hoje sinto um pesar por não ter tido mais contato com ela e por deixar de verbalizar que seu modo de ser, de tratar o outro e percebê-lo, o olhar nos olhos e as demonstrações de carinho e segurança nas escolhas que fazia, dentre outras situações de cumplicidades vivenciadas, despertaram-me o interesse em exercer a docência.

Recordo-me da sensibilidade da professora Neuza. Por ser criada apenas por minha mãe, ela ajudou-me nos questionamentos dos colegas que tinham seus lares constituídos por pai, mãe e irmãos, a partir de sua intervenção, ao demonstrar aos colegas que de fato o imprescindível na constituição familiar era o amor e o carinho entre os membros, e não a forma de sua composição.

A maneira como a professora se posicionava fez com que um dos papéis fundamentais da escola, na constituição identitária, fosse cumprido, "na medida em que os processos de identidade e diferença se traduzem em operações de inclusão ou exclusão, em relação a pertencimento ou não pertencimento" (SANTIAGO, 2013, p. 34).

Foi assim que aprendi a abordar a minha constituição familiar com tranquilidade, segurança e sem sentir-me envergonhada por ser diferente e, ao conhecer alguém, ou começar um novo ciclo escolar, ter de responder às clássicas perguntas: Como é o nome do seu pai? O que o seu pai faz? Por que seu pai não vem à escola? Segundo Santiago (2013, p. 36), "a problematização e o enfrentamento das diferenças desafiam positivamente a democracia, pois apenas processos democráticos admitem práticas pluralistas, em vez de silenciar ou eliminar as diferenças".

Diante do exposto, hoje entendo que ser diferente e ter segurança nos ambientes nos quais transitei na infância, foi possível somente pelas conversas com minha mãe e porque, já naquela época, essa professora – tão cara para mim – sabia fazer uma abordagem

significativa, que valorizava o ser humano e suas singularidades. Não tenho elementos para afirmar que todos os professores tinham a mesma sensibilidade, entretanto agradeço por ter tido uma mestra que fez uma grande diferença.

Antes de iniciar o relato sobre a trajetória docente, é de suma importância deixar registro a respeito dos caminhos percorridos até a formação acadêmica. Ao término do primeiro grau já havia decidido que faria o curso de Magistério e, como naquele momento histórico era muito difícil ingressar no curso, minha mãe teve que dormir na fila da Escola Estadual Joaquim Murtinho para conseguir uma senha que permitisse fazer a matrícula. Ao conseguir e chegar em casa, verbalizou que havia vencido mais um obstáculo e que a partir daquele instante seria o meu empenho e esforço que fariam a diferença. Mencionou ainda que as ações descritas anteriormente, se realizadas com destaque, fariam com que eu fosse bem-sucedida profissional e socialmente. Hoje, vejo que essa forma de pensar está diretamente vinculada à “colonialidade do poder” (WALSH, 2009).

Amparada nos escritos de Walsh (2009), e de outros distintos autores que versam sobre a colonialidade, entendo que é algo presente nos dias atuais. Segundo Porto Gonçalves e Quental (2012, p. 07), o fato de essa postura permanecer durante muito tempo na sociedade tem influenciado e provocado a criação de um “padrão de controle, hierarquização e classificação da população mundial que afeta todas as dimensões da existência social, e que tem no conceito de raça seu eixo estruturante”.

O curso de Magistério teve início em 1985 e foi finalizado em 1987, oportunizando-me a habilitação para professor do primeiro grau, da 1ª a 4ª série. Após a finalização do curso, prestei vestibular na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mas não fui aprovada e como não tinha situação financeira para arcar com as despesas de uma universidade privada, vi que os sonhos de continuar a formação seriam adiados.

No percurso, surgiu o enlace matrimonial e a maternidade e, em 1998, decidi fazer mais uma tentativa de ingresso na universidade. Realizei a inscrição no vestibular e, ao passar, ingressei, em fevereiro do ano subsequente, no curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande/MS, realizando um sonho pessoal e familiar, em especial da minha mãe.

Do início à finalização do curso, considero que o apoio familiar foi determinante, porque, diante de muitas situações adversas e desestimulantes, dentre as quais destaco o cansaço após a jornada diária de trabalho, a distância a ser percorrida todos os dias da semana, a ausência na família em muitos momentos e o valor da mensalidade, fez com que continuasse e recebesse o diploma tão almejado por todos.

A minha trajetória docente teve início na Educação Infantil, em 1998, com crianças de 2 e 3 anos, em uma organização não governamental. A partir de 2000 atuei em uma instituição privada nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com crianças de 6 e 7 anos – a princípio como assistente de sala e no ano subsequente como professora regente. O retorno à Educação Infantil, em 2005, ocorreu com a proposta de assumir a Coordenação Pedagógica.

Em 2009, ainda na função de coordenadora, a partir da efetivação de matrículas de crianças indígenas passou a existir um novo desafio profissional: conhecê-las. Desta forma, surgiu a necessidade de um olhar mais apurado para as crianças indígenas e as percepções dos costumes trazidos por elas e suas famílias.

No que se referia aos professores, os encaminhamentos realizados em situações do cotidiano era um desafio que promovia o desenvolvimento de estudos e de um trabalho reflexivo com todo o corpo docente, evidenciando uma abordagem pedagógica que melhor favorecesse o desenvolvimento infantil.

As reuniões de estudos ocorriam sistematicamente com o envolvimento dos profissionais que atuavam diretamente com as crianças indígenas e não indígenas, para promover reflexão sobre uma educação que contemplasse as diversidades e especificidades culturais. A fundamentação teórica possibilitou o embasamento do fazer pedagógico, ressaltando a importância da formação do profissional, ao deixar aflorar cada vez mais o processo de desenvolvimento do ser criança em suas especificidades.

Concomitantemente ao trabalho realizado como coordenadora, e pensando na importância da formação, que sempre tive como desafiante, passei pela experiência de ministrar aulas para profissionais que já atuavam com crianças e que possuíam apenas o Ensino Médio, denominado Normal Médio.

Em 2010, fui convidada a compor a equipe pedagógica do Instituto de Formação da OMEP/IFOMEP, para atuar com educadores na modalidade de educação a distância, o que oportunizou conhecer pessoas, práticas pedagógicas e encaminhamentos didáticos de muitos lugares do Brasil e favoreceu um novo olhar para a educação brasileira.

Na atuação da docência preocupei-me em destacar a importância nas práticas sociais e educativas, porque acredito que as transformações podem perpassar pela educação e pelas relações estabelecidas com o outro e com o mundo circundante. Essas transformações só serão possíveis se houver, entre os profissionais, interesse em olhar a educação e o educando de forma singular e com a intencionalidade de articular educação e cultura, que poderá "favorecer a construção de conhecimentos voltados para as distintas formas de percepção do

mundo, considerando as particularidades e semelhanças construídas pelos diferentes grupos" (SANTIAGO, 2013, p. 39).

Em 2013, ingressei em um setor denominado Coordenadoria da Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, que atualmente recebe a nomenclatura de Gerência da Educação Infantil/GEINF e atua diretamente com professores da Rede Municipal de Campo Grande – REME, responsáveis pela formação de crianças de 0 a 5 anos.

Diante de muitas reflexões, penso que o que me move, enquanto profissional da educação, é trazer comigo um pouco do ser criança, ou seja, a curiosidade inata desse ser em desenvolvimento, que muito tem a ensinar.

Partindo desse pressuposto, surge a necessidade de propiciar a reflexão a muitos profissionais, em fomentar "práticas escolares sensíveis à diversidade dos estudantes e à concepção de diferença como possibilidade de apoio à aprendizagem" das crianças constituídas por diversas culturas, que por estarem em formação ainda continuarão sua constituição por meio das experiências que lhes são apresentadas pelos profissionais e pelas relações estabelecidas com outras crianças. Ou seja, "uma pedagogia intercultural no plano prático se dirige necessariamente a todos do grupo" (SANTIAGO, 2013, p. 47).

A aproximação com a criança indígena ocorreu quando estava como coordenadora, e percebi alguns encaminhamentos da família indígena dentro da instituição educativa e a forma como as crianças se relacionavam com os pares⁴ e o meio.

Como mencionado anteriormente sobre a curiosidade infantil, mas também conforme Freire (2002, p. 35) a denomina: "curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte do fenômeno vital", saliento que algumas especificidades sobre a cultura indígena fizeram-me realizar um levantamento de pesquisas sobre criança e infância.

Ao realizar a busca pude perceber a ausência de estudos sobre a criança indígena e as questões que envolvem sua infância, logo conhecê-las, observar suas vivências na instituição e as culturas nas quais está sendo constituída, foram fatores de grande reflexão que contribuíram para me colocar como viajante curiosa, em caminhos ainda não percorridos, oportunos para outras percepções e descobertas. Inicialmente, os teóricos que possibilitaram minha proximidade com as questões indígenas foram Cohn (2005), Silva (1988), Vieira (2015), dentre outros.

⁴ Corsaro (2009, p.31), menciona que "o sentido da palavra pares não é o de duplas, e sim de parceiros, de iguais- como em pares de reino".

Porém, antes do contato com a criança indígena e os estudos que propus-me a fazer para ajudar a equipe que coordenava, preciso registrar que conhecia muito pouco sobre o assunto e, de certa forma, sinto-me envergonhada de ter tido, em algum momento da minha vida, uma visão estereotipada, marginalizada e discriminadora sobre os indígenas. Essa visão é oriunda da minha formação, das falas reproduzidas por pessoas que também desconheciam a cultura das populações indígenas e por situações apresentadas em livros didáticos, reportagens e noticiários aos quais tinha acesso.

Por meio dos estudos e reflexões adquiridas no percurso de formação vivenciado até o presente, menciono o interesse e a intencionalidade de buscar ampliar cada vez mais os conhecimentos, principalmente no que se refere às crianças indígenas. Desta forma, procuro estar atenta em como essas crianças se constituem nos espaços escolares e estabelecem vínculos com os diferentes pares.

Outro aspecto a ser destacado é que, independentemente da cultura a qual cada indivíduo pertença, ele está em constante transformação, o que faz com que a busca por conhecimentos seja de forma constante, como menciona Silva (1988):

A diversidade entre os índios não decorre apenas, portanto, de suas línguas, culturas, modo de viver e de pensar. Decorre também dos fatores ligados ao tipo de contacto que mantém com os não-índios [...]. As culturas são dinâmicas. As experiências históricas, concretizadas na vivência de situações novas para um grupo social, podem levar à formulação de novos significados e à criação de novos símbolos. (SILVA, 1988, p.33 e 37).

É por meio desses pensamentos e dos processos que me constituem enquanto pessoa, professora e pesquisadora, que observo que os estudos que agora realizo, como aluna do Mestrado, e a dissertação intitulada "**Crianças indígenas na educação infantil: percepções e olhares outros de uma educadora**", possam contribuir para a ampliação de conhecimento sobre as relações estabelecidas entre as crianças indígenas nos espaços em que transitam, tendo em vista que essa temática é pouco contemplada no meio acadêmico e social.

1.2 Os (des)caminhos do meu ser pesquisadora

Vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. (FREIRE, 1995, p. 88).

Trazer esse excerto de Freire (1995) para iniciar este escrito possibilita uma reflexão do "inacabamento" apresentado por ele, porém também traz a percepção de uma

trajetória de vida na qual estou sendo formada paulatinamente, mediante as experiências vivenciadas nas relações estabelecidas em diferentes momentos e contextos sociais, com o sentimento de que a cada dia (des)construo-me, para ser (re)construída com novos olhares e pensares.

Esse pensamento do processo do inacabado, e que move-me a cada dia na busca de novos horizontes e perspectivas de outros saberes, acompanha-me desde a iniciação do magistério, graduação, especializações e, por que não dizer?, com a relação estabelecida com os sentimentos e outros saberes desencadeados pelo início da caminhada no Mestrado e com a possibilidade de ter um contato mais estreito com a cultura indígena. A meu ver, naqueles encontros houve abordagens interculturalistas, que "descortinam um novo rumo à construção de novas relações identitárias" (SANTIAGO, 2013, p.48), novas formas de ver o outro e a si mesmo, em diferentes contextos sociais.

Muitas situações foram vivenciadas, bem como as marcas deixadas em mim, que ficaram registradas na memória, se fazem presentes para conhecimento de todos que estiveram nesta caminhada inicial. Essas lembranças permearão todo o tempo em que eu estiver envolvida em diversas aprendizagens, pois levamos muito e deixamos tantas outras lembranças e saberes nas relações sociais que estabelecemos.

No que se refere à fase de inserção no Mestrado, durante algum tempo muitas inquietações surgiram, e no decorrer do processo fui identificando-me com as demais pessoas que ali estavam, inicialmente por perceber o estado em que nos encontrávamos, e com a verbalização dos sentimentos que trouxemos, percebi muitas semelhanças entre nós.

Os encontros semanais de leituras, estudos e discussões reflexivas sobre os diferentes temas também perpassavam por momentos nos quais o grupo compartilhava as ansiedades, os medos, as dúvidas e as incertezas – que trouxeram-me surpresa ao descobrir que dificilmente teremos certeza dos fatos e situações que trazíamos como proposta de pesquisa. As "conversas" estabelecidas com Bhabha (2013), Hall (2015) e outros, ampliaram as indagações e inquietações, evidenciando que sempre haverá a necessidade de olhar o outro com uma lente diferenciada e, muitas vezes, de olhar-nos também.

É importante reforçar que os primeiros passos da cientificidade acadêmica vieram carregados de incertezas e indagações, e as vejo de forma positiva, adentrando juntamente comigo no Mestrado e, de certa forma, acompanhando-me em todo o processo formativo, porque perpassou pelo desafio da pesquisa, da produção da dissertação, e da (re)construção de novos saberes e olhares.

Para tanto, trago a seguir apenas algumas de muitas indagações iniciais da pesquisa, das quais ousou descrever: Qual a intencionalidade de uma pesquisa? A quem ela se destinará e para quê? Como fazer a escolha de uma determinada abordagem de pesquisa? Como estabelecer o referencial metodológico mais adequado para as questões postas na pesquisa a ser realizada? Esses e muitos outros questionamentos se apresentaram no decorrer do processo formativo, outros surgiram no decorrer da pesquisa e, conseqüentemente, da formação que considero infundável.

Não é fácil adentrar em um espaço antes desconhecido, e ainda em construção, que me levou, e leva, a perceber que muito há que aprender e apreender, porque a cada novo conhecimento deparo-me com assuntos nunca abordados. Pouquíssimo era o conhecimento da linha Diversidade Cultural e Educação Indígena, bem como de seus autores, que requereram de mim uma atenção especial até mesmo na verbalização de algumas palavras, que, segundo a linha de pesquisa, apresentava uma denotação não condizente com os pensadores e militantes das questões indígenas.

Cada teórico e texto apresentado fazia com que eu recordasse da comparação feita pela professora Adir Casaro Nascimento, ao mencionar que estar e dialogar com os teóricos apresentados nas diferentes disciplinas do Mestrado é semelhante a uma viagem, e que nesse trajeto alguns nos acompanharão, porém outros deixaremos na próxima estação para darem espaço a novas leituras.

Diante de inúmeras leituras, indagações e de novas experiências, faço aqui dois destaques sobre o início da participação na vida de mestranda. Primeiro, o encontro em uma situação que não havia vivenciado anteriormente, e que Fanon (2008, p. 92) menciona que "compreender algo novo exige disponibilidade, preparação, exige uma nova formação", ou seja, faria parte de uma nova assimilação de conhecimento.

O outro aspecto a ser evidenciado se concentra nas leituras e discussões próprias desses momentos ímpares de reflexão e formação, que a cada dia ia se transformando a partir dos encontros de estudos. Não poderia deixar de mencionar que os docentes, cada um do seu jeito, fomentavam os saberes e traziam nos olhos o brilho e a paixão nos momentos de discussão e reflexão das diferentes temáticas, e ousou mencionar que muitas vezes eu fazia muito esforço para compreender determinados conceitos e posicionamentos.

A princípio, os sentimentos desencadeados nos primeiros passos do ser pesquisadora tiveram como disparadores a percepção do que viria a ser ciência e de como os conhecimentos científicos podem ser produzidos na academia. No entanto, no decorrer das

aulas, foi possível entender que não só a academia produz teoria, mas cada povo, com sua cultura, produz seus saberes.

Segundo Bujes (2007, p.21), no campo pós-moderno, pós-estruturalista e dos estudos culturais, é possível perceber que "a teoria está implicada na produção da 'realidade'. Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela 'conforma' certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele". A partir desse pensamento, compreendo que cada povo com sua cultura tem uma forma própria de ressignificar gestos, ações, objetos e demais situações sociais, segundo suas vontades ou necessidades.

Durante o primeiro ano de Mestrado, as leituras propostas foram fontes riquíssimas de informações e conhecimentos, porém quanto mais eu lia, maior era a ansiedade e a preocupação no que se referia à metodologia a ser utilizada, pois achava que as abordagens disciplinares viriam acompanhadas de uma receita, de um passo a passo, ou de procedimentos a serem seguidos na pesquisa. De forma inquieta, aguardava um manual que descobri que jamais chegaria.

A percepção da ausência de um manual que apresente o passo a passo da pesquisa, remete-me às palavras de Costa (1996, p. 10), quando menciona que a percepção das relações de poder são observações importantes e "que não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz a diferença são as interrogações", e que elas podem ser formuladas nas relações estabelecidas entre o saber e o poder.

Diante do exposto, entendo que essa reflexão fez com que a cada dia a curiosidade se ampliasse e os meus sentidos ficassem alertas e receptivos, pois sabia que os pequenos detalhes e a intensidade com que me entregasse àqueles momentos fariam toda a diferença em minha formação e, conseqüentemente, na pesquisa. Aliás, procurei seguir o meu manual de vida com tudo o que me proponho a fazer, ou seja, viver intensamente o presente, selecionando e armazenando tudo que poderia vir a ser utilizado na academia e na vida.

Admito que muitas foram as conversas com os mestres, em especial com o professor Carlos, meu orientador, sobre a ansiedade e as desconstruções ocorridas após cada encontro, e percebi que a bagagem para viagem mencionada anteriormente, foi paulatinamente se ampliando e as dúvidas, de certa forma, gerando crises. Consegui compreender, porém, por meio das palavras de Costa (1996, p. 8), que "a crise repercute na vida de cada pesquisador e pesquisadora, desorganizando não apenas sua vida intelectual, mas o conjunto de convicções políticas e existenciais que vêm dando sentido às suas vidas".

O interstício de uma leitura e outra e as conversas estabelecidas nas aulas – desculpe o modo cartesiano, pois poderia dizer simplesmente "momentos de descobertas e

ressignificações" – faziam com que minha coragem fosse ampliada. No decorrer das leituras, principalmente as sugeridas na linha e no grupo de pesquisa, foi despertada a vontade de aprender a ter "novos olhares" (COSTA, 1996, p. 10).

As palavras da autora fizeram com que o saber e a investigação estivessem presentes todos os dias em nossos encontros, acompanhados sempre do querer romper antigos paradigmas, pois "as nossas ideias sobre as coisas constroem as coisas". Procurei realizar um movimento e um esforço para me despir de modelos cartesianos e colonialistas e ter um novo olhar todos os dias, pois a cada momento somos educados e, de certa forma, também educamos, seja com palavras, atos ou posicionamentos políticos.

É importante reforçar que a metodologia oportuniza a ressignificação na pesquisa e, de acordo com os escritos de Paraíso (2014, p. 26), o "modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos".

Embora saiba que cada contexto histórico e situacional é diferente, e que o nosso olhar a cada dia e a cada experiência se diferenciaram, é imprescindível conhecer as trajetórias, como o conhecimento foi sendo construído e como ocorreram as relações de poder. Isso possibilita delinear as "viagens" a serem realizadas e quais elementos e acessórios serão necessários levar na mala.

[...] este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender [...]. Mudaram os pensamentos, os raciocínios. [...] Não ficamos "de fora" e nem "por fora" do que já foi dito e escrito em todas as perspectivas teóricas sobre o objeto de pesquisa. Participamos da tradição do nosso objeto porque necessitamos saber o que já foi produzido, para analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros caminhos. Necessitamos interrogar o legado deixado por outros que nos antecederam e nos deixaram seus ditos e escritos. (PARAÍSO, 2014, p.37).

Diante das mudanças apresentadas por Paraíso (2014, p. 28), com as quais também concordo, somos agentes transformados e modificados pelas experiências que optamos ter ou até mesmo aquelas que não escolhemos, ou seja, sempre houve e sempre haverá mudanças nas diferentes situações que nos circundam, porque "... mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos, dizemos, afetamos e somos afetados pelas relações vividas em cada momento. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os "outros" e mudamos nós."

As mudanças estabelecem um outro modo de pensar, agir, escrever e ressignificar a nossa vida ou a própria educação – por meio da pesquisa e do comprometimento com os saberes outros – podemos produzir discursos e, quem sabe, possibilitar discussões e momentos de reflexões, oportunizando às diferentes pessoas e grupos sociais situações que poderão favorecer a ampliação da criticidade na busca de saberes significativos, com muito mais sensibilidade e envolvimento social e político.

Participar das disciplinas do Mestrado possibilitou a construção e organização dos caminhos investigativos e para reflexão sobre a pesquisa, Costa (1996, p. 13) pontua que "a episteme moderna engendrou lentes e luzes tão arditosamente disposta, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos".

Diante do exposto, ousar falar que a pesquisa é uma aventura e um processo de criação, porque “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2000, p. 55), a nossa subjetividade e, quase sempre, o caminho que iremos percorrer. Se for preciso, trocam-se as lentes para enxergar o caminho percorrido de uma outra forma.

Muitos foram os caminhos apresentados pelos mestres na academia, evidenciando que a pesquisa não é linear, e que muitas vezes outros percursos ou formas de caminhar poderão surgir mediante a exigência do campo, ou seja, o que os novos olhares trarão, desde que estejamos constantemente preocupados com as lentes que utilizamos.

É importante mencionar que a minha inserção no Mestrado e o contato com os indígenas⁵ e seus posicionamentos possibilitaram uma nova forma de olhar, observar, ouvir e perceber outros aspectos antes imperceptíveis, que me levaram a outras perguntas e, conseqüentemente, a um deslocamento, tendo em vista que a realidade é construída pelas experiências advindas do local que cada um ocupa.

Nesse processo de desconstrução, uma das frases que me chamou muito a atenção foi "a verdade é relativa"⁶, pois, oriunda de uma formação cartesiana, tinha comigo que verdade é sempre verdade, mas, nas palavras de Costa (1996, p. 9), pode ser entendida como “sonho e pura ficção”. Os caminhos percorridos e os momentos em que eu percebia as ditas

⁵ Neste momento da escrita, menciono que estavam no Mestrado, junto comigo, os indígenas Eliezer Martins Rodrigues, Joaquim Adiala Hara e Katiana Barbosa de Carvalho, que contribuíram muito para as minhas reflexões nos momentos em que contavam as histórias pessoais ou de seu povo, mas sempre retratavam que a intenção que tinham era contribuir com o povo ao qual pertenciam, ou seja, estudavam, liam, refletiam e discutiam pensando neles, e que tudo que adquirissem seria revertido para a coletividade. A aproximação que Katiana e eu tivemos foi muito importante para mim, pois as muitas conversas estabelecidas, nos mais diversos momentos, oportunizaram não só aprender mais sobre eles, mas aprender mais com eles no que se refere a percepção do outro em suas especificidades e acolhimento as suas singularidades e saberes.

⁶ Destaque atribuído por mim.

"verdades incontestáveis", despertaram em mim muitos sentimentos inquietantes, o que de certa forma me fazia chorar. Aos poucos, porém, transformava-me e apresentava um novo vir a ser, pois contribuíram, e contribuirão, para refletir sobre a importância da formação humana, em especial a minha.

A cada momento vivenciado na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, a preocupação e inquietude sobre o processo de construção de escrita foram ampliados. Constatei que se tratava de um processo doloroso e solitário, no qual os saberes, a sensibilidade, as percepções advindas do campo investigativo e suas nuances perpassavam por uma nova postura intelectual, apreendida por meio de leituras e reflexões estabelecidas nos estudos realizados e com os parceiros mais experientes, pois aprendemos uns com os outros.

Então, faço uma provocação: que venha a insegurança, o medo, a ansiedade e outros sentimentos que serão recebidos com a incerteza da resposta e do caminho a seguir, porém com determinação e compromisso em continuar a ampliação de saberes.

1.3 A escolha do campo da pesquisa

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei. Meu fado não é o de saber quase tudo. Sobre o nada eu tenho profundidades. Não tenho conexões com a realidade. Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. Para mim, poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e das nossas). Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil. Fiquei emocionado e chorei. Sou fraco para elogios. (BARROS, 2013, p. 19).

Para iniciar este escrito, busco a importância que Manoel de Barros dava às palavras e às escolhas, por acreditar que a forma como produzimos escritos, apresentamos saberes, e nos apresentamos, enquanto pesquisadora, perpassa pelas escolhas que faço. Digo que muitas escolhas feitas passaram primeiramente pelo crivo do interesse, da curiosidade e do prazer que, de certa forma, é o meu jeito de ser e querer estar no mundo. Segundo Paraíso (2014, p. 30), tudo que lemos para a realização da pesquisa "nos enche de desejo de mover, encontrar, uma saída e estabelecer um outro modo de pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação".

Hoje compreendo que o tema da pesquisa tem que despertar o prazer, a sensibilidade e a aventura, possibilitando que a descoberta favoreça a discussão, as dúvidas, o diálogo e o olhar crítico, o que certamente oportunizará a interlocução do campo empírico e teórico. Não menos importante seria o lugar que escolhemos para a realização da pesquisa.

Nas linhas a seguir, apresento um pouco dos acontecimentos que me fizeram chegar até o espaço escolhido.

Ao iniciar a viagem da pesquisa, pude perceber que os lugares pelos quais passamos e as pessoas que encontramos são fundamentais para o despertar do olhar, da sensibilidade e do sentimento de acolhimento. A partir dessas percepções, surgiu a escolha do Centro de Educação Infantil/CEINF que será amplamente abordado no espaço destinado à apresentação metodológica.

A diretora Sílvia e a coordenadora Mariana mostraram-se receptivas ao estudo da temática e à proposta metodológica, colocando-se à disposição, mesmo sabendo que muitos são os desafios do cotidiano infantil e que a pesquisa poderia trazer tantos outros momentos desafiantes. Diante disso, a partir da autorização da produção de dados, deu-se início a organização da documentação pertinente à realização da pesquisa.

Outro aspecto relevante para a escolha do tema foi a ausência de produção acadêmica com crianças indígenas em contexto urbano, mencionado por Vieira (2015), em especial na Educação Infantil. Por esse motivo, propus o desenvolvimento da pesquisa no Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho, no bairro Vida Nova III, próximo à Aldeia Indígena Urbana Água Bonita.

Como o viajante, o lugar do pesquisador também é o lugar do transitório, cheio de descobertas e em constante movimento, por isso levar na mala a curiosidade, fazer caminhos diferentes, buscar novas lentes de percepção para a criança indígena e as relações que estabelecem no espaço do Centro de Educação Infantil é o que me moveu para a realização desta pesquisa.

Após o primeiro contato, muitas foram as idas à instituição e os trâmites para que pudesse efetuar a pesquisa no Centro de Educação Infantil. Foram realizados, dentre eles, a solicitação à Prefeitura Municipal de Campo Grande, por intermédio da então Secretária de Educação, Leila Machado. Com o aceite, retornei à instituição com a carta de apresentação, no segundo semestre de 2016. Fui recebida pela coordenadora e pela diretora, que de forma atenciosa passaram-me algumas informações sobre o contexto social em que se encontrava a instituição e a comunidade escolar e sobre o histórico institucional.

Ao realizar o manuseio dos documentos institucionais, em especial da Proposta Pedagógica, no item denominado Histórico da Instituição, foi possível obter informação de que a escolha pelo nome do Centro de Educação Infantil ocorreu em homenagem à ex-primeira-dama de Campo Grande, Nilda de Almeida Coelho, pela preocupação e pelos cuidados demonstrados às crianças e adolescentes carentes do município.

A Proposta Pedagógica apresenta alguns trabalhos desenvolvidos por Nilda de Almeida Coelho. Em 1973 inaugurou a creche Lar Nossa Senhora Aparecida e, em continuidade ao apoio ofertado às mães trabalhadoras, em 1985 construiu o segundo projeto, o Lar do Ludinho, em homenagem ao seu único filho, morto em 1976.

Sempre envolvida com ações sociais, esteve à frente do PRONAV⁷, Patrulha Mirim, Pró Mulher e Projeto dos Idosos. Consta ainda que a primeira diretora do Centro de Educação Infantil foi a professora Nahlu Borges Cabral.

O Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho iniciou o atendimento em primeiro de agosto de 2014, com 120 crianças de 0 a 5 anos, em período integral, em uma estrutura física composta por diretoria, secretaria, sala de professores, 9 salas de aula, sala de informática, que está junto com a biblioteca, brinquedoteca, cozinha, despensa, almoxarifado, pátio coberto, parque infantil e área externa muito ampla, com inúmeras possibilidades para o brincar, e banheiros adequados às crianças e que atendem às leis de acessibilidade.

Foi mencionado pela coordenadora Mariana que, embora não tenha registrado o quantitativo de crianças indígenas presentes na instituição desde a inauguração do Centro de Educação Infantil, tem percebido um aumento significativo de procura de informações pelos pais ou responsáveis e, conseqüentemente, as matrículas das crianças indígenas.

Posso dizer que a cada dia amplia-se o meu interesse em conhecer as crianças indígenas que estão vivendo a infância em espaços coletivos onde há outras culturas, outras vivências e outras formas de se relacionar com o mundo.

⁷ Programa Nacional do Voluntariado.

O exercício de ser criança

No aeroporto o menino perguntou:
– E se o avião tropicar num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
– E se o avião tropicar num passarinho triste?
A mãe teve ternuras e pensou:
Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
E ficou sendo.

(BARROS, 2013, p.7)

CAPÍTULO 2 - DIFERENTES CRIANÇAS... DIFERENTES INFÂNCIAS...

2.1 Percebendo as crianças e suas infâncias

Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2010, p. 187).

Iniciar com Manoel de Barros a conversa sobre o ser criança, propicia pensar e perceber a magia, a curiosidade, o encantamento e a forma como as crianças veem e agem no mundo. Leva-nos também a refletir que quando as palavras ‘infância’ e ‘criança’ são apresentadas para alguns grupos, são percebidas apenas como sinônimos, por isso surge a necessidade de fundamentá-las, para melhor compreensão.

Quando pensamos ou propomo-nos a falar sobre a infância, a primeira ideia que nos vem à memória é pertinente à nossa própria. Enfim, falar da infância faz relembrar experiências, situações vividas, sabores, cores, cheiros e, de certa forma, lembrar de um tempo saudoso, muitas vezes agradável, de uma fase da vida em que o presente vivenciado não era acometido de preocupações sobre o futuro.

Sabemos da importância dessa fase e, embora seja única, existem diferentes formas de percebê-la, por isso para compreendê-la é preciso retomar fatos históricos sobre a

criança e a infância, tendo em vista que a conceitualização perpassa por inúmeros processos culturais, sociais e também temporais.

Estudos e pesquisas apresentam que as concepções de criança e infância são construções sociais formadas ao longo da história, e que essas concepções nem sempre expressam os mesmos significados. Kramer (1999, p. 207), considera que elas carregam impressões de “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil”.

É importante destacar que Kramer abriu caminho para a produção de estudos que analisam o caráter histórico, ideológico e cultural do conceito de infância, contribuindo para um novo olhar para as crianças brasileiras. Freire (1983) evidencia que ao fazermos parte de uma sociedade, criamos, recriamos, decidimos e, ao estabelecermos relações com outras pessoas, nos constituímos humanos.

Desse modo, neste estudo é fundamental a busca por conhecer o percurso histórico do ser criança, tendo em vista que é extremamente relevante e necessário destacar e evidenciar algumas possibilidades existentes acerca das diferentes percepções sobre crianças e infâncias e como são estas constituídas, conhecer suas especificidades, seus interesses, os conhecimentos que possuem, bem como os contextos culturais e históricos nos quais estão inseridas.

Para pensar a cultura infantil, faz-se necessário pensar primeiramente como a criança se constitui e em que momento da história esse discurso adquiriu vozes. Diante dessa afirmação, é fundamental destacar e evidenciar que as crianças sempre estiveram presentes na sociedade, mas o sentimento de infância era ausente até o século XVI e a origem do “sentimento de infância” surgiu a partir do século XVII, como identifica Philippe Ariès (2006), historiador francês, em suas pesquisas.

O autor evidencia que as modificações ocorridas na sociedade possibilitaram a construção histórica do sentimento de infância, que ao longo do tempo foram assumindo diferentes significados por meio das relações sociais e não apenas em função das especificidades da criança. Isso indica que a concepção de infância, como uma categoria única e permanente, é muito difícil, pois estará relacionada ao local, ao momento e aos atores sociais.

Ariès (2006, p. 22) destaca que na época Medieval a mortalidade infantil era muito grande, tendo em vista os problemas de saúde, a ausência de higiene e, por vezes, as privações alimentares. Nessa fase, apresentava-se um “sentimento de indiferença em relação a

uma infância demasiado frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande”. O autor destaca ainda que “não nos devemos surpreender diante desta insensibilidade, pois ela era absolutamente natural nas condições demográficas da época” (ARIÈS, 2006, p. 22).

Em relação à história social da infância, na Europa passam a ser vistas nas obras produzidas naquela época, como na Literatura, mas principalmente na Arte. Ariès, (2006) destaca que, embora não estivesse totalmente ausente nas pinturas, nunca era o modelo do retrato.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ARIÈS, 2006, p.17).

Segundo o autor, “assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (ARIÈS, 2006, p. 32). Ainda menciona que, devido à criança ter uma fase tão instável, mencionada anteriormente, iniciava o convívio mais efetivo com o adulto após os sete anos, quando então passava a usar roupas de adultos e a ser tratada como tal. Iniciava a participação na vida comunitária, aprendia os costumes e hábitos sociais, porém ainda não era vista em suas especificidades, como demonstra a Figura 1.

Figura 1 – As crianças de Graham, de William Hogarth



Fonte: <http://www.william-hogarth.de/GrahamChildren.html>

Somente no século XVIII ocorreu a modificação nos trajes infantis, tornando-se mais leves e folgados, deixando-as mais à vontade. Com relação à iconografia, houve uma mudança gradual a partir do início do século XII, na maneira de retratar as crianças. Segundo o mesmo autor, a infância foi uma invenção da Modernidade, ou seja, perpassou por um processo histórico e não por uma herança tradicional, despertando diferentes visões em torno da criança. O surgimento de algumas formas de representar as crianças se aproximou um pouco mais do sentimento moderno de infância.

Ariès (2006) salientou que múltiplos fatores contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Um dos aspectos mencionados foi o processo de escolarização no qual as crianças ficavam aos cuidados dos tutores, que, por um período de tempo, eram responsáveis por sua formação social. O autor apresenta o segundo fator como sendo a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o crescimento do sentimento de família.

É importante destacar que o olhar sobre a infância e a criança, bem como a valorização por essa fase da vida, não ocorreu da mesma forma, sendo determinante, para esse novo olhar, a organização constituída em cada sociedade e suas estruturas culturais, sociais e econômicas.

Como mencionado, o sentimento de infância perpassa pela sociedade na qual a criança está inserida. Dessa forma, Ariès (2006) apresenta que no século XVIII a criança moderna era tratada com autonomia e independência; no século XIX, era vista como adultos em miniatura; e no século XX, passam a ser vistas, por diferentes campos sociais, como sujeitos de direitos e em fase de desenvolvimento.

Diante do exposto, percebe-se que o sentimento de infância foi constituído a partir de interesses sociais, políticos, culturais e econômicos de uma sociedade, num determinado tempo e lugar.

Para Kramer (1999), a noção de infância, tal como é hoje, é um conceito relativamente novo. A autora, como Ariès (2006, p. 244), aponta que a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural que sempre existiu, são, na verdade, “produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor”.

Assim sendo, por meio da história entendeu-se que a valorização da infância, conforme é atribuída atualmente, não existiu sempre da mesma maneira. O que também ocorreu em relação à percepção de criança.

Nesse sentido, de acordo com Corsino (2005),

[...] a infância é uma categoria histórica e social. Se houve sempre crianças, não houve sempre infância. As formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança em cada contexto social, econômico, político e cultural é que vão delineando as diferentes concepções de infância e as diferentes formas de ser criança. (CORSINO, 2005, p. 204).

Com a intencionalidade de melhor compreensão, busco conceituar criança e infância. Sarmiento e Pinto (1997 apud Barbosa, 2006, p. 73) caracterizam as duas categorias afirmando que

Com efeito, **crianças existiram desde sempre**, desde o primeiro ser humano, e a **infância como construção social** - a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria - **existe desde os séculos XVII e XVIII**. [...] Infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afiguram-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação. (SARMENTO e PINTO, 1997 apud BARBOSA, 2006, p. 73, grifos meus).

Ao compreendermos a criança constituindo-se em diferentes momentos, como sujeito histórico, também é possível perceber o adulto como propositor de diferentes experiências sociais e que, embora a criança tenha peculiaridades advindas de cada composição familiar e cultural, ela assimila os diferentes aspectos do meio. “Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade” (SARMENTO, 2002, p. 21).

Diante do que foi apresentado por Sarmiento, um aspecto desperta a atenção em mim: Quais são as “verdades” sendo constituídas pelas crianças nos diferentes espaços? Penso que ao término da pesquisa surjam elementos que poderão apresentar alguns caminhos a serem seguidos, ou não!!!

Kramer (1996) menciona que em meados de 1979 a reflexão e a inquietação com a infância e a educação brasileira provocaram muitos debates desencadeados por grupos de pessoas que atuavam na Pedagogia, e que foram desafiadas na percepção e compreensão da visão de infância, tendo em vista o debate político da época, em que era perceptível a hegemonia das crianças das classes populares. Esses debates foram provocados pelos estudos

realizados pelas Nações Unidas, por ocasião da comemoração do Ano Internacional da Criança, mencionado também por Silva e Nunes (2002).

As Nações Unidas realizaram uma série de estudos, cuja divulgação provou grande impacto na opinião pública, uma vez que a forçaram ao difícil e desconfortável confronto com a dramática situação que viviam muitas crianças espalhadas pelo mundo inteiro. Mostrava-se, finalmente algumas duras verdades encobertas pelo progresso nos países industrializados. (SILVA e NUNES, 2002, p.13).

Segundo as autoras, essa hegemonia não acontecia só no Brasil, mas em todos os países chamados de terceiro mundo, onde a “infância pobre e o fracasso na escola pública apareciam como elementos quase inseparável e quase insuperável problema social” (KRAMER, 1996, p. 15). As reflexões acerca das diferentes situações que aconteciam com as crianças desencadearam, e atualmente ainda ocorrem, debates políticos e muitas pesquisas.

O intenso debate político educacional que se desencadeou a partir daí foi fundamental na consolidação de um firme marco teórico e de clara visão política em defesa de uma infância considerada na sua dimensão de cidadã de direitos. Inquestionável hoje do ponto de vista constitucional, mas longe de se tornar uma conquista de fato, a criança, ao longo destas décadas, deixa de ser alguém que não é (pelo menos nas discussões acadêmicas) e passa à condição de cidadã (pelo menos na letra da lei...). (KRAMER, 1996, p.17).

Trouxe essas abordagens para salientar que também no Brasil a concepção de criança e infância foi sendo construída no processo de reflexões, lutas de classes e outras situações sociopolíticas, evidenciando que ainda há muito a ser contemplado para acontecer uma educação que efetive os direitos infantis.

Nas últimas décadas, os estudos com e sobre a criança ganharam inúmeros adeptos, como a comunidade, a academia e o governo, no que se refere à preocupação em unir dois conceitos primordiais, educar e cuidar. Os estudos e as pesquisas favoreceram o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, apresentando a concepção de criança e infância construída por alguns teóricos que atuam diretamente nesta fase.

[...] portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano. (KRAMER, 1999, p. 277).

Kramer (1999, p. 4) afirma que a concepção de criança e infância não é fixa em um modelo único, levando em consideração a diversidade humana, e Demartini (2001, p.4)

destaca que há diferentes infâncias em um mesmo espaço, assim “as marcas históricas vão constituir diferentes infâncias, porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços tem-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto”.

Ao pensar em diferentes infâncias fora do contexto histórico e das diversas realidades em que estão inseridas, desconsidera-se que as crianças têm e produzem uma história, que pertencem a uma determinada classe social e que estão inseridas em um espaço que vai muito além do geográfico e que, por serem produzidas em um tempo histórico e social, criam, recriam e influenciam o meio em que estão inseridas, sendo também influenciadas por ele, gerando, muitas vezes, o confronto mencionado por Demartini (2001), seja por reconhecimento cultural ou mesmo por ter seus direitos assegurados.

Sarmiento (2004, p. 10) acrescenta que pelo fato de as crianças serem seres sociais, são afetadas por diversas situações no seu contexto diário, dentre elas, a “classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças”.

Dessa forma, as crianças participam de diferentes experiências culturais e nas interações entre pares, produzindo sentidos e criando significados com os adultos. Ao terem suas vivências em diferentes contextos sociais, experimentam a cultura a partir das relações estabelecidas, elaborando sua própria cultura. O autor afirma também que as crianças “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

Pensando na constituição da cultura infantil⁸, é possível perceber que a instituição educativa pode ser um dos espaços propícios para o contato com a diversidade étnica, de valores, costumes e crenças, e que na diversidade cultural há riquezas a serem exploradas e ressaltadas, com a condição que se crie cada vez contextos significativos de comunicação e integração entre as pessoas, pois cada um possui uma realidade diferente.

Ainda refletindo sobre as culturas da infância, Kramer (1999, p. 272) menciona que “as crianças, como cidadãs, são pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem”.

Até o momento, tivemos a percepção sobre o processo histórico, de como a infância e a criança foram sendo constituídas especificamente em sociedades em que pouco

⁸No que se refere à cultura infantil no campo da Antropologia, as autoras Nunes e Silva (2002, p. 20) mencionam que as crianças devem ser tratadas como seres ativos na construção do mundo social, por meio de uma concepção dinâmica e historicizada de cultura em que as crianças “passam a ser consideradas seres plenos (e não adultos em potencial ou miniatura), atores sociais ativos capazes de criar um universo sociocultural com uma especificidade própria, produtor de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos”.

ou nada importavam-se com a questão étnica. É importante salientar que ao visitar as pesquisas etnográficas foi possível perceber que a criança indígena não aparece com frequência, há escassas menções e os registros contemplam poucas situações sobre o cotidiano infantil.

Entretanto, quando faço a proposição em falar das crianças indígenas, tenho a percepção de que esse universo é, de certa forma, extremamente complexo, pois se trata de um contexto multiétnico, composto por uma enorme diversidade cultural, da qual não tive a oportunidade de vivências, por não fazer parte desta cultura especificamente.

Outro ponto a ser destacado é que quando há a menção sobre qualquer aspecto relacionado aos indígenas, é necessário estar ciente que existe uma grande diversidade de povos, e cada qual com suas especificidades culturais: os costumes, as crenças e o modo de viver e de conceber o mundo.

Ao mencionar essa diversidade étnica, reporto-me às lembranças do início do meu período de escolarização, quando as falas dos professores não evidenciavam as diferentes identidades indígenas, ou seja, o termo “índio” era apresentado de forma generalizada. Lembro-me dos estereótipos em relação aos povos indígenas, com representações trazidas pelos livros e pelos professores – acredito que tenha sido fruto de educação ocidental e homogeneizadora – esse foi o fruto do tipo de educação que foi proposta a mim e aos meus colegas de sala.

Em relação a essa explanação, Vieira (2015) menciona que

A falta de informação contribui para a reprodução de equívocos e concepções aprendidas durante os primeiros anos de escolarização. Essas concepções foram produzidas para atender ao interesse dos colonizadores com discursos marcados pela negação, subalternização e inferiorização. Trata-se de discursos que ainda perduram sob a ótica da colonialidade, produzida nas tramas das relações de poder. (VIEIRA, 2015, p.48).

Silva e Nunes (2002), na introdução do livro *Crianças Indígenas Ensaios Antropológicos*, comentam que a partir das décadas de 1970 e 1980 as produções acadêmicas e as publicações sobre a Antropologia da Criança, ou da infância, surgem com mais ênfase e James e Prout apresentaram em 1990 seis princípios que orientariam o novo paradigma para o estudo da infância. São eles:

1. A infância deve ser entendida como uma construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. [...].
2. A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade, [...].
3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas, independente da perspectiva e dos interesses dos adultos.

4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.

5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. [...].

6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade. (SILVA; NUNES, 2002, p.18).

Nunes (2002, p. 238) afirmou que, especialmente a partir do início da década de 1960, há estudos sobre a organização social de grupos indígenas, mencionou que há uma “ausência de estudos sistemáticos sobre a infância, principalmente no que se refere às pequenas sociedades”.

Segundo a autora, as crianças apenas são mencionadas quando aparecem informações “sobre a ideia de concepção do feto, momento do parto e procedimentos, resguardos e tabus vários que os parentes devem observar, cuidados com o recém-nascido e sistema de nomenclatura” (NUNES, 2002, p. 239).

A autora destaca ainda que as informações trazidas nas pesquisas apresentavam que as situações sobre a criança indígena estavam diluídas no decorrer do texto em maior ou menor detalhamento, e essa atitude poderia ser decorrente dos assuntos abordados, apresentando poucos momentos em que constou como a criança se manifesta e se expressa.

Outra possibilidade mencionada por Mead (1975), no que se refere à Antropologia da Infância, poucas informações sobre as crianças poderiam ser decorrentes da forma como o pesquisador percebe a criança nos diferentes contextos da pesquisa, ou seja, “a própria cultura ocidental dos antropólogos, influenciadas por séculos de história europeia, no decorrer dos quais os cuidados para as crianças nem sempre foram os melhores” (SILVA e NUNES, 2002, p. 12).

O ponto de partida ou o objetivo primeiro da investigação não é a criança, mas sim qualquer outro tema e, se para o esclarecer se precisa descrever algo que às crianças remeta, então elas são mencionadas em maior ou menor extensão. A perspectiva de investigação, por exemplo, é sempre de uma determinada sociedade, que é composta por alguns grupos domésticos, os quais têm algumas crianças. E não a de algumas crianças, que pertencem a um grupo doméstico, que por sua vez, está inserido numa determinada sociedade. (NUNES, 2002, p.239-240).

Ao dar continuidade às leituras das pesquisas sobre as crianças indígenas, a autora salienta que a ausência de informações das diferentes situações que circundam o cotidiano infantil e sobre as atividades desenvolvidas por elas “não se deve apenas a necessidade que

havia, inicialmente, em se dar conta de aspectos mais gerais de suas sociedades, para só então poder atender aspectos mais específico da cultura”.

Embora Nunes (2002, p. 244) concorde com o pensamento de que cada etnia possui muitos aspectos a serem registrados, afirma que “mesmo aquelas sociedades já amplamente estudadas pelos pesquisadores continuam sem merecer projetos de investigação que contemplem indagações sérias quanto às crianças”.

Segundo Tassinari (2007, p. 12), “somente na última década a Antropologia volta sua atenção para estes pequenos interlocutores, a partir de uma abordagem atenta às crianças como sujeitos sociais e não apenas como objetos passivos da educação”. A autora menciona que “não é possível definir um modo indígena de conceber a infância, pois encontramos em populações indígenas variadas formas de tratar esse período da vida”.

Em sua pesquisa, Nunes (2002) salienta que, se dentro das observações e análises realizadas pelos pesquisadores sobre e com as sociedades indígenas não houver estudos voltados para as crianças, o trabalho estará incompleto, pois não se leva em consideração aspectos tão próprios dessa faixa etária, que tem traços próprios, mas que também é protagonista da cultura por ser pertence a ela e, de certa forma, significa a cada momento os saberes construídos.

Quis deixar evidente que estudar uma sociedade sem estudar as crianças desta sociedade resulta em um estudo incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhes são próprios, que tem zonas intersecção [sic] com os limites e amplitudes do adulto com o qual convive. A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma reprodução ampliada da criança. Entre um momento e outro do ciclo da vida do indivíduo existe um processo de transformação que tampouco acaba quando chega a morte. Esse processo transcorre numa alquimia de olhares, fazeres, descobertas, emoções, que se cumpre em meio a constrangimentos biológicos, socioculturais e espirituais. Cada etapa, ainda que interligada às demais, tem traços próprios e cumpre-se em si mesma. Pode acontecer que algumas etapas se destaquem mais que as outras, mas isto não lhe confere maior importância ao considerarmos um processo ao todo integrado. (NUNES, 2002, p. 275-276).

É preciso destacar que cada composição étnica pode ter semelhanças, mas que possuem características que as diferencia e as individualiza, sendo possível ter contato com a riqueza contida em cada uma das culturas. Embora cada etnia tenha aspectos diferenciados, percebeu-se, por meio dos estudos realizados, que na cultura indígena as crianças ocupam um lugar distinto em cada sociedade e que “têm muita liberdade, que fazem quase tudo o que querem e que raramente são punidas” (NUNES, 2002, p. 239).

A autora evidencia a importância das crianças, ao mencionar que em cada

[...] uma dessas sociedades tem o seu modo de o expressar aos outros e de o viver em si mesma. Se isso nos escapa, temos então um grande problema a resolver em nossos trabalhos, e talvez em nossa sensibilidade, pois a criança simboliza a renovação e a confirmação da vida, não apenas a biológica, mas a social, cultural e espiritual. (NUNES, 2002, p. 258).

As leituras feitas por mim, que permitiram perceber os relatos realizados por diferentes pesquisadores, evidenciaram os processos formativos e as possibilidades de estar e conviver em cultura em que todos participam efetivamente da construção de saberes. Utilizo, a título de exemplo, os estudos de Gomes (2008, p. 88), quando aborda que “em algumas sociedades a circulação das crianças é livre, no sentido que elas têm acesso a situações e espaços onde nem todos os adultos podem circular”, o que favorece inúmeras possibilidades de exploração e saberes.

As crianças, como ficará claro, são excluídas de pouquíssimos acontecimentos que importam no cotidiano e nos rituais dessa sociedade. Seu cuidado toma a maior parte do tempo dos adultos; sua saúde, andanças e novos aprendizados são parte importante das conversas cotidianas, especialmente das mulheres. A elas, pouco é proibido. (COHN, 2002, p. 122).

Em uma organização onde os papéis sociais são diferentes, a presença do adulto no cuidado e no ensinamento, por meio da observação das tarefas realizadas, é fundamental para a cultura da etnia, ou seja, “aprender e ensinar fazem parte do mesmo contexto social de ação onde ocorrem as atividades da vida cotidiana da comunidade”, porque “os sujeitos se inserem de forma diferenciada em função das suas possibilidades de participação e dos seus objetivos” (GOMES, 2008, p. 88).

Dessa forma, segundo Tassinari (2007), as crianças, conforme sua vontade, desenvolvem pequenos trabalhos junto com os adultos, que se intensificam em complexidade e força, conforme elas vão crescendo. A finalização do trabalho por parte da criança pode não ocorrer, situação que “jamais acontece com os adultos” (p.12).

Num mutirão para fazer farinha, por exemplo, crianças bem pequenas podem auxiliar as mães a descascar mandioca, portando com desenvoltura um grande facão. As crianças menores auxiliam carregando água do poço. Já as crianças maiores, com 9 ou 10 anos, têm responsabilidade de auxiliar os pais a raspar mandioca, a cuidar da farinha no forno, enquanto cabe aos jovens o serviço pesado de ralar mandioca. Nesses mutirões, somente as crianças menores podem abandonar o trabalho antes de terminado. (TASSINARI, 2007, p. 16-17).

Diante do exposto acima, sobre as tarefas realizadas pelas crianças indígenas juntamente com os familiares, na cultura não índia poderia ser considerado como trabalho infantil, no entanto, segundo Cohn (2005), é por meio da observação, da escuta e participação em diferentes momentos que se faz possível a transmissão de saberes tradicionais às novas gerações.

Os estudos de Cohn (2005), Tassinari (2007) e Nascimento, Urquiza e Vieira (2011), apresentam a importância dos pais no momento de acompanhar e inserir as crianças em contextos sociais, principalmente por integrá-las na vida da comunidade e transmitir os valores e as tradições do grupo. Entretanto, como registram os autores, essa responsabilidade também é dividida com os parentes e as pessoas com as quais se relacionam no dia a dia.

Ainda em alusão ao processo de formação, é necessário mencionar que situações vivenciadas em contextos sociais, tais como, igreja, feira, hospital, dentre outros espaços sociais, apresentam possibilidades de aprendizagem e de interação, o que propicia conhecer outras formas de ser e estar no mundo.

Os processos formativos constituíssem-se em potencializadores de ações que fortalecem o entendimento de que somos seres humanos que nos desenvolvemos nos contextos com os quais interagimos; e esses, embora apresentem situações diferentes para cada dimensão da nossa vida [...] somos todos seres que vivemos integralmente e nos expressamos desse modo em cada um desses contextos. Mas, ao mesmo tempo, nos constituímos a partir de situações e dos sujeitos diferentes que encontramos em cada um desses contextos. (TOMAZZETTI; SILVA, 2012, p. 112 -113).

Comungo com Kramer (1986) e demais autores, quando concebem a criança como um ser político, social que tem uma história, uma origem, e que “ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto” (KRAMER, 1986, p. 79). Evidenciam, assim, que a criança se constitui na pluralidade de relações e que o ser e o estar, em dado momento, requerem e exigem um olhar diferenciado constante, para que possamos atender às necessidades que lhes são específicas.

Os estudos de Nascimento, Urquiza, Vieira (2011); Cohn, (2005); Tassinari, (2007) e Vieira (2015) ressaltam que as crianças aprendem entre si, ressignificam os saberes ditos tradicionais, são produtores da história e de conhecimentos, por participarem de uma sociedade em movimento e estabelecer relações internas e externas ao convívio familiar.

Neste momento da escrita, gostaria de arrematar os pensamentos sobre concepção de infância e criança com a afirmação de Rutanen (2009, p.16), quando menciona que estar

com as crianças, perceber as formas simbólicas e as expressões da cultura que trazem não é uma situação fácil, considerando-se que as culturas das infâncias “consiste de movimentos, ritmo, códigos, entonações e assim por diante”, em que a ressignificação acontece no decorrer das ações realizadas e com as associações e negociações que surgem no processo das relações sociais.

É importante também trazer algumas observações elucidadas ao longo da explanação deste texto, que apresenta que o sentimento de infâncias e crianças foi sendo construído historicamente, que cada sociedade possui uma forma diferenciada de demonstrar como a criança se constitui e que, embora não caiba a generalização, na cultura indígena as crianças, por meio da autonomia nas escolhas, decidem situações que afetam todos do grupo, tendo em vista o reconhecimento de suas potencialidades, que permitem ocupar espaços de sujeito pleno.

Acredito que a contribuição da Sociologia da Infância, que apresenta as crianças como seres ativos, situado no tempo e no espaço, sujeitos reflexivos e participantes, atores e autores nos diferentes momentos sociais, devem considerá-las na sua alteridade, pelos seus próprios méritos, e não indiretamente, por intermédio de outras categorias ou seguimentos da sociedade.

Diante do que foi apresentado no decorrer das explanações, destaco que é preciso saber mais sobre as crianças indígenas e seu universo, suas experiências, as formas como ela participa da vida social, as peculiaridades que compõem essa fase, perceber as formas como interagem com crianças de diferentes grupos sociais, tendo em vista que compartilha os diversos espaços institucionais, que proporcionam outros saberes e outras experiências, pois apresentam aspectos diferenciados, oriundos de cada composição cultural. Nessas relações estabelecidas com as diferentes culturas, acontece o processo de aprendizagem para a vida, de maneira hibridizada⁹.

É importante apurar o olhar e observar, desenvolver a capacidade de ouvir, compreender e aprender com as relações estabelecidas entre os pares. Essa forma de abordagem favorece o desenvolvimento de uma postura ética e respeitosa com as diferentes culturas, bem como amplia a possibilidade de compreensão da forma de a criança viver e agir em determinada situação. A criança atuante que, “onde quer que ela esteja, ela interage

⁹ Este aspecto será mais explicitado no decorrer do trabalho, mas é importante salientar que Hall (2015) menciona que “as identidades culturais não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, em diferentes posições” (p.52), pois são compostas de diferentes misturas culturais.

ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, é parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 28).

Diante do exposto, saliento que o entendimento é que as crianças são sujeitos sociais, históricos e heterogêneos, com direitos, produtores e reprodutores de cultura. Destaco ainda, a importância do olhar, das interrogações e das buscas constantes por se aproximar, conhecer e aprender com as crianças indígenas.

2.2 A criança indígena e os direitos infantis: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio. A partir das relações dos homens com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. (FREIRE, 1999, p.43).

Pensar na educação do ser criança e da humanidade não é uma tarefa simplista, requer observação, reflexão, movimento e atitude ao que há de vir. Por isso, inicio a escrita a partir das palavras de Paulo Freire que, por ter entendimento de que estamos sempre em processo de apreensão do conhecimento, mencionado pelo próprio autor, impulsiona a conhecer o passado e agir no presente, para (re)começar com outras perspectivas sociais com o intuito de alteração. Penso que a alteração citada pode iniciar a partir das (des)construções e (re)construções das quais fazemos parte e também somos responsáveis, pois a vida é sempre um (re)começo...

Poderia iniciar a abordagem do tema partindo dos direitos das crianças indígenas, conforme apresenta o título, no entanto, diante do trajeto histórico da concepção de criança e infância e pelo fato de que estaremos discorrendo sobre as crianças indígenas em um espaço institucional, espaço esse composto por muitas culturas, compreendo ser importante mencionar o início da inserção das crianças na educação infantil, abrangendo algumas situações consideradas relevantes sobre os direitos adquiridos pelas crianças brasileiras.

Nesse contexto, reforço que faz-se imprescindível o debate sobre o papel e as funções do atendimento educacional às crianças pequenas, refletindo as concepções de infância e desenvolvimento infantil de um país, de seus educadores e gestores educacionais, bem como dos documentos oficiais que legislam a educação. Desta forma, para compreensão

e entendimento de acontecimentos atuais, é importante conhecermos a trajetória histórica e política de como os fatos foram desencadeados.

Segundo Oliveira (2010), em meados do século XIX, no período precedente à Proclamação da República, as altas taxas de mortalidade infantil eram consideráveis, o que proporcionou a criação de entidades designadas ao amparo das crianças, desencadeando ações isoladas de proteção à infância. Posteriormente, com a abolição da escravatura, surgiram outros problemas relacionados à infância, como, por exemplo, o abandono, sendo encontrada como solução a criação de creches, asilos e internatos destinados aos cuidados das crianças pobres.

No final do século XIX, o Brasil recebeu influência europeia, com a ideia do “Jardim de Infância”, sendo geradora de muitos debates políticos e sociais. Durante o processo de discussão sobre o modelo europeu, foram “criados, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas” e, alguns anos depois, os públicos. Nesse período, havia “preocupação com os menores das camadas sociais mais pobres”, por parte da imprensa e do poder legislativo (OLIVEIRA, 2010, p. 93).

No século XX, com o processo de industrialização e a inserção das mulheres nas fábricas, foram feitas reivindicações aos proprietários, por parte do movimento operário, para que houvesse locais¹⁰ para a “guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães” (OLIVEIRA, 2010, p. 96), reivindicações que, posteriormente, estenderam-se ao Estado.

A mesma autora menciona que desde o início do século XX, até a década de 1950, as creches atendiam com caráter “assistencial-protetoral”, onde as preocupações eram alimentação, cuidado com a higiene e a segurança física e o trabalho voltado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças era desconsiderado.

No período dos governos militares, as políticas continuaram evidenciando a ideia de creche e pré-escola como caráter social de assistência às crianças carentes. Eram destinados “incentivos a iniciativas comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam de turmas de mais de cem crianças” (OLIVEIRA, 2010, p.107).

Posteriormente, em consequência do fracasso escolar no ensino obrigatório, geralmente composto somente pelas crianças das classes pobres, enfatizou-se um trabalho

¹⁰ No que se refere aos locais Oliveira (2010) apresenta que surgiram algumas denominações tais como parques infantis, escolas maternais, jardins de infância, creches e pré-escolas.

sistematizado de cunho educativo. A intencionalidade era suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa, chamada de educação compensatória. Contudo, como mencionado anteriormente, não havia a contratação de profissionais qualificados para exercer a docência.

Conforme pontuado por Oliveira (2010), a ampliação da inserção das mulheres das camadas médias da população no mercado de trabalho produziu o crescimento de creche e pré-escola, principalmente as de redes particulares. Essa nova necessidade social suscitou a preocupação com o aprimoramento intelectual das crianças daquela classe específica, provocando a discussão e a defesa de um acompanhamento cognitivo, emocional e social, a princípio, nas pré-escolas, como complementação à educação dada às crianças. É importante evidenciar que já neste momento o atendimento era diferenciado.

Nem tudo era harmonioso nesse processo. Enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins de infâncias onde eram educadas as crianças de classe média. (OLIVEIRA, 2010, p. 110).

Na década de 1970, o aumento da demanda por pré-escola incentivou o processo de municipalização da educação pública, e em 1972 já havia 460 mil matriculados nas pré-escolas em todo o País. O atendimento educacional às crianças no período que antecedeu a escolarização obrigatória foi alcançando o interesse das famílias de baixa renda, que passaram a reivindicar esse atendimento, o que levou a novos debates, pressões e negociações que desencadearam a criação de programas e projetos. Porém, a oferta era insuficiente diante da demanda.

Como mencionado, as alterações que ocorreram ou ocorrem na legislação sempre anunciam o debate realizado no campo social, político e cultural de um determinado grupo social que organiza movimentos nos diferentes setores sociais. O que não foi diferente com a educação brasileira, pois, com o término do governo militar¹¹, com as lutas pela democratização das escolas públicas, com as pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creche, e após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi contemplado o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como direito da criança e um dever do Estado.

Todavia, a Constituição Federal de 1988 não determinou recursos a serem aplicados em creches, embora fosse reconhecida como instituição educacional, permanecendo

¹¹ Período que teve início em 1964 e finalização em 1985.

a situação de exceção e, de certa forma, muito próxima da ideia de assistência, pois continuava sem ser contemplada nas políticas educacionais.

A partir do diálogo que vimos estabelecendo até o momento, é possível perceber que as formas como a sociedade se organiza, a estruturação e as necessidades advindas das famílias e a vontade de alteração de inúmeras situações sociais, dentre elas, estruturas, procedimentos e estratégias de encaminhamentos nos diversos setores sociais, movem a luta pela cidadania que promove a reflexão e as mudanças. Todos esses fatores foram contribuintes para alterações no atendimento à primeira infância pelo setor público.

É importante ressaltar que a educação infantil surgiu no Brasil “como uma das formas que a sociedade brasileira, com suas marcantes desigualdades sociais, encontrou para regular as oportunidades de acesso aos bens culturais de que dispõem as diferentes camadas da população” (OLIVEIRA, 2010, p. 37 e 38).

Outro aspecto a ser destacado é que a educação infantil se compõe por creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, que atua com crianças de 4 e 5 anos, que “devem se encarregar de educar meninos e meninas provenientes de diferentes culturas, para poder articular convenientemente os diversos contextos de vivência e desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2010, p. 39).

Diante da retrospectiva dos fatos e leis brasileiras, é possível observar que a educação, como garantia de direito e dever do Estado, foi consolidada a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205: “A educação é direito de todos e dever do estado, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A legalidade sobre a Educação Infantil teve seu marco inicial, caracterizando o papel dos órgãos governamentais na oferta desse atendimento e o direito das crianças à educação e efetivando o olhar pelas crianças dessa faixa etária. O mesmo ocorreu com a garantia de direitos à educação diferenciada aos povos indígenas, em todo o território nacional.

A Emenda Constitucional n. 53/2006 indica, no artigo 208, inciso IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Contudo, a partir de 2009 esse direito apresenta-se parcializado, tendo em vista que o inciso I do referido artigo menciona que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]” (BRASIL, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20/12/96 – também conhecida como LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro – estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro e instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, passando a ser dever do Estado, na figura da instância municipal, assegurar o atendimento e o desenvolvimento de todas as crianças de 0 a 6 anos, cujas famílias assim o desejarem, e fixou diretrizes e bases até a Educação Superior.

A partir da institucionalização da Educação Infantil, nos anos 1990, como primeira etapa da Educação Básica, outros documentos foram elaborados pelo MEC, como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Infantil (1994) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, revisada pelo MEC e pelo Conselho Nacional da Educação em 2009, por meio da Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que, de modo consultivo e participativo, enfatiza a criança como sujeito histórico e de direitos, apresentando a consideração de tê-la como centro do planejamento e das propostas pedagógicas e entendendo a educação em sua integralidade.

É de suma importância apresentar que, conforme afirmam Menezes e Rchiter (2014), o Decreto Presidencial n. 26/1991 retirou a responsabilidade pela Educação Básica do âmbito da FUNAI e passou-a ao MEC.

Com a intencionalidade de contemplar uma proposta que oportunize as crianças a ampliação de saberes e de conhecimentos, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil fazem uma abordagem sobre o currículo no Art. 3º, descrito a seguir:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p.1).

Quando a instituição se propõe a elaborar um currículo que favoreça o compartilhamento e a valorização das diferentes culturas, há uma intencionalidade em desenvolver um trabalho que contemple a interculturalidade e promova reflexões sobre o cotidiano, possibilite um pensar de forma crítica e, dessa forma, apresente que a cultura de um povo enriquece a cultura do outro.

Nesse sentido, Walsh (2009) assevera que a interculturalidade:

Seria como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, viabiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem

dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – aceitam a criação de modos ‘outros’ – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 25).

A possibilidade de diálogo, a forma de apresentação de saberes e conhecimentos e a abordagem podem estar contempladas na Proposta Pedagógica, que é um dos documentos que orienta o trabalho a ser desenvolvido na instituição e que contém o currículo que foi pensado para cada faixa etária. Nesse aspecto, as DCNEI, em seu artigo 6º, apresentam que a Proposta Pedagógica deve respeitar os princípios a seguir:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009).

Ainda no que se refere à Proposta Pedagógica, o artigo 7º, no inciso V, menciona que deve haver observância quanto ao cumprimento das funções sociopolítica e pedagógica, e que deve ter a proposição de construir “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta” (BRASIL, 2009), deixando evidenciada a necessidade de rompimento das relações de dominações “etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009).

As Diretrizes, em seu Art. 8º, § 2º, garantem aos povos indígenas que queiram ofertar essa etapa de ensino às crianças de 0 a 5 anos, que reafirmem nas propostas pedagógicas a identidade étnica, a língua materna, bem como a cultura de cada povo indígena como um todo. Já na insígnia I, aborda que as comunidades indígenas que optarem pela Educação Infantil deverão proporcionar às crianças “uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo” (BRASIL, 2009).

Outro aspecto contemplado nas DCNEI, no inciso II, do parágrafo 1º, do Art. 8º, é a possibilidade de os povos indígenas “darem continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade”, quando fizer a opção de ofertar a educação Infantil (BRASIL, 2009).

É importante destacar que a instituição que atende crianças indígenas e seus familiares deve ter por premissa o acolhimento ao novo e o envolvimento de todos que atuam naquele espaço, com a intenção de fazer a criança indígena integrante da comunidade escolar.

Sarmiento (1997), reforçando esta premissa, afirma que cada criança elabora a cultura na qual está inserida, e que, embora envolta por uma sociedade globalizada com apelos a homogeneização, produz culturas próprias.

Segundo Bergamaschi (2010, p. 2), para pensar nos saberes e conhecimentos advindos das diferentes culturas que se encontram em um único espaço, é importante que os indivíduos tenham a possibilidade de vivenciar, “seus modos próprios de educação”, tendo em vista que ao serem colonizados “os povos ameríndios foram invadidos também pela escola, instituição constituída e constituidora de outra concepção de mundo”.

Assim sendo, a organização do espaço, do tempo e de materiais propostos pela instituição escolar podem representar momentos significativos, que ampliem a possibilidade de as crianças conhecerem as diferentes culturas nas quais as crianças indígenas, negras, asiáticas, dentre outras etnias, possam se sentir representadas e pertencentes àquele contexto social, econômico e político, exercendo seu direito de cidadãs brasileiras.

Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. (BRASIL, 2001, p. 77).

Conforme o artigo 4º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Proposta Pedagógica institucional, deve considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é um sujeito histórico e de direitos e que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva nas ações do brincar, observar, fantasiar, experimentar e questionar, dentre tantas outras situações que poderão ser propostas no cotidiano infantil. Quando o espaço institucional possibilita as interações e a contemplação das diferentes linguagens no cotidiano propicia a ampliação das experiências infantis e, conseqüentemente, a criança constrói sentidos e produz cultura.

Diante do exposto, há de se considerar que as relações estabelecidas com as demais crianças e as especificidades trazidas por elas promovem os saberes infantis e populares, o que oportuniza observar e perceber de maneira singular esse “outro”, que é diferente do adulto que as educa/ensina.

[...] a educação é um processo eminentemente dialógico, em que precisamos nos colocar na lógica do outro para entender o que o outro fala, por que fala e por que age deste ou de outro modo. Ou seja, a educação não é como uma transferência unilateral daquele que sabe para aquele que não sabe; porque

simplesmente não existe aquele que nada sabe; o que há são saberes de complexidades e níveis diferenciados, devido à experiência que constitui cada um dos sujeitos. (TOMAZZETTI e SILVA, 2012, p.114-115).

Com relação aos grupos étnicos, Machado (2016, p. 22) menciona que “cada povo tem sua forma de transmitir seus conhecimentos para as crianças”, ou seja, nas diversas situações vivenciadas no dia a dia pelos indígenas, por meio das brincadeiras, das imitações dos mais velhos, dentre outras ações.

Compreender o que acontece com as famílias, entender seus valores ligados a procedimentos disciplinares, a hábitos de higiene, a formas de se relacionar com as pessoas etc. pode auxiliar a construção conjunta de ações. De maneira geral, as instituições de educação devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades. Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para o diálogo. (BRASIL, 2001, p.77-78).

Com a apresentação das DCNEI, e suas perspectivas sobre a Educação Infantil, fica evidenciado que o assistencialismo que marcou inicialmente a trajetória do atendimento à criança, cuja mãe necessitava trabalhar e deixa espaço para que uma educação de qualidade, que é direito de todas as crianças, possa ser um objetivo a ser alcançado.

As Diretrizes evidenciam que o objetivo da Educação Infantil é a possibilidade de sincronizar o cuidado da educação da criança com a ampliação de práticas diárias interativas, considerando a origem social, pertença étnico-racial, credo político ou religioso, ou seja, o trabalho a ser desenvolvido deve pautar-se em “momentos sociais” que serão marcantes na vida e hábitos das crianças.

Apresento, para conclusão desse pensamento, o artigo 9º, que menciona a importância dos eixos norteadores da Educação Infantil, que são as interações e a brincadeira, e, no inciso VII, que as experiências “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (DCNEI, 2009, p. 21).

Ao considerar o reconhecimento da diversidade de crianças e grupos sociais, é fundamental mencionar que o pertencimento a uma etnia indígena – salientando que cada povo indígena possui suas especificidades – é assegurado pela Constituição Federal de 1988, que as comunidades indígenas que desejam implantar escolas que atendam ao grupo possuem o direito à educação escolar diferenciada.

Esse direito é reafirmado pela Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica,

indicando que as escolas indígenas assegurem as formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem de cada grupo étnico.

As Diretrizes para Educação Escolar Indígena apresentam no artigo 7º, Parágrafo 1º, que todos os níveis de escolaridade devem estar pautados em princípios de igualdade social e, concomitantemente à diferença, garantir as especificidades indígenas.

Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena. (BRASIL, 2012).

No Art. 8º das Diretrizes, no que se refere à Educação Infantil, que é direito dos povos indígenas, é apresentado “o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica” (BRASIL, 2012), sendo salientado que a comunidade indígena decide sobre a implantação ou não da Educação Infantil e sobre a matrícula de suas crianças nas instituições.

Outro aspecto abordado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica é a responsabilidade que as escolas possuem na articulação e na promoção da participação das famílias e sábios da comunidade nas tomadas de decisões, levando em consideração os espaços e tempos socioculturais destinados ao cuidar e educar e à elaboração de materiais didáticos específicos, “garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança” (BRASIL, 2012).

Em muitas situações de estudo e aprendizagem, dos quais participei e participo, há menção de que aprendemos com o outro, logo penso que, se aprendemos com outro, quanto mais esse outro for diferente de mim mais aprendo. Acredito que seja preciso compartilhar perspectivas teóricas e princípios ético-políticos que nos façam refletir cada vez mais sobre os compromissos educacionais em todas as instituições, sejam elas indígenas ou não.

Para finalizar, recapitulo algumas palavras do início deste subcapítulo, especificamente quando menciono que “pensar na educação do ser criança e da humanidade não é uma tarefa simplista, e requer observação, reflexão, movimento e atitude ao que há de vir”, tendo em vista que há um novo vislumbrar da Educação a partir das discussões sobre a

Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017)¹², da qual opto por refletir sobre uma das competências apresentadas pelo documento.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de origem, etnia, orientação sexual, idade, habilidade, necessidade, convicção religiosa ou de qualquer natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BRASIL, 2017, p.19).

É de suma importância salientar que ao pensar nas escolhas de conteúdo, e consequentemente na formação de um currículo, deve haver criticidade e reflexão, tendo em vista que as competências apresentadas no excerto acima, da BNCC, bem como as demais competências, só serão possíveis se forem pensadas a partir da pluralidade, da diversidade e das diferenças de pensamentos, lutas, sonhos e de busca de um mundo melhor para se viver e deixar para a gerações que estão por vir.

Assim, é preciso conhecer, observar, se apropriar de fatos e conhecimentos, estudar, se embasar teoricamente e se manifestar, pois a ação consciente no presente pode mudar a história de uma pessoa, de um povo, de uma Nação...

2.3 A criança indígena em contexto urbano e as produções de conhecimento realizadas no campo da Educação

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro [...]. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço. (FREIRE, 1996, p.32).

As palavras de Freire (1996) evidenciam a importância de estar sempre buscando o conhecimento por meio da pesquisa, que esta é um compromisso social, que a cada momento histórico pode haver uma nova produção de conhecimento e, por isso, convém estarmos abertos a outros saberes. Entendo que a pesquisa é favorecedora da compreensão da vida social e faz com que haja percepção de saberes específicos em cujo campo a minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia.

Ao iniciar a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, as minhas angústias e inquietações de pesquisadora foram imensas, porque um olhar direcionador, um processo seletivo e uma escolha eram necessários para possibilitar outros “desvelamentos”.

¹² Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo, que elenca aprendizagens essenciais a serem adquiridas por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Assim sendo, após encontro com o orientador dei início a essa etapa tão importante da pesquisa; agora, porém, com um foco inicial estabelecido.

Ao fazer um levantamento sobre os estudos realizados e textos produzidos a respeito das sociedades indígenas, percebi que as produções vêm se ampliando consideravelmente. No entanto, as pesquisas na área de educação, sobre a temática indígena na escola, em contexto urbano, ainda apresentam pouco estudo no meio acadêmico.

Essa informação foi salientada pelos estudos de Silva, Macedo e Nunes (2002), que apresentam que os trabalhos com a temática criança indígena somente começaram na década de 1990. É importante destacar que, no que se refere à criança indígena na Educação Infantil, esse número ainda se faz menos presente nas produções e reflexões sobre essa fase de vida.

Diante das produções encontradas, procurei estabelecer um movimento contínuo de planejar, anotar, perceber e relacionar a pesquisa que estava realizando e o que já havia sido produzido, “para analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros caminhos” (PARAÍSO, 2014, p.37), mobilizar pensamentos e estabelecer diferentes relações entre os diferentes “ditos e escritos” realizados em momentos, espaços e tempos históricos diferenciados.

Segundo Paraíso (2014) é importante

[...] interrogar o legado deixado por outros que nos antecederam e nos deixaram seus ditos e escritos. Isso tudo porque estamos preocupados “aqui” e “agora”, com o nosso tempo presente, e porque queremos produzir outros sentidos [...]. Por isso montamos um discurso, um mapa sobre o já dito sobre o nosso objeto. Apresentamos as teses, os significados correntes, as verdades sobre ele. A operação aqui é de juntar – aquilo e aqueles/as que podem ser considerados comuns, semelhantes, parecidos – e separar – aquilo e aqueles/as que afirmam coisas diferentes, distintas, contrárias, conflitantes. (p. 37).

Nesse sentido, apresento algumas produções que ajudarão a estabelecer reflexões sobre as crianças indígenas que frequentam os espaços escolares urbanos. Parto do entendimento de que essas dissertações e teses colaboraram na realização da pesquisa, por terem favorecido maior envolvimento com o campo de pesquisa e contribuírem para entendimento de algumas situações oportunizadas pelos “procedimentos de desmontagem, remontagem, composição, decomposição e recomposição” (PARAÍSO, 2014, p. 37), que são próprios da ação de pesquisar e da constituição do ser pesquisadora.

Para iniciar o registro das pesquisas realizadas, apresento Roberto Sanches Mubarrac Sobrinho, que defendeu, em 2009, a tese de Doutorado intitulada “Vozes infantis: as

culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O autor salienta a importância de olhar e compreender a infância no cotidiano das crianças, nas escolas urbanas da cidade de Manaus/AM e “seus processos comunitários de socialização, suas diversas maneiras de encarar o mundo que as cercam” (SOBRINHO, 2009, p.15).

Sobrinho (2009, p. 22 e 23) estabeleceu um diálogo com diferentes áreas do conhecimento, sendo elas, História, Sociologia, Antropologia e Pedagogia, o que proporcionou vislumbrar as crianças indígenas Sateré-Mawé como agentes sociais que interagem e socializam nos diferentes espaços que transitam no cotidiano “pois, apesar de estar na cidade e conviverem com diferentes elementos da cultura que os rodeia, esse povo indígena mantém vivo o sentimento de pertença ao seu grupo de origem, mesmo com traços sociais que se modificam”.

Outro aspecto mencionado por Sobrinho (2009) é que as propostas pedagógicas das escolas desconsideram os saberes trazidos pelas crianças indígenas, e que no cotidiano apresentam-se visões discriminatórias e preconceituosas que ainda “encontram-se enraizadas, no pensamento hegemônico dos não-indígenas, o que fica muito evidente nas falas dos professores e na forma como eles tratam as crianças Sateré-Mawé”. Falas dos profissionais apresentam a presença das crianças indígenas como se fosse um problema a ser superado tanto no campo comportamental quanto no ensino e na aprendizagem, ressaltando o poder e o conhecimento eurocêntrico e desconsiderando a criança indígena e seus saberes.

Katia Simone Muller Dickel defendeu em 2013 a dissertação “Experiências interculturais: estudantes Kaingang numa escola não-indígena”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS). Para a realização da pesquisa, utilizou, como procedimentos metodológicos, a escrita de um diário de campo, com entrevistas dialogadas e coletivas, e registro de depoimentos.

A percepção da autora, no que se refere à diferenciação dos encaminhamentos da escola “ocidental”, da escola indígena, motivaram-na para a realização da pesquisa cujo objetivo foi compreender como ocorre a convivência entre os indígenas e não indígenas de uma escola estadual da cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, descrevendo os conflitos e os (des)encontros estabelecidos nas relações.

Dickel (2013) estabeleceu diálogos com teóricos que discutem questões pertinentes à interculturalidade e discorrem sobre a educação indígena. Segundo a pesquisadora, foi possível constatar que tanto os professores quanto os alunos se aproximam

dos estudantes Kaingang a partir da percepção exótica, mas pouco se sabe sobre a cultura desse povo. A convivência estabelecida entre “os indígenas e a comunidade Haydée está costurada com fios da incompreensão, dos conflitos, das ambiguidades e dos desencontros, formando a rede do viver-com as diferenças” (DICKEL, 2013, p. 87).

A autora ainda menciona que a organização do tempo, do espaço e das atividades demonstram a forma ocidental na qual a escola está estruturada, desconsiderando como os estudantes Kaingang abstraem os conhecimentos e como muitos indígenas têm dificuldades na aprendizagem nessa maneira organizacional, o que gera mais um desencontro. Com isso, a repetência se torna ponto de desprestígio dos docentes. Segundo Dickel (2013), embora ocorram essas questões, os indígenas estabelecem uma convivência em grupo, gerando certa cumplicidade que os fortalece a permanência na instituição.

Dickel (2013) ainda menciona que sua pesquisa é o início de uma discussão, e que por intermédio das reflexões abordadas pode possibilitar uma maneira diferente de a escola estabelecer um diálogo entre as culturas e favorecer a troca de saberes, diminuindo os conflitos e ações discriminatórias e fazendo com que o sentimento de pertença seja desenvolvido no cotidiano escolar.

A pesquisadora Vanúbia Sampaio dos Santos, em 2014, apresentou a dissertação “Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). O estudo foi desenvolvido em duas escolas públicas de Ji Paraná/RO e teve como foco procurar debater e analisar quais elementos, como se sustenta e se constitui a omissão do pertencimento étnico de indígenas do Ensino Fundamental (anos iniciais), especificamente do povo Arara e Gavião. Os procedimentos metodológicos utilizados foram de cunho etnográfico: o diário de campo, a observação participante e entrevistas semiestruturadas.

Para melhor entendimento do contexto indígena urbano brasileiro, a autora destacou o movimento de migração aldeia-cidade e buscou embasamento teórico em ampla literatura e em dados levantados pelo censo demográfico do IBGE, o que possibilitou descrições e reflexões sobre a situação dos povos indígenas urbanos no Brasil.

A pesquisa de Santos (2014) evidencia a necessidade de que é de suma importância favorecer uma proposta educacional que promova a interculturalidade, partindo de estudos e reflexões do documento institucional, o Projeto Político Pedagógico, com as alterações necessárias, tendo em vista “que o conteúdo priorizado pelas professoras no trabalho da sala de aula pouco ou quase nada estava relacionado com os acontecimentos do

cotidiano e os interesses ou situações vividas pelos estudantes indígenas”(SANTOS, 2014, p. 85).

Como relatado em outras pesquisas, Santos (2014, p. 97) menciona que ao estar em um espaço urbano, em especial na escola, os estudantes indígenas “sentem-se confusos por desconhecerem a instituição escolar e se verem envolvidos por algo totalmente diferente de tudo o que conheceram em suas aldeias”.

Outro aspecto mencionado pela pesquisadora é a necessidade de sistematização formativa dos docentes, no que se refere às diferentes culturas, para que haja a possibilidade de modificação de alguns encaminhamentos profissionais sobre as questões ligadas à diferença, para que possa suscitar a “contribuição da escola rumo à superação das práticas de discriminação, racismo e preconceito” e favorecer a materialização do currículo intercultural (SANTOS, 2014, p. 131).

No ano de 2016, a pesquisadora Michele Alves Machado, indígena da etnia Kaiowá, da Aldeia Bororó da cidade de Dourados/MS, defendeu a dissertação “Educação Infantil: criança guarani e kaiowá da reserva indígena de Dourados”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na qual procurou entender a Educação Infantil indígena no âmbito das especificidades culturais dos Guarani e Kaiowá. A pesquisa foi realizada em três escolas e teve como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e documental, observação, entrevistas, conversas e questionários semiestruturados.

É interessante lembrar que as crianças indígenas pesquisadas participam de duas culturas e que o desafio atual é estabelecer “um diálogo entre a educação ancestral e a escolarizada” (MACHADO, 2016, p. 19). Tendo em vista que as “crianças estão em constante transformação e desenvolvimento, a criança indígena não é diferente, porém precisa transitar nos entrelugares [...] e precisam apreender e compreender essas diferenças para poderem buscar um espaço de pertencimento” (MACHADO, 2016, p. 14).

Outra percepção foi que para as mães que responderam o questionário, a educação tradicional é importante, porém tem ficado em segundo plano, sendo destacado pela pesquisadora que isso ocorre tendo em vista que os indígenas “estão com outros compromissos e preocupações que a vida atual exige” (MACHADO, 2016, p. 14).

A pesquisa mostrou a importância da implantação de políticas de qualidade para atender a especificidade cultural das crianças indígenas, bem como a importância de “pensar numa escola que possa elaborar uma proposta pedagógica fundamentada na especificidade da cultura indígena” (MACHADO, 2016, p. 19).

Em 2017, Vera Lúcia Amador Alves apresentou a dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), intitulada “A educação infantil indígena em escola urbana do município de Itaporã, MS”, e propôs-se a analisar as redes de interdependência que contribuem para a formação das crianças indígenas matriculadas na Educação Infantil de uma escola pública. É importante salientar que essas crianças são pertencentes às etnias Guarani, Kaiowá e Terena, e saem da Reserva Indígena de Dourados-MS – RID, para estudar nas escolas urbanas do município de Itaporã-MS.

Alves (2017) utilizou o estudo de caso como metodologia e atentou para as questões do reconhecimento das diferenças culturais, tendo como procedimento metodológico a análise documental da legislação e da Proposta Pedagógica da escola, a observação, conversas informais e entrevistas com a comunidade escolar.

Diante dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas por Alves (2017, p. 126), ficou evidenciado “que as autoridades competentes responsáveis pela educação indígena e pelas crianças estão sensibilizadas da importância de se implantar um espaço para educação infantil indígena”, que as escolas que atendem às crianças indígenas necessitam pensar em estruturar a Proposta Pedagógica a partir da participação dos pais na elaboração e em apresentar e trabalhar as diferentes culturas.

Carlos Magno Naglis Vieira, em 2015, com a tese de Doutorado intitulada “A Criança Indígena no Espaço Escolar de Campo Grande/MS: Identidades e Diferenças”, vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, estabeleceu como objetivo geral a identificação dos elementos que contribuem para a produção de identidade e diferença das crianças indígenas em contexto urbano frente aos conflitos e às tensões produzidas na escola municipal de Campo Grande, denominada Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo como metodologia a realização de entrevistas, observação participante e a análise documental e bibliográfica. Como suporte teórico, as contribuições no campo pós-estruturalista dos estudos culturais, pós-coloniais e nas discussões realizadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade.

Vieira (2015) considerou que as crianças indígenas em contexto urbano compõem um segmento pouco pesquisado nos meios acadêmicos, e que foi possível perceber que as que estudam nas escolas urbanas de Campo Grande/MS fazem do espaço escolar um “entrelugar”,

considerando-se a migração do campo para a cidade, circulação em diferentes espaços e os diálogos estabelecidos com inúmeras culturas. Tal realidade, desencadeia a hibridização cultural indígena.

O autor deixou bastante evidente que a construção da identidade das crianças indígenas está em um processo de construção e ressignificação a partir da interação com o outro e que, mesmo de forma tímida, consegue fabricar e afirmar sua identidade e diferença indígena. Para que ocorra uma educação intercultural, é necessário que a escola proponha aos docentes, indígenas e não indígenas, ferramentas que auxiliem na reflexão e no diálogo, favorecendo a construção de práticas coletivas que contribuam para entender o outro, oportunizando inúmeras aprendizagens, por meio das vozes, olhares e gestos dos povos indígenas.

As reflexões construídas a partir dos aprofundamentos teóricos, das leituras das teses e dissertações contribuíram não só para a composição desta produção acadêmica, mas também para apurar o olhar e as percepções, escolhendo as trilhas e caminhos a serem percorridos e, conseqüentemente, delimitando a pesquisa, visto ser “indispensável pensar os conceitos de que lançamos mão imersos numa *rede de significação*”¹³ (BUJES, 2007, p. 19), e assim fazer o movimento de ter um outro olhar sobre o campo e a investigação.

¹³ Grifo da autora

Escrever nem uma coisa
Nem outra –
A fim de dizer todas –
Ou, pelo menos, nenhuma.

Assim,
Ao poeta faz bem
Desexplicar –
Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes.

(BARROS, 2013, p.41)

CAPÍTULO 3 - OS PERCURSOS DE UMA HISTÓRIA COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS EM CONTEXTO URBANO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Os caminhos percorridos na pesquisa: apontamentos metodológicos

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

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

Evidencia-se, assim, que olhar é uma ação muito complexa, tendo em vista que significa mais do que enxergar, porque implica refletir sobre o pensamento a partir do tempo e da intimidade com o que se propõem a estreitar o olhar. Ressalto que aguardo outros olhares para ajudar o meu!

Falar sobre a forma de olhar instiga-me a pensar também nas palavras de Manoel de Barros (2013), quando menciona a opção de “escrever nem uma coisa, nem outra, a fim de dizer todas”, porque que faz-me refletir sobre as possibilidades de descrever a pesquisa, ou seja, quais escolhas serão feitas para apresentar a metodologia utilizada, levando em consideração que as produções acadêmicas possuem características diferenciadas a partir de muitos fatores, dentre eles o estilo de escrita, o objetivo ou o tempo empreendido em cada pensamento e, conseqüentemente, em cada produção.

Em alguns momentos da grafia desta dissertação, foi possível fazer uma escrita mais densa, em outros, mais poética, mas ambas as situações sempre trouxeram e trazem traços de como vejo e coloco-me no mundo, seja pelos diálogos estabelecidos com os teóricos nos quais fundamentei a pesquisa, seja como ressignifico as ideias apresentadas por eles, tendo em vista a subjetividade presente no decorrer do processo de construção e produção acadêmica.

É importante salientar que, embora eu seja muito ansiosa e por ter sido constituída a partir de situações cartesianas, inicialmente apresentei a vontade de adentrar na instituição onde faria a pesquisa com elementos fixados e direcionados especificamente para a produção de dados, mas por tecer diálogos com o orientador, não estabeleci um planejamento fechado acerca do que fazer em campo antes do contato inicial com as crianças indígenas.

Dessa forma, foi possível esperar o que o campo apresentaria, foi possível construir a pesquisa juntamente com as crianças e produzir os dados conforme os acontecimentos diários de uma rotina pensada e planejada pelo adulto que cuida e “educa” as crianças.

Possuo a intencionalidade de deixar registradas algumas escolhas, saberes, pensamentos desencadeados pela curiosidade e pela busca do conhecimento e a percepção de algumas “pequenas coisas, os detalhes, os silêncios, os olhares, a intensidade da vida diária e seus pequenos nada” (BERGAMASCHI, 2008, p. 224-225).

Ao mencionar os registros grafados, não posso deixar de reforçar a vontade de “pesquisar-poetizando”, embora saiba que não é uma tarefa tão fácil, conforme é retratado abaixo pelas autoras Mayer e Paraíso (2014)

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

É importante destacar que na caminhada houve momentos de pura cumplicidade com os professores da universidade, com os profissionais da instituição e com as crianças, intercalados com a solidão da escrita. Na ação solitária da escrita, fiz a opção da trilha a ser seguida e senti a necessidade de apresentar os caminhos por onde andei, para que, se necessário for, possa retornar e iniciar a caminhada a partir de possíveis orientações, estabelecer novos planos e redirecionar outros caminhos.

Na trilha realizada, muitas foram as observações, percepções e impressões diante de um olhar ávido em captar tudo, embora consciente de que a expressão “tudo” é sempre limitada e que a mesma paisagem se modificava a cada ângulo de observação e em cada momento da observação realizada. Diante do que mencionei fica uma pergunta desencadeada por minha inquietude: Será que o ângulo escolhido para a realização da pesquisa foi o melhor? Ouso, de certa forma, responder que foi o melhor que pude até o presente, mas que a cada momento a paisagem é modificada pelo tempo histórico, pelas intervenções humanas e, acima de tudo, pelas (re)significações teóricas que faço a cada (re)leitura.

Na descoberta da pesquisa, cada dia é um novo dia... um novo olhar que se modifica, dependendo das experiências pessoais, das leituras de mundo e das interpretações efetivadas. O tempo é um fator determinante, pois o que você olha hoje, amanhã já não será igual, virou passado. Podemos dizer, então, que não existe o olhar, e sim os olhares. Olhares de quem vê, de quem lê, de quem pensa, de quem escreve, de quem aprende a cada novo dia, a cada percepção...

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

Os distintos momentos em que estava com as crianças indígenas possibilitaram mais do que as observações, oportunizaram o prazer em conviver, interagir e fazer muitas descobertas. Foi assim que escrevi os processos participativos e vivências das crianças nas atividades diárias e nas relações estabelecidas na prática social, que envolveu a recém-chegada, no caso eu, e os veteranos, composto pelo grupo de crianças que estavam no Centro de Educação Infantil e que já possuíam laços de afetividade e carinho.

Nesse processo, sinto-me como aprendiz, a cada dia, por estar inserida em situações cotidianas que foram possíveis mediante o campo e a coparticipação nas atividades, embora de forma limitada, por curtos períodos de tempo, possibilitando acesso a alguns momentos ímpares.

A cada retorno ao Centro de Educação Infantil voltava sempre extasiada e cheia de histórias e diversas emoções, pelos compartilhamentos com as crianças que só foram possíveis mediante a pesquisa participante e a intimidade que dela se origina. Desse modo, considero, de acordo com Gil (1996, p. 30), que a importância da pesquisa participante “está no fato de os objetos estudados serem sujeitos e não ‘sujeitos de pesquisa’, no sentido passivo

de fornecedores de dados, mas sujeitos de conhecimento”. Esse pensamento me faz refletir ainda mais na autoria das crianças, em especial das crianças indígenas, nos fazeres e nas relações estabelecidas com os pares.

Muitos questionamentos surgiram, em especial quando se tratava de pensar a questão metodológica da investigação, tais como: Quais são as ações e as atitudes que terei que ter para a realização da pesquisa com as crianças indígenas? Quais estratégias utilizar? Como fazer as abordagens? O que é importante ser observado no cotidiano e relatado na pesquisa? Dentre muitos outros.

Diante dos questionamentos foi possível pensar e organizar as estratégias desta pesquisa e considerá-la como em uma permanente revisão, retomada e reorientação das decisões, mas que, ao mesmo tempo, no meio do conflito das escolhas metodológicas surgiu também uma certa tranquilidade diante da explanação de Meyer e Paraíso (2014, p. 17). Essas autoras mencionam que a “metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas”.

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

Ainda sobre a metodologia, Bergamaschi e Souza (2016, p. 194) destacam que “desde a produção dos dados até o tratamento a eles dedicado na elaboração de um texto, é um processo, uma construção, assim como a própria pesquisa”.

Para começar a pesquisa muitos passos são necessários e destaco que iniciaram em 2016, quando surgiu a necessidade de reestruturar o projeto segundo a Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e a organização para apresentação, sugestões e contribuições dos colegas e companheiros da linha de pesquisa e do Grupo de Pesquisa em Educação e Interculturalidade/GPEIN.

Compor um projeto pressupõe fazer inúmeras escolhas, em muitos sentidos, tais como: temática, metodologia, pressupostos teóricos, dentre outras que nos auxiliam a buscar e encontrar caminhos e trilhas que ajudem a responder as questões provocadas antes da investigação.

No que se refere ao título da dissertação, algumas alterações ocorreram até a escolha final. Nesse processo de reconstrução do projeto, destaco que foi fundamental para a pesquisa deixar-me envolver pelos questionamentos dos colegas, pois percebi diferentes

aspectos que suscitaram algumas dúvidas, por constar ausência de informações e fatos, que posteriormente foram contemplados.

É interessante considerar também que na nova formulação da pesquisa, dois aspectos, que tinham sido definidos anteriormente, permaneceram. Primeiro, a intencionalidade de estar com as crianças indígenas em uma fase da vida ainda pouco mencionada nas pesquisas acadêmicas, a faixa etária de 0 a 5 anos, na qual atuo profissionalmente e tenho muito apreço; o outro aspecto diz respeito a de que o local escolhido para a realização da pesquisa ainda não tivesse sido abordado academicamente.

As demais escolhas foram sendo feitas, e com elas surgiram novas dúvidas e problematizações desencadeadas pela apresentação de teóricos pela equipe docente do PPGE/UCDB, próprios do campo escolhido, mas que até aquele momento não faziam parte do repertório das minhas leituras pessoais ou profissionais. Isso despendeu mais investimento temporal e intelectual para a apropriação de vocábulos e conceitos.

Saliento que ocorreram muitos deslizes nas expressões utilizadas, tanto na fala quanto nas produções escritas, e que ainda não estou livre de que continuem ocorrendo, pois, segundo Vieira (2015, p.24), “a escrita é algo desafiador, denunciante e escorregadio. É algo que me fez rever palavras, expressões, verdades cristalizadas”, o que também ocorreu comigo.

Todavia, um aspecto que me fortaleceu é que houve o compartilhamento de saberes dos professores, dos colegas mais experientes na linha de pesquisa e do GPEIN, a convivência com os colegas indígenas, bem como o cuidado, o zelo e o respeito do orientador Carlos, em fazer os apontamentos e intervenções quando foram necessárias. Esses parceiros foram fundamentais para o início da constituição de conhecimentos, sabendo, porém, que ainda há muito para apreender.

A partir das escolhas mencionadas, iniciei o processo de reelaboração do projeto, concomitantemente à investigação do espaço em que a pesquisa poderia ocorrer. Porém, o primeiro passo foi localizar as aldeias indígenas urbanas do município de Campo Grande, e se próximo a elas haviam instituições denominadas Centros de Educação Infantil – CEINF’s que atuavam com crianças dessa faixa etária.

Para auxiliar na localização das aldeias, realizei uma busca rápida na internet, em especial no *site*¹⁴ da Prefeitura Municipal de Campo Grande/PMCG, mas poucas informações

¹⁴ O endereço eletrônico do *site* da Prefeitura é <http://www.campogrande.ms.gov.br/>, mas com pouco êxito na busca, entretanto na continuidade da busca acessei o *blog* do Conselho Municipal dos Direitos e Defesas dos Povos Indígenas de Campo Grande: <http://cmddicgmsbr.blogspot.com.br/>, onde foi possível conhecer um pouco mais sobre a luta e a organização para o reconhecimento das terras indígenas em Campo Grande. Esse Conselho

foram encontradas. Pesquisei também a tese de doutoramento do Carlos Magno Naglis Vieira, em que foi possível obter detalhamento sobre a formação das aldeias.

Neste momento, é importante apresentar as palavras de Vieira (2015), no que se refere à constituição das áreas territoriais indígenas na cidade, e como são organizadas.

São loteamentos habitacionais onde reside um número expressivo de famílias indígenas, que compõem uma rede de parentesco, regras e relações. Por esse motivo, os indígenas denominam essas áreas territoriais de aldeias indígenas urbanas, e o poder público as reconhece e aprova. (VIEIRA, 2015, p. 113-114).

Saber a localização das instituições não garantia que as crianças indígenas fossem matriculadas e que frequentavam aquele espaço. Dessa forma, surgiu a necessidade de mais uma ação: entrar em contato com algumas gestoras para que pudessem informar sobre a presença das crianças indígenas. Esse procedimento ocorreu por meio de um breve levantamento sobre em que instituições as crianças indígenas especificamente poderiam estar.

Com a reestrutura do projeto sendo desenvolvida e o levantamento prévio das possíveis instituições que abarcaria a pesquisa, como já destacado, optei pela abordagem qualitativa e de cunho etnográfico, com observação participante, como instrumento para produção de dados, tendo as imagens produzidas a partir de fotografias e filmagens como técnicas para a obtenção das informações, além do diário de campo.

Segundo Mayer e Paraíso (2014), no que se refere à produção de dados, a investigação apresenta

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

Convém esclarecer que a pesquisa etnográfica disponibiliza ao pesquisador uma observação aguçada, um ouvido refinado e um olhar perspicaz, ou seja, todos os sentidos voltados para o cotidiano, sem desconsiderar ou descartar a sensibilidade emocional, percepção e interação. É importante destacar também que nas pesquisas etnográficas o pesquisador, ao mesmo tempo que observa, participa da vida cotidiana do grupo em foco.

Ainda a respeito da pesquisa etnográfica, Corsaro (2011) ressalta que as interações estabelecidas são de suma importância, pois é possível perceber algumas particularidades da cultura no momento em que ocorrem as vivências.

Um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários. (CORSARO, 2011, p. 63).

Estar presente nos diferentes momentos possibilitou observar e descrever atividades e situações, construindo significados a partir das interações e das relações estabelecidas com as crianças indígenas.

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

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

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

Segundo Bruner (1990, p. 19) apud Graue e Walsh (2003, p. 59), essa forma de participar da investigação “é compreender o significado que as crianças constroem nas suas ações situadas num contexto cultural e nos estados mutuamente intencionais de interação dos participantes”.

Retratar as situações vivenciadas exige formas de registros, por isso escolhi a filmagem, a gravação de áudio e o diário de campo. No meu entendimento, todos esses elementos são reveladores a partir do diálogo estabelecido entre o lugar que ocupo, as leituras que tenho feito e as experiências tidas até aqui.

No que se refere ao registro no diário de campo, não tenho a pretensão de constar “a verdade” – até porque já mencionei que a verdade é relativizada diante das experiências e do envolvimento social de cada sujeito – nem tampouco estará grafado o julgamento das ações dos profissionais.

Trago, porém, a intencionalidade de registrar e pontuar as percepções, as conclusões provisórias que povoam, e povoarão, os meus pensamentos sobre o conhecimento que estou estabelecendo junto às crianças indígenas e as interações estabelecidas com elas e seus pares, especificamente naquele espaço e tempo.

Quanto à estratégia de filmagem, Graue e Walsh (2003, p. 136, 137) apontam em seus estudos que “o vídeo pode ser útil para registrar as observações. O registro em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise”. Os autores ainda mencionam a “importância de se sentir o episódio gravado como aqui e agora”.

Dessa maneira, a retomada de algumas vivências complementa o registro da observação das brincadeiras, das ações, das participações e também das interações infantis naquele momento específico.

Diante dessa perspectiva, os autores levam a refletir a partir das contribuições apresentadas a seguir:

[...] fotografias instantâneas ou minifilmes de um cenário, pessoa ou acontecimento, e contam uma história que ilustra um tema interpretativo dentro de um estudo de investigação. Os episódios esboçam imagens que, através dos seus pormenores, ilustram ideias que parecem inerentemente relacionadas com o estar lá. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 255).

Graue e Walsh (2003, p. 256) ainda mencionam que os registros dos episódios, ou seja, as “cristalizações” das situações vivenciadas são elementos de comunicação e que “ilumina o escritor” e amplia o entendimento do leitor.

[...] são ferramentas da comunicação que ajudam a elevar o conhecimento tanto do leitor como do autor. Para o leitor, fazem o que as histórias sempre fizeram pelo ensino – os episódios colocam ideias no contexto concreto, permitindo-nos ver como as noções abstractas se desenrolam na experiência vivida. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 256).

Diante do exposto, é necessário informar que iniciei as fotografias e filmagens das ações e interações das crianças indígenas a partir do momento em que estavam mais familiarizadas com a minha presença no cotidiano.

Tendo em vista uma parceria com as crianças, e levando em consideração a vontade delas e a construção da autonomia, foi proposta uma roda de conversa¹⁵, sendo

¹⁵ Roda de conversa é o termo utilizado por Cecília Warschauer (2001) que mensura a forma organizacional de apresentar às crianças alguns encaminhamentos e procedimentos que acontecerão no dia ou também na atividade que será realizada. É importante destacar que no cotidiano infantil podem ocorrer várias rodas, conforme a necessidade do professor ou da própria criança, visando sempre o desenvolvimento da autonomia infantil.

informado que teria momento em que eu estaria tirando foto e filmando e se gostariam e deixariam que eu fizesse este encaminhamento em diferentes momentos. Todas as crianças disseram que ‘sim’ e demonstraram muita alegria.

Outro aspecto a mencionar é que ao chegar no Centro de Educação Infantil não estava pré-definido por mim se iria realizar as filmagens ou as fotos, a escolha ocorria mediante os acontecimentos diários e as situações em que as crianças indígenas estavam envolvidas. A intencionalidade decorria mediante a pretensão de registrar com maior riqueza de detalhes os processos vivenciados pelas crianças.

Em momentos de filmagem ou do registro fotográfico, ao perceber essas ações, as crianças paravam, faziam pose, ou simplesmente sorriam para a câmera, e logo retornavam às atividades que estavam realizando. Percebi que essas ações não interferiam na rotina das crianças. Posteriormente, alguns professores verbalizaram que essas formas de registro era uma prática frequente, porque eram utilizadas para apresentar à comunidade escolar, por meio de exposição e de registros pedagógicos, as atividades que desenvolviam com as crianças.

Logo após pensar e refletir sobre as metodologias a serem desenvolvidas, surgiu a preocupação sobre a escolha de em qual região a pesquisa ocorreria, considerando que quatro eram aldeias urbanas reconhecidas em Campo Grande: Aldeia Indígena Urbana Marçal de Souza, localizada no bairro Tiradentes, na zona urbana do Bandeira; Aldeia Indígena Urbana Água Bonita, localizada na região Norte, na zona urbana do Segredo; Aldeia Indígena Urbana Darcy Ribeiro, está localizada no bairro Jardim Noroeste, na região do Prosa, na parte oeste da cidade; Aldeia Indígena Urbana Tarsila do Amaral, que está localizada na região Norte da cidade, na zona urbana do Segredo, ao lado da Aldeia Indígena Urbana Água Bonita.

Tendo conhecimento acerca da localização das aldeias urbanas, estabeleci os seguintes critérios de escolha para a realização da pesquisa: ter CEINF's da Prefeitura próximos à aldeia que atendessem crianças na faixa etária de 0 a 5 anos; não ter tido ainda uma escrita acadêmica na instituição, estar o mais próximo possível da UCDB e do local de trabalho, para facilitar os momentos de pesquisa. Diante dos critérios de escolha ficou estabelecida a segunda aldeia urbana, reconhecida em Campo Grande como Aldeia Indígena Urbana Água Bonita, localizada na região Norte, na zona urbana do Segredo.

Segundo Vieira (2015, p. 119) esta Aldeia foi fundada em 14 de maio de 2001, em decorrência de um processo de luta da população indígena sendo “entregues 60 casas e um centro comunitário construídos por meio do Programa Habitacional do Governo Estadual de

Mato Grosso do Sul denominado “Che Roga Mi”¹⁶, constituindo assim o território deste povo étnico.

Para retratar a Aldeia Indígena Urbana Água Bonita escolhi a foto do Centro Comunitário e de uma residência que fica ao seu lado. É interessante mencionar que algumas fachadas residenciais trazem a representação indígena.

Foto 1: Aldeia Indígena Urbana Água Bonita



Fonte: Acervo da autora



O passo seguinte foi realizar um agendamento por meio de uma ligação telefônica para as diretoras, com o intuito de estabelecer o contato inicial e a obtenção de informações sobre a presença de crianças indígenas na unidade educativa. Foram realizados três agendamentos em CEINF's próximos à Aldeia Urbana Indígena Água Bonita.

¹⁶ Decreto n. 9.967, de 29/06/2000.

MAPA 1 - Localização da Aldeia Indígena Urbana Água Bonita

REGIÃO URBANA SEBA IRROS



Fonte: Planurb (2017) – Adaptação da autora.

No primeiro Centro de Educação Infantil visitado, fui bem acolhida pelos profissionais – inicialmente, pela secretária e posteriormente pela diretora – que após a explanação sobre a pesquisa obteve informação sobre os arquivos que continham os documentos das crianças. Ela salientou que, de acordo com os documentos e ficha de matrícula, não havia crianças indígenas matriculadas na instituição.

O acolhimento no segundo Centro de Educação Infantil ocorreu da mesma forma. A diretora convidou-me para conhecer o espaço institucional, e ao término da visita foi possível apresentar a intenção da pesquisa.

Nessa unidade, a diretora solicitou que a secretária fizesse o levantamento e este seria enviado posteriormente, o que não ocorreu. Diante do contato telefônico feito no segundo momento, ela mencionou que não tiveram tempo de recorrer à documentação das crianças para constatar a descendência indígena, tendo em vista a demanda da instituição. Foi agendada uma nova data, que também não teve devolutiva. Diante da demonstração de ausência de interesse na realização da pesquisa, achei de bom tom desconsiderar essa instituição.

Ao adentrar às dependências do terceiro Centro de Educação Infantil, denominado Nilda de Almeida Coelho, fui muito bem recebida pela coordenadora, que me levou à presença da diretora, sendo possível apresentar a proposta da pesquisa. Ao término da explanação, mencionaram que havia crianças indígenas matriculadas na instituição, e tanto a diretora quanto a coordenadora acolheram prontamente a possibilidade da pesquisa.

A partir da informação de que seria possível realizar a pesquisa na instituição, dei início aos trâmites formais, por meio de envio do ofício da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, e para a Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Diante da resposta positiva, retornei ao Centro de Educação Infantil e comecei a pesquisa.

Como mencionado anteriormente, o estudo começou no segundo semestre de 2016 especificamente no mês de agosto ocorrendo até dezembro em razão das férias escolares sendo retomado em março de 2017.

Ao reiniciar a pesquisa no Centro de Educação Infantil, em 2017, foi constatada a mudança de gestão, porque houve informação de que Nahlu Borges Cabral, a primeira diretora da instituição, havia sido nomeada pelo atual prefeito Marcos Marcelo Trad. Diante dessa especificidade, a proposta da pesquisa e os encaminhamentos feitos até aquele momento foram apresentados à atual diretora, sendo prontamente aceita a continuidade da pesquisa. Outra vez senti-me muito bem acolhida pela diretora da instituição.

Para melhor compreensão do leitor é importante mencionar que a pesquisa foi realizada em duas turmas, denominadas Pré I C e Creche II B, desenvolvida com quatro crianças indígenas, sendo duas em cada turma. Duas dessas crianças são pertencentes à etnia Terena e as outras duas não foram informadas pelas famílias.

A escolha da maneira de representar as crianças indígenas foi muito difícil, tendo em vista a intenção de preservar seus nomes, mas uma vontade que possuía era que tivesse relação com a poesia e com o povo indígena, em especial com a mãe natureza. Essa percepção sempre foi apresentada pela professora Adir Casaro Nascimento, no que se refere à territorialidade.

Surgiu então a ideia de trazer os elementos da natureza que compõem as poesias de Manoel de Barros. Ouso dizer que essa junção agradou e, dessa forma, teremos o *Raio de Sol*, *a Brisa*, *a Borboleta* e o *Bem-te-vi*, conforme informações apresentadas nas figuras a seguir.

Figura 2 - As crianças indígenas do Creche II B

CRECHE II B			
PSEUDÔNIMO	NASCIMENTO	SEXO	ETNIA
<i>Raio de Luz</i>	28/06/2013	Masculino	Terena
<i>Brisa</i>	03/06/2013	Feminino	Não informada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Figura 3 – As crianças indígenas do Pré I C

PRÉ I C			
PSEUDÔNIMO	NASCIMENTO	SEXO	ETNIA
<i>Borboleta</i>	20/05/2012	Feminino	Terena
<i>Bem-te-vi</i>	02/03/2013	Masculino	Não informada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

3.2 O Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho e seus espaços outros

O espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação. (ABRAMOWICZ, 2013, p.11).

O Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho está localizado no bairro Vida Nova III, próximo à Aldeia Indígena Urbana Água Bonita. É importante lembrar que

as razões de escolha desse *locus* de pesquisa foram por ter crianças indígenas matriculadas na unidade, e a forma de acolhimento da diretora e da coordenadora quanto à realização da pesquisa naquele ambiente.

Mapa 2 – Localização do Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho



Fonte: Google Maps – Adaptação da autora, 2017.

O Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho foi inaugurado em primeiro de agosto de 2014, na gestão do então Prefeito Gilmar Olarte, tendo a professora Ângela Brito como Secretária de Educação. Por fazer parte da equipe da Educação Infantil da SEMED, estive presente na inauguração, juntamente com um grupo de técnicas do setor, percebendo, naquele momento quanto a instituição ajudaria as famílias no “desenvolvimento” das crianças de 0 a 5 anos, residentes próximo à instituição e também dos bairros adjacentes.

Foto 2 - Inauguração do Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho



Fonte: Acervo da Gerência da Educação Infantil/SEMED

A instituição oferece atendimento às crianças, em período integral, para as turmas de berçário, creche I e creche II, e parcial para as turmas de Pré I¹⁷. O horário de funcionamento começa às 6h30min e termina às 17h. A unidade está situada na região Norte do município de Campo Grande, especificamente, na zona urbana do Segredo.

É pertinente considerar que o Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho é uma instituição construída pelo Governo Federal, por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, e teve a autorização de funcionamento por cinco anos¹⁸, emitida pelo Conselho Municipal de Educação/CME, no dia 5 de fevereiro de 2015, pela Deliberação CME/MS n. 1.760, publicada no DIOGRANDE n. 4.207, do dia 10 de fevereiro de 2015.

Em outubro¹⁹ de 2017, o quadro de funcionários do Centro de Educação Infantil possuía um total de trinta e cinco profissionais: uma gestora, uma coordenadora pedagógica, corpo docente composto por onze professores²⁰ e onze assistentes²¹, corpo administrativo formado por duas secretárias, duas cozinheiras, três guardas e três profissionais do Programa de Inclusão Profissional/PROINC, que eram responsáveis pela organização e limpeza dos espaços.

No que se refere à carga horária semanal de trabalho dos profissionais, as secretárias 30h, os guardas cumprem turnos alternados e os demais profissionais cumprem carga horária de 40h, com exceção dos professores que têm uma carga horária diferenciada, conforme concurso ou convocação, sendo que o professor de Atividade I²² cumpre 20h

¹⁷ Para conhecimento da quantidade de turmas e forma de organização por faixa etária consultar o Apêndice C.

¹⁸ Segundo a Deliberação CME/CG/MS n. 1.903, de 6 de abril de 2016, que dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da Educação Infantil nas instituições de ensino do sistema municipal de ensino de Campo Grande/MS, em seu Capítulo V, Art. 18, delibera que uma instituição poderá ter a autorização de funcionamento da Educação Infantil concedida por um prazo determinado de até cinco anos. Esse mesmo documento traz quesitos necessários para que as instituições atendam as crianças e tenham o processo de autorização e funcionamentos aprovado.

¹⁹ O quadro de profissionais em 2016 era composto de forma diferenciada, tendo em vista a mudança de profissionais tanto do corpo administrativo quanto docente. Diante dessa modificação, foi feita a opção de constar os profissionais que compõem o quadro atual.

²⁰ É importante destacar que, em razão do cumprimento da Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei n. 11.738/2008, parágrafo único do Art. 2º, da Lei Complementar n. 208, de 27 de dezembro de 2012 e Parecer CNE/CEB n. 18/2012, os profissionais da Educação Básica, no exercício da docência nas unidades escolares da REME-MS passaram a cumprir, a partir de janeiro de 2014, a carga horária de 13 horas-aula e 7 horas-atividade.

²¹ A Secretaria Municipal de Gestão publicou em 8 de junho de 2017, no Diogrande, o Edital n. 01/2017-01 do processo seletivo simplificado do programa de contratação temporária, abrindo 1.700 vagas para profissionais atuarem na função de Assistente de Educação Infantil nos centros de Educação Infantil mantidos pela Secretaria Municipal de Educação. O prazo de contratação é de um ano, podendo ser renovado por igual período. A escolaridade exigida era de Ensino Médio Completo ou Normal Médio Completo e, segundo o edital, uma das atribuições é “Desenvolver com as crianças atividades culturais, esportivas, de lazer e relacionadas ao cuidar/educar, orientados pelo coordenador pedagógico e/ou gestor da instituição”.

²² A Secretaria Municipal de Educação publicou em 10 de dezembro de 2013, a Resolução SEMED n. 151, que dispõe sobre o quantitativo de horas-aula e de horas-atividades, tendo em vista que a carga horária de alguns

semanais, das quais 13 horas são denominadas horas-aula e 7 horas-atividade²³ – destinadas a estudos, planejamentos e confecção de materiais a serem utilizados nas aulas.

Diante da diferenciação da carga horária dos profissionais que atuam com as crianças e o tempo de permanência, é importante apresentar como é realizada a distribuição²⁴, conforme retrata as tabelas abaixo.

Figura 4 - Tempo de permanência dos profissionais com as crianças no Creche II B

CRECHE II B – 40 HORAS SEMANAIS	
PROFISSIONAIS	CARGA HORÁRIA
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2 HORAS
PROFESSOR DE ATIVIDADE I	13 HORAS
PROFESSOR DE ATIVIDADE II	5 HORAS
ASSISTENTES ²⁵	40 HORAS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

professores pode ser diferenciada conforme a necessidade da instituição. Deste modo, o/a professor/a responsável pelas 13h/aulas com uma turma, recebe a expressão Professor/a de Atividade I ou AT.I e as outras 7h/aulas restantes com a turma ficam sob a responsabilidade do/a Professor/a de AT.II.

²³ Em relação ao cumprimento das horas de planejamento, estas são organizadas conforme propõe a Resolução SEMED n. 157, de 6 de junho de 2014, que propõe que serão cumpridas em proporcionalidade, sendo 50% no âmbito da unidade de ensino e 50% em local de livre escolha. A organização prevê 4 horas-atividade na unidade escolar e 3 horas-atividade em local de livre escolha, a serem cumpridas na primeira e terceira semana do mês e 3 horas-atividade na unidade escolar e 4 horas-atividade em local de livre escolha, a serem cumpridas na segunda e quarta semana do mês no âmbito da unidade de ensino.

²⁴ Vou levar em consideração apenas a distribuição do tempo infantil, ou seja, quem permanece com as crianças na instituição.

²⁵ Os Assistentes possuem a carga horária de 40horas semanais, das quais todas são destinadas à permanência com as crianças, ou seja, 20 horas com os professores que atuam com a turma e 20h com outro Assistente, salientando que a quantidade de Assistente por sala é conforme a quantidade de crianças e a faixa etária da turma.

Figura 5 - Tempo de permanência dos profissionais com as crianças no Pré I C

PRÉ I C – 20 HORAS SEMANAIS	
PROFISSIONAIS	CARGA HORÁRIA
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	4 HORAS
PROFESSOR DE ARTE	3 HORAS
PROFESSOR DE ATIVIDADE	13 HORAS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Os profissionais, professores e assistentes, que atuam no Centro de Educação Infantil participam de formação continuada em serviço, por meio de quatro reuniões anuais de estudos contempladas no calendário escolar, e no decorrer do ano recebem orientações da coordenadora no que se refere ao atendimento às crianças e às escolhas de atividades a serem desenvolvidas.

Os professores, além das reuniões de estudo contempladas em calendário, participam de estudos realizados no Centro de Formação para a Educação/CEFOP, da SEMED, com temas pertinentes a cada faixa etária²⁶ com a qual atuam, para ampliar o desenvolvimento infantil. Outra possibilidade de aprimoramento das atividades é o estudo e reflexão para a elaboração da Proposta Pedagógica da instituição, sendo orientada pela equipe da Gerência da Educação Infantil/GEINF, mas realizada pelos profissionais mediante a especificidade de cada instituição.

Conforme o documento orientador da Secretaria Municipal de Educação, as propostas pedagógicas de todas as instituições devem favorecer o desenvolvimento infantil, a construção da identidade e de autonomia, garantindo todos os direitos de aprendizagem por meio de diferentes experiências, sociais, cognitivas e afetivas que devem ser propostas por todos os profissionais que atuam com as crianças.

²⁶ O professor de atividade II, que atua em duas salas diferenciadas, recebe formação distintamente, ou seja, participa de duas formações quando o assunto abordado refere-se ao processo de desenvolvimento infantil.

As propostas pedagógicas devem ser organizadas em situações de aprendizagem e desenvolvimento que envolvam as brincadeiras e as diferentes linguagens que a criança utiliza para se expressar, interagir, elaborar e ampliar os conhecimentos, que passam pelas múltiplas relações que a mesma estabelece com a natureza e a sociedade, pelas múltiplas linguagens que ela expressa em situações variadas, pelas múltiplas interações que vivencia com seus pares e com os adultos que a cercam e que permitem que se constitua como ser humano. (CAMPO GRANDE, 2017, p.10).

A seguir, apresento a estrutura física do Centro de Educação Infantil, iniciando pela descrição externa. A instituição é cercada por muros, com grades vasadas na frente. Ao entrar no *hall*, do lado direito, vê-se a secretaria e a sala da direção. No lado esquerdo, estão a sala dos professores e a da coordenação, almoxarifado e banheiros dos adultos, masculino e feminino.

Depois do corredor de circulação, é possível visualizar o pátio coberto, uma parte é utilizada como refeitório e outra para o desenvolvimento de atividades recreativas com as crianças. Do lado direito do pátio coberto foi construído o *buffet*, o lactário e a cozinha; em seguida vem a despensa, a copa de nutrição, vestiário masculino e feminino, lavanderia, rouparia e a área de serviço externa. Separando o espaço destas salas há um corredor de acesso à lateral do Centro de Educação Infantil.

Foto 3: Muro ao entorno do CEINF



Fonte: Acervo da autora.

Foto 4: Fachada



Fonte: Acervo da autora.

Foto 5: Entrada



Fonte: Acervo da autora.

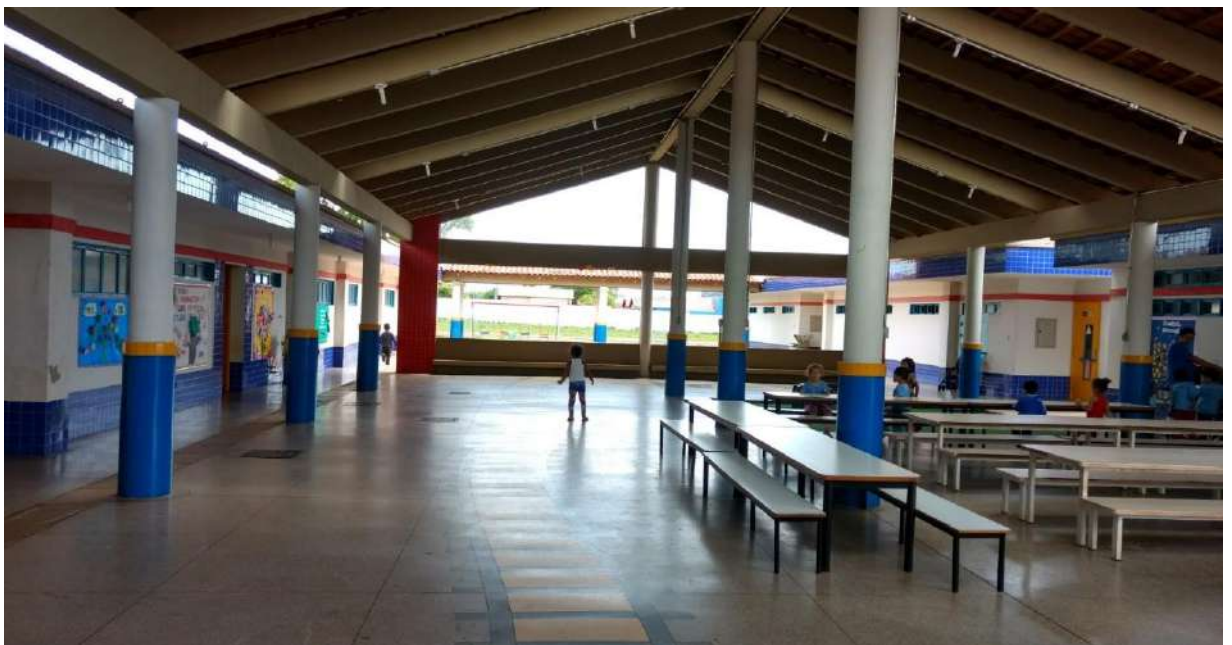
Foto 6: Hall de entrada



Fonte: Acervo da autora.

Da frente do pátio coberto, é possível ver o teatro de arena, o parque infantil e o gramado em toda a extensão externa do Centro de Educação Infantil, onde são realizadas muitas atividades com as crianças encaminhadas pelos diversos professores e assistentes que atuam com elas. As atividades são realizadas nesses locais quando há sombra ou quando o sol está mais brando.

Foto 7: Pátio Coberto



Fonte: Acervo da autora.

Foto 8: Teatro de Arena



Fonte: Acervo da autora.

Foto 9: Parquinho



Fonte: Acervo da autora.

Foto 10: Parquinho e parte do gramado



Fonte: Acervo da autora.

A estrutura física do lado esquerdo é composta por dois pequenos depósitos, sala de vídeo, brinquedoteca, quatro banheiros, sendo dois destinados à acessibilidade e salas de aula. O Centro de Educação Infantil conta com oito salas de aula e todas possuem solário. As salas que atendem as turmas do Creche I à Pré-escola possuem mesas e cadeiras para a realização de atividades pedagógicas. Dessas seis, duas têm banheiros no interior e são adequados à faixa etária, contendo o espaço para banho e para a troca de roupas das crianças.

As salas destinadas às crianças menores não possuem mesas e cadeiras, e o fraldário é composto pelo espaço destinado ao banho. Em seu prolongado há uma bancada de mármore que proporciona maior praticidade no cuidado e na interação entre o adulto e a criança. Em todas as salas há pias com torneiras, para fácil atendimento das crianças e espaço para descanso após o almoço, com exceção da pré-escola, que fica apenas um período na instituição. Há, em todas as salas, armários de mármore e de ferro, que são destinados aos materiais de uso pessoal e coletivo.

Apresento, a seguir, a Figura 06, na qual podemos ter a visão do Projeto Arquitetônico do Centro de Educação Infantil, com a planta de *layout* – mobiliário.

3.3 Percepções e vivências com as crianças indígenas: os encontros e os olhares

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si-própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 1996, p. 20).

Antes de iniciar esse diálogo sobre a pesquisa de campo e as experiências que vivi com as crianças, é imprescindível destacar o significado que as palavras de Freire (1996) apresentam – que a relação estabelecida entre os sujeitos e os outros possibilita deixar marcada a sua presença no mundo e também constituir-se de forma diferenciada, porém com respeito e valorização ao outro.

É importante retomar a informação de que a pesquisa iniciou em 2016 e teve continuidade em 2017, oportunizando os escritos dos fatos, acontecimentos, pensamentos e inquietações que povoaram o período da pesquisa, inclusive os momentos de escrita.

Alguns questionamentos e ações que antecederam a pesquisa de campo, nas quais o pesquisador necessita atuar, são inúmeras, e quase sempre estão acompanhadas de ansiedade e dúvidas que podem ser respondidas ou ampliadas no decorrer da pesquisa.

Comigo esse processo não foi diferente, e tenho a intencionalidade de compartilhar um pouco do caminho percorrido rumo à construção do conhecimento que foi carregado de sentidos, de escolhas e de dúvidas, e que, acima de tudo, contribuíram para deixar marcas em mim. Diante das situações vividas, ressalto que as ações estavam cheias de sensibilidade e de escuta interessada, o que considero fortes componentes de aprendizagem.

As aproximações iniciais, estabelecidas em 2016, ou seja, as idas ao Centro de Educação Infantil e o contato com a diretora Silvia e com a coordenadora Mariana, foram frequentes e em dias alternados para organizar o início da entrada no campo, a permanência na instituição e a documentação pertinente à pesquisa.

Segundo Corsaro (2005, p. 445), a “documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos [...] permite estimar possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais”.

A intencionalidade em estar presente de forma sistemática na instituição ocorreu para que eu pudesse estar mais próxima dos profissionais e das crianças que fariam parte da pesquisa, e também para que as crianças pudessem ficar familiarizadas com a minha presença. Essa estratégia oportunizou tranquilidade nos momentos de observações e conversas diárias, deixando distante a estranheza com minha presença enquanto pesquisadora.

Todos os momentos que estive em campo sempre ocorreram, por opção minha, com agendamento prévio com Silvia e Mariana, tendo em vista a dinâmica institucional. Essa decisão inicial foi acolhida por todas, mas tenho a necessidade de destacar ainda que tanto a diretora quanto a coordenadora verbalizaram o interesse pela pesquisa e a liberdade que eu teria ao transitar nos diferentes espaços e das possíveis conversas com os profissionais.

A aproximação mencionada acima ocorria concomitantemente à exploração dos documentos²⁷ que compunham as pastas de matrículas das crianças, ou seja, houve momentos destinados a pesquisar quem seriam as crianças indígenas matriculadas na instituição. Porém, é de suma relevância trazer como enfoque que somente a pesquisa documental não foi suficiente, tendo em vista que os documentos que os pais/responsáveis apresentavam não eram emitidos especificamente pela Fundação Nacional do Índio/ FUNAI e na matrícula, especialmente no campo destinado ao preenchimento de raça ou cor²⁸, era registrado como pardo ou branco.

Após o levantamento mencionado procurei observar as crianças em diferentes momentos da instituição, tentando identificar características que pudessem lembrar os povos indígenas.

Com as leituras e reflexões estabelecidas a partir do episódio descrito acima pude perceber que esta tentativa de identificação estava acompanhada de pressupostos estereotipados e que, de certa forma, essa é uma das possibilidades do colonialismo estar presente. Segundo Nascimento (2017) “somos hospedeiros dos colonizadores e devemos fazer vigilância das falas, das atitudes e de encaminhamentos para que não sejamos reprodutores”²⁹.

Essa situação incomodou-me muito, pois representou, mesmo que por um curto espaço de tempo, o meu olhar sobre o outro. Isso mostra o pensamento que o colonizador apresenta sobre o outro, ou seja, que “o outro existe graças a sua própria produção e invenção colonial” (SKLIAR, 2003, p. 108).

Diante do que foi possível perceber sobre a intitulação que os pais/responsáveis apresentaram sobre as crianças, foi necessária uma abordagem de forma diferenciada, ou seja,

²⁷ Os documentos que compunham a pasta de cada criança eram os seguintes: Requerimento assinado pelos pais ou responsáveis legais; cópia legível da certidão de nascimento; cópia da carteira de vacinação, com o número do prontuário no SUS; cópia do Número de Identificação Social/NIS; cópia do comprovante de residência; cópia dos Registros Gerais/RG dos responsáveis.

²⁸ Para o preenchimento deste campo na matrícula é feita a pergunta e os pais/responsáveis se auto intitulam e os profissionais somente registram.

²⁹ Fala proferida pela professora Adir Casaro Nascimento que ocorreu em 09 de agosto 2017, na reunião do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco.

em conversa com a coordenadora Mariana. Fiz a proposição de comunicar-me com a família de maneira informal, o que foi prontamente aceito.

Essa nova estratégia, conversa com os pais ou responsáveis, agradou-me, por ter a percepção de que as crianças trazem consigo modos e jeitos diferenciados e que a família tem papel fundamental na construção da identidade da criança indígena em contexto urbano, pois as posturas e costumes advêm das experiências oriundas do convívio familiar.

Conh (2002) e Vieira (2015) afirmam que, além desse convívio familiar mencionado, as crianças indígenas estão tendo a infância vivida em espaços coletivos de educação e cuidado, onde realizam atividades durante todo o período em que estão na instituição, logo saber um pouco mais do desenvolvimento é de suma importância.

As conversas aconteciam no momento em que a família trazia ou buscava as crianças na instituição e tiveram como intencionalidade a obtenção de algumas informações, tais como a que etnia pertenciam, já que os documentos que estavam na pasta da criança não traziam tal informação. Algumas famílias mencionaram ter parentes indígenas e serem indígenas, mas não foi possível o reconhecimento da etnia, pois falaram que não tinham esse conhecimento, por não terem documentação indígena e nem por ter sido verbalizado em casa pelos parentes.

Em uma das conversas estabelecidas com a mãe de *Brisa*, foi mencionado que a mãe dela era indígena, que morava em Aquidauana³⁰, porém não sabia a qual etnia pertencia, por haver perdido o contato com ela ao ser criada por outra pessoa. Mencionou ainda que quando chegou à nova família, falava em outra língua, tendo dificuldade de comunicação, mas que aos poucos começou a entender e ser entendida, e que atualmente só se comunica em português. A mãe de *Brisa* mencionou que se comunicaria com os irmãos e daria a informação, o que não ocorreu, embora tenha sido indagada outras vezes.

Ao estabelecer um diálogo com a mãe de *Bem-te-vi*, esta também mencionou que não sabia a que etnia pertencia, mas que a avó de *Bem-te-vi* era indígena, havia nascido no Pará, na cidade de Paragominas, e ainda residia no mesmo local.

As crianças pertencentes à etnia Terena são *Borboleta* e *Raio de Sol*. A mãe de *Borboleta* possui documento indígena e a mãe de *Raio de Sol* mencionou que providenciará a alteração da documentação indígena de todos os membros da família logo que sua mãe providenciar o registro indígena.

³⁰ Aquidauana é uma cidade localizada no interior do estado de Mato Grosso do Sul, cujo nome vem do vocabulário dos índios da etnia Guaicuru, que significa rio estreito. A 23 km da cidade de Aquidauana fica localizada a Aldeia Terena Limão Verde.

Ao iniciar a pesquisa e o contato com as crianças, o que ocorreu em 2016, houve um certo estranhamento por parte delas por não me conhecerem, mas, com o passar dos dias e à medida que minha presença foi se tornando cada vez mais frequente, já era acolhida de forma calorosa. Quando me viam, se aproximavam e perguntavam se ficaria na sala deles e se brincaria com eles.

Outro aspecto a ser mencionado, no que se refere à pesquisa, é que, conforme a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, em seu artigo 6º, “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”, entretanto, por não haver reprovação ou retenção na Educação Infantil, a permanência das crianças na instituição abaixo dessa faixa etária é vulnerável, porque os pais/responsáveis deixam de levar as crianças ou mudam de instituição com a maior facilidade. Dessa forma, algumas crianças indígenas que estavam matriculadas em 2016, no Creche I e Creche II, não permaneceram no Centro de Educação Infantil em 2017.

Diante do exposto, e também com o novo desempenho profissional³¹, foi preciso uma reorganização quanto ao tempo³² e a delimitação de quatro crianças indígenas. Essa delimitação teve como intencionalidade acompanhar mais proximamente as singularidades infantis e as relações estabelecidas entre o grupo de crianças e os profissionais.

Retornei ao Centro de Educação Infantil no início de março de 2017, tendo em vista que as crianças iniciam o ano letivo em fevereiro e passam pelo processo de adaptação. Por conhecer a dinâmica institucional, tenho o entendimento de que a interação com os novos professores e colegas é fundamental para ampliar a segurança e a autonomia. Em relação à essa perspectiva, Corsaro (2005, p. 447) menciona que “nas primeiras semanas de escola as crianças ainda estão se adaptando aos novos ambientes e que pais e professores também andam ligeiramente tensos com o início do novo ano”, sendo necessário a todas as pessoas momentos destinados a conhecer e se fazer conhecer.

Para maior compreensão e conhecimento das crianças indígenas participantes da pesquisa, é fundamental mencionar que a escolha dessas crianças, que atualmente estão no Pré I C e Creche II B, ocorreu pela maior proximidade estabelecida em 2016, o que favoreceu

³¹ Conforme mencionado anteriormente, em fevereiro de 2017 assumi o concurso de professor de Educação Infantil e estou atuando no Centro de Educação Infantil Clebe Brazil Ferreira, com crianças de 4 e 5 anos, e também, exercendo a função de Técnica Pedagógica da Rede Municipal de Ensino – REME.

³² Os dias em que realizei a pesquisa em campo foram alternados tanto no período matutino quanto no vespertino. Pela manhã aconteceram mediante as autorizações que obtive para ausentar-me da SEMED, à tarde quando estava em horário destinado ao planejamento fora da instituição e também quando encaminhava uma professora para me substituir. Nos dias em que havia planejamento fazia a inversão de ações, ou seja, planejava à noite e realizava a pesquisa à tarde.

maiores diálogos nesse ano, bem como a forma significativa de “estar-juntos”³³. Outro aspecto a registrar é que no início de 2017 havia cinco crianças indígenas matriculadas e frequentes na sala do Pré I, mas, com a possibilidade flexível de entrar e sair da educação infantil ou de remanejamento, foram saindo e ficaram duas crianças indígenas nesse nível e duas no Creche II.

Outro destaque que apresento, é que durante a pesquisa em campo passei a utilizar a câmera para o registro de imagens (fotos ou filmagens) que somente ocorreram após perceber que as crianças estavam mais familiarizadas comigo. Para a utilização dessa estratégia, reporto-me a Corsaro (2005, p. 446) quando menciona que “as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia”.

Ainda com as palavras de Corsaro (2005, p. 446), ao mencionar que a pesquisa etnográfica “exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem”, reforça-se a necessidade do sentimento de pertença e de certa intimidade entre a pesquisadora e as crianças indígenas. Como pesquisadora, descobri que é por meio da convivência que surge o entendimento, a amizade, a afetividade e, conseqüentemente, a vontade de querer “estar-juntos”.

Nesse sentido, a partir de uma convivência afetiva, as crianças indígenas mostraram o seu modo alegre, curioso e observador de estar no mundo, compartilhando ideias, brincando e interagindo com as diversas pessoas nos inúmeros espaços da instituição. Após a breve³⁴, mas intensa, convivência com as crianças indígenas, sempre retornava à instituição agradavelmente afetada pelos momentos compartilhados com elas.

Em determinados momentos, enquanto realizava filmagens do grupo, algumas crianças se aproximavam e pediam para serem filmadas ou fotografadas e, logo em seguida, para que eu mostrasse como havia ficado a imagem, sendo atendidas prontamente, o que despertava nelas um grande prazer e muitos sorrisos. Em muitas situações, chamavam outras crianças com quem tinham mais afetividade para que pudessem aparecer juntas na câmera.

Por esse olhar da lente da câmera fotográfica, além de captar registros das interações entre as crianças indígenas e não indígenas, também procurava captar momentos em que desejavam interagir apenas com os objetos e o ambiente em que se encontravam, ou mesmo decidiam ficar sem fazer nada.

³³ A expressão “estar-juntos” é apresentada por Bergamaschi e Souza (2016, p. 215) quando mencionam a convivência e a experiência vivida junto às crianças Guarani.

³⁴ Menciono ser breve pelo tempo de duração do mestrado – 2 anos – que são divididos em períodos de fundamentação teórica e pesquisa em campo.

Com a intenção de complementar o que as lentes já haviam registrado, fiz uso de um caderno para registro das “notas de campo”³⁵, no qual ia registrando algumas anotações pontuais³⁶, com as percepções que me ajudariam na descrição e na composição das análises, retratando, assim, parte da experiência vivida.

Diante das produções de dados, surgiu mais um grande desafio, no que se referiu a organizá-los para posteriormente analisá-los, sendo uma ação árdua que demandou um certo tempo, mas que possibilitou muitos entendimentos e compreensões contextuais. Diante do que foi produzido no campo empírico, ou seja, os recortes das observações, filmagens, fotografias e conversas informais com os adultos, foi possível selecionar e iniciar as análises, constituindo, assim, um projeto intenso de construção de saberes, conhecimentos e reflexões.

No que se refere à ação metodológica de fazer o registro da pesquisa, Bergamaschi e Souza (2016) mencionam que

[...] descrever o estar-junto afetivo, olhar a diversidade desprovidas de julgamentos, reconhecer os espaços de afetividades e afinidades como forças tão significativas quanto às impostas pelas estruturas sociais e realizar um tratamento de dados vigoroso e singular. (BERGAMASCHI e SOUZA, 2016, p.194).

Tendo essa perspectiva, no que se refere à análise e registro da pesquisa, é possível ter o discernimento de que a organização do material não foi ocasional, e que para estar mais próxima do momento em que os fatos ocorreram e ser mais fiel aos acontecimentos, todos os registros feitos durante a pesquisa de campo foram retomados outras vezes. Essa estratégia foi utilizada para evidenciar os processos de interação e comunicação nas relações estabelecidas entre as crianças e os diferentes pares.

É de suma importância frisar que as percepções e as interações vivenciadas no ambiente educativo da creche não se limitam apenas aos registros selecionados, mas do que foi possível captar com as minhas lentes, as minhas percepções e limitações, sejam elas temporais ou intelectuais.

Cabe também destacar que as situações vivenciadas junto às crianças não estão registradas em sua totalidade, pois sempre há o que evidenciar mediante uma nova observação ou reflexão. Porém, desprendi muito zelo na forma de apresentá-las, tendo em vista que é necessário o rigor evidenciado por Bergamaschi e Souza (2016).

³⁵ Termo utilizado por Corsaro (2009, p.82) quando menciona que notas de campo são uma das vantagens da etnografia.

³⁶ Algumas vezes essas anotações a que me refiro se restringiam a ação seguida do nome da criança indígena que estava realizando, com o intuito de perceber os detalhes para retratá-los posteriormente.

3.4 Ser criança indígena em um Centro de Educação Infantil: espaço de muitas culturas

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

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

Assim, sendo, reforço que a escrita foi realizada com essa premissa, mesmo quando apresento expressões e pensamentos que foram constituídos a partir de minha subjetividade, dos locais que ocupei ou dos momentos de (de)formação dos quais participei, de forma submissa, argumentativa ou até mesmo ingênua, diante das situações apresentadas. Os esforços cognitivos foram contínuos para a produção de significados e interlocuções entre teoria e vivências, que passarei a relatar.

Antes, porém, é necessário mencionar que comungo com Bergamaschi e Souza (2016, quando apresentam que

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

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

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

Como já mencionado, o quantitativo de crianças, por turma, não foi uma constante diante das entradas e saídas advindas das necessidades dos pais/responsáveis, por isso vou

optar em registrar, por meio da Figura 07, o quantitativo de crianças matriculadas nas respectivas turmas no ano de 2017.

Figura 7 – Quantitativo das crianças matriculadas nas turmas pesquisadas

TURMAS	MENINAS	MENINOS	TOTAL DE CRIANÇAS
CRECHE II B	13	13	26
PRÉ I C	11	7	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

É necessário lembrar que, nas turmas em que realizei a pesquisa, havia duas crianças indígenas em cada. Outro destaque a ser apresentado é que as crianças do Pré I C estão na instituição apenas no período vespertino e no Creche II B ficam em tempo integral.

A minha presença na instituição acontecia tanto no período vespertino quanto no matutino, tendo em vista a presença das crianças indígenas e as possibilidades em fazer-me presente. Diante da alternância de períodos, ora ficava com a turma acompanhada com as professoras, ora com as assistentes – momentos em que presenciei o desenvolvimento de muitas atividades visando o desenvolvimento infantil.

Houve dias em que estava programada a permanência em campo, mas quando chegava no Centro de Educação Infantil obtinha a informação de que as crianças indígenas não estavam presentes, então o tempo era utilizado para outras ações da pesquisa.

A cada estada na instituição, o caminho foi sendo trilhado nas duas turmas com as quais me relacionei, Pré I C e Creche II B, o que oportunizou a construção de algumas compreensões por meio dos estudos e de leituras etnográficas de outros momentos históricos, que auxiliaram em entendimentos do que observo hoje, mas também oportunizaram o conhecimento do universo infantil, especificamente daquele grupo de crianças. A esse respeito Redin (2009, p. 118) menciona que “conhecer as crianças enquanto grupo que se relaciona e cria sentidos e significados para o mundo requer tempo, sensibilidade [...]”.

Saliento que o contato com as crianças indígenas apresentou muitas surpresas e encantamentos, mas também algumas tristezas, que relatarei neste texto, e que fizeram com que a sensibilidade estivesse sempre presente neste trilhar. Entendo que “essa forma de trilhar foi possível diante da pesquisa etnográfica, que permitiu privilegiar o que está sendo dito

pelos interlocutores inseridos nos seus modos de vida a partir do estar-junto” (BERGAMASCHI e SOUZA, 2016, p.201).

No primeiro contato em cada turma, os professores informaram a todas as crianças o meu nome e que eu ficaria com elas em sala e participaria das atividades, ajudando-as no desenvolvimento das atividades do dia. Porém, essa fala não surtiu muito efeito, porque as primeiras aproximações com as crianças, ou seja, o “estar-junto”, apresentou um certo distanciamento, troca de olhares desconfiados e de pouca interação por parte das crianças, mas que, aos poucos, foi se transformando em cumplicidade e promoveu a escuta, a fala ou apenas o silêncio, permeado de comunhão e parceria que me aproximou das pessoas, em especial das crianças indígenas.

A partir da percepção de que eu já me relacionava com o grupo sem apresentar estranhamento, iniciei os registros fotográficos, as gravações de áudios e as filmagens no cotidiano das crianças indígenas, que ocorriam de forma bem discreta, pois acostumaram-se com a minha presença e já começava a ser chamada para ajudá-las nas pequenas ações do dia a dia.

A cada contato com as crianças indígenas, fui direcionando meu olhar e percebendo as perspectivas teórico-metodológicas que orientam esta investigação, como nos faz pensar Meyer (2012).

[...] as investigações que compartilham dessa perspectiva teórica estão menos preocupadas em buscar respostas para o que as coisas de fato são, e se preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos. (MEYER, 2012, p.51).

A cena denominada por “Deixando Marcas”, foi pensada para iniciar as vivências com as crianças indígenas e teve a intenção de mencionar que elas deixaram marcas em mim, pois permitiram que a minha aprendizagem fosse acontecendo conforme envolvia-me com elas e com o que o campo propunha. As marcas mencionadas aconteciam a partir da forma com que se relacionavam com os elementos da natureza, como ocorriam as interações e com as demonstrações de afetos e do “com-viver”.³⁷

³⁷ Expressão utilizada por Menezes e Bergamaschi (2015, p.52), embora tenha a percepção de que o tempo de pesquisa foi diferenciado, bem como os espaços onde ocorreram e muitas situações que envolveram as pesquisas.

Foto 11: Deixando marcas



Fonte: Acervo da autora.



Fonte: Acervo da autora.

Após falar com a coordenadora, direciono-me à sala do Creche I e sou recebida pela professora que pede para que eu entre. Ela faz a apresentação para as crianças que estão presentes, 12 ao todo, informando que a frequência estava pouca nesse dia, devido ao tempo chuvoso no horário de entrada das crianças, mas que era rara a ausência delas em dias ensolarados ou nublados. Após a apresentação, pego uma cadeirinha e escolho um cantinho da sala, que favorece a visualização de todo o espaço, mas que não interfere nos encaminhamentos das atividades que serão propostas. Faço essa opção para captar vários momentos de socialização e de desenvolvimento da autonomia infantil. Com a ajuda da recreadora, o ambiente foi organizado para a realização da atividade: desenho no papel pardo com giz de cera. Foram disponibilizados dois espaços para acomodar as crianças e elas são convidadas a se posicionarem ao redor do papel e recebem giz de cera colorido para realizar a atividade. A atividade apresentada pela professora não chamou a atenção de uma das crianças, que logo se afastou e foi observar outro grupo que estava no solário, brincando. O interesse apresentado por *Raio de Sol* foi semelhante, mas ele permaneceu ao lado da professora olhando as crianças que estavam fora da sala. As crianças, inclusive *Brisa*, ao fazerem seus desenhos, estabelecem um diálogo entre si, mostrando o que estão fazendo. A partir das observações realizadas, percebi a interação da criança. Nesse dia, a interação comigo só ocorreu no refeitório, quando ajudei as crianças a se sentarem e servi o meu alimento. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Na descrição do desenvolvimento dessa atividade – representada pelas fotos acima, foi possível perceber que *Raio de Sol*, mesmo apresentando a vontade de realizar outra ação, permaneceu ao lado da professora e realizou a atividade proposta e somente foi até à janela quando a professora finalizou a atividade. Ficou evidenciado, especificamente nessa cena, que na ação de *Raio de Sol* prevaleceu a voz de comando da professora e não a sua vontade.

A sequência de fotos abaixo apresenta a realização de uma atividade proposta pela professora e desenvolvida pelas crianças, que demonstraram muito interesse ao verem suas fotos e a interação entre elas. Por intermédio do retorno à filmagem foi possível perceber que *Raio de Sol*, após observar a foto, estava mostrando aos colegas o machucado que tinha na testa no dia em que a foto foi tirada.

Foto 12: Interação no momento da realização da atividade



Fonte: Acervo da autora.

Nesta manhã, as crianças estão realizando a atividade de Linguagem Oral e Escrita, mas com interligação com Conhecimento Social, na qual cada criança recebe a sua foto com a letra inicial do nome. Ao receber a atividade foi uma grande alegria, pois se reconheceram e mostraram para os demais colegas a sua imagem. A socialização foi muito boa, pois todos queriam apresentar a sua foto para mim, podendo perceber que a minha presença em sala está cada vez mais se tornando uma situação normal. Após participar da atividade, *Raio de Sol* se afastou do grupo e ficou só observando, e não demonstrou interesse em ficar próximo aos colegas, sendo respeitado pela professora de sala. Quando todos terminaram de fazer a hipótese de escrita do nome, começou a organização para o almoço. Neste dia *Brisa* não veio à instituição tendo em vista que está resfriada. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

No decorrer da pesquisa foi possível perceber que são ofertadas às crianças muitas atividades em diferentes espaços. Nesse contexto, a Educação Infantil torna-se parte do processo de conhecimento rico e intensivo vivido pelas crianças. Elas estão se apropriando de conhecimentos, e a apropriação é essencialmente coletiva, pois nesse espaço se reúnem sujeitos diversos com informações, realidades e curiosidades diferentes, que interagem entre si e com os demais profissionais, que também trazem suas experiências e conhecimentos e se apropriam dos conhecimentos que se revelam pertinentes ao grupo.

A cada dia há a descoberta de algo novo, um certo mistério e uma forma diferente de observar o já vivido anteriormente, porém com mais intensidade no olhar, percebendo que até mesmo o silêncio tem muitos significados.

Para ilustrar um compartilhamento de silêncio ocorrido com uma criança indígena, discorro sobre um fato incidido com *Raio de Sol* quando estava brincando no solário e ouviu os colegas comentarem sobre as duas corujas que acabavam de pousar sobre o muro. Lembro-me da expressão de curiosidade que fez ao se aproximar e o extenso e intenso tempo que ficou observando-as, sem realizar nenhum movimento ou imitar algum som. Aproximei-me, com movimentos lentos e suaves, para que os pássaros não voassem, com a intencionalidade de responder alguma pergunta caso *Raio de Sol* quisesse saber de algo.

Ele percebeu a minha aproximação, fitou-me por um instante e retornou os olhos para as corujas. Como ele não realizou nenhuma pergunta, ficamos focados na observação dos sons e movimentos³⁸ produzidos pelas corujas até que elas voassem e saíssem do nosso campo de visão. *Raio de Sol* olhou novamente para mim deu um grande sorriso e voltou a brincar com o Hulk e o leão, brinquedos pelos quais demonstrou maior preferência. Muitos dos momentos brincantes de *Raio de Sol* aconteciam sozinhos.

³⁸ Destaco aqui que para as autoras Menezes e Bergamaschi (2015, p. 139) as crianças indígenas “exercitam suas curiosidades por meio das descobertas da pele, do cheiro, dos sons que os animais possuem”.

O momento de observação das corujas, remete-me às autoras Menezes e Bergamaschi (2015, p. 135), quando mencionam que “a vivência é o ponto de partida da aprendizagem, de forma que a pessoa, enraizada na vivência, descobre que a fonte do conhecimento parte desse compartilhar a vida enquanto uma experiência sensível”.

Aquele momento ficou gravado em minha memória e só ao término da aula, quando *Raio de Sol* já havia saído da instituição, descobri que o ninho das corujas fora feito no gramado, no fundo da instituição – gostaria de ter compartilhado com ele esta informação, mas por ter ficado adoentado logo após o fato, não tive mais contato com ele para darmos continuidade à curiosidade, às descobertas e suscitar outros olhares.

Além de esta experiência ficar registrada, suscitou a reflexão sobre a minha postura adultocêntrica³⁹, ao me aproximar de *Raio de Sol* na intenção de responder alguma pergunta. Ao refletir sobre o episódio, cheguei ao entendimento de que interferir nesse processo de aprendizagem muitas vezes impede as crianças de explorarem sozinhas e de descobrir o mundo ao seu entorno com seus próprios olhos, saberes e sentidos, testando assim suas habilidades, limitações e superações.

A esse respeito, pude perceber nas leituras a forma como a comunidade indígena permite que as crianças façam suas explorações e acumulem suas experiências. Percebo que ainda faltam-me muitas aprendizagens a serem constituídas e elaboradas enquanto formadora na perspectiva de conhecer outras culturas.

Logo em seguida ao voo das corujas, a recreadora chamou-o para fazer um desenho de um rostinho em seu polegar. Depois ele correu para me mostrar e começamos a cantar a música dos dedinhos. Como *Brisa* teve seus dedinhos desenhados direcionou-se a nós e, além de cartar conosco, pediu para que eu tirasse uma foto. Todas as crianças que estavam no grupo foram fotografadas e, logo ao término da sessão de fotos, pediram para vê-las. Foram muitos sorrisos compartilhados nesse momento.

³⁹ Essa expressão é utilizada por Cohn (2005, p. 45) ao mencionar que o pesquisador deve tratar as crianças em condições de igualdade.

Foto 13: Compartilhando silêncios e sorrisos



Fonte: Acervo da autora.

A frequência com que eu participava do cotidiano das crianças e das atividades que as profissionais realizavam, fez-me perceber que o grupo já me via com mais naturalidade e que os profissionais se sentiam mais à vontade em compartilhar alguns acontecimentos sobre as crianças, em especial as indígenas, sem que eu fizesse algumas indagações. Cada momento de socialização das crianças indígenas despertava o interesse dos adultos, que logo comentavam comigo alguma particularidade delas, como forma de alimentação, atitudes no momento do brincar, dentre outras especificidades do cotidiano.

A cada possibilidade que surgia de ir à instituição, despertava em mim a sensação de expectativa ao que haveria de vir, pois eu sabia que muitas cenas surgiriam exigindo-me um olhar e uma escuta atenta, num movimento de percepção das relações estabelecidas entre as crianças, dos momentos de socialização e de diferentes situações participativas que

despertariam mais a atenção e o interesse das crianças indígenas. Após a escrita, surgiu a dúvida se, ao pesquisar, conseguiu perceber os fatos, experiências e vivências mais relevantes.

É importante mencionar que, segundo Corsaro (2009, p. 31), ao vivenciar diferentes ações interpretativas⁴⁰ as “crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses”. O autor destaca que as crianças, por fazerem parte de um grupo social, não só internalizam a cultura, “mas contribuem ativamente para a reprodução e a mudança cultural”.

Nessa perspectiva, exponho algumas cenas que poderão apresentar a cultura de pares ocorrida na interação com o(s) outro(s). No que se refere à cultura de pares, Corsaro (2009, p. 88) define como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos e interesses que as crianças produzem e compartilham” no seu cotidiano.

Faz-se necessário salientar que as imagens das crianças selecionadas e apresentadas nesta pesquisa são de diferentes momentos da rotina infantil e de situações de brincadeiras de livre escolha, denominadas pelas profissionais de “momento da brincadeira”. Para esta faixa etária, a organização e a proposição de diversas brincadeiras é de suma importância para o desenvolvimento infantil, e nesses momentos as crianças indígenas exerciam a liberdade quanto às escolhas do que fazer e com o que brincar, mas sempre tendo o respeito pelo mais velho, no caso, o professor ou a assistente.

Conforme menciona Redin (2009, p. 123), o “brincar é muito importante para a formação humana” e a “brincadeira é como um conjunto estável nas relações entre as crianças” e, também, é um direito assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Uma das características essenciais das crianças ainda é o brincar [...]. É na infância, no seu decorrer, que estruturamos capacidades de ação e simbolização, e o brinquedo é a forma mais completa de lidar com elas. Brincar, portanto, deixa de ser somente um direito para se tornar o espaço de liberdade e de criação. Através da brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos. (REDIN, 2009, p. 123).

Para apresentar os acontecimentos que veem a seguir, inicio com as palavras de Redin (2009), ao mencionar que por meio das brincadeiras as crianças aprendem a lidar com os sentimentos que surgem a partir das convivências com outras crianças tem em vista o

⁴⁰Corsaro apresenta o termo “Ações interpretativas” como abordagem à socialização na infância (CORSARO, 2009, p. 31).

[...] brincar também é uma forma de buscar estabilidade emocional, pois certas brincadeiras trazem os elementos necessários para lidar com os medos, a angústia, a surpresa, o abandono, o poder, que são emoções necessárias ao convívio coletivo ao convívio de pares. (REDIN, 2009, p.123).

Foto 14: As relações com os pares



Fonte: Acervo da autora.

Nesse dia, antes de me direcionar para a sala do Creche II – costume de todos os dias ao adentrar na instituição –, a diretora Silvia perguntou se eu não gostaria de ficar em uma sala onde tivesse professora, pois, no período vespertino, as crianças estavam em sala com as recriadoras, tendo em vista que o turno da professora é no período matutino. Salientei para a diretora que não haveria problema algum, considerando que a intencionalidade da pesquisa é perceber as crianças indígenas no espaço institucional.

Dessa forma, dirigi-me à sala e, após cumprimentar as profissionais e as crianças, pedi licença, entrei e, a convite delas, participei da roda de músicas. Foi muito interessante esse contato, visto que as profissionais pediram para eu cantar uma música e, ao cantá-la, percebi que não fazia parte do repertório. Como em determinado momento, a música sugere fazer “cosquinhas”, as crianças gostaram e pediram para que eu cantasse novamente. Como eu estava participando da ação não registrei por meio de foto, porém, registrei a ação seguinte que foi a ida à brinquedoteca, momento, esse, que foi destinado ao brincar, concomitantemente ao ato de cuidar, que, nesse caso, foi o banho antes do jantar. Enquanto uma recriadora permanecia na brinquedoteca, a outra acompanhava as crianças no banheiro. Para mim, esse momento foi muito bom para observar as relações estabelecidas entre *Borboleta* e uma outra menina, pois ambas queriam a mesma boneca. *Borboleta* se aproximou da boneca juntamente com a colega, porém deixou o brinquedo para outra e sentou-se para brincar e compartilhar os brinquedos, entretanto, esse não foi o entendimento da outra menina. *Borboleta* observou, por um período de tempo, e levantou-se; logo em seguida, foi chamada para o banho. Após retornar, escolheu alguns brinquedos e, a princípio, começou a brincar sozinha, mas logo foi sentar-se com a recriadora que iniciou uma conversa e, na sequência, *Bem-te-vi* que interagiu com muitas colegas, dividindo brinquedos e criando juntos novas brincadeiras se aproximou para brincar com *Borboleta*. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

A reflexão feita por mim, nessa cena, é de que naquele momento a amiga de *Borboleta* estava querendo brincar sozinha e que, mesmo querendo compartilhar o brinquedo, *Borboleta* respeitou o desejo da amiga e se afastou, buscando outro foco de interesse. Dando continuidade à ação do brincar, *Borboleta* aceitou prontamente a chegada e a companhia de *Bem-te-vi*, estabelecendo um diálogo sobre o que poderiam montar com as peças que possuíam.

Durante a pesquisa, procurei estar sempre atenta e envolvida com o que o campo ofertava. Diante desta perspectiva, ao estabelecer relações com os adultos, que são responsáveis por cuidar e educar as crianças, um comentário de uma profissional sobre a *Brisa* chamou-me a atenção: “Ela e a irmã sempre vêm sem casaco nos dias frios, e muitas vezes chegam de lábios roxinhos. O casaco vem na mochila, mas a mãe não coloca. Quando elas chegam somos nós quem colocamos, para que fiquem aquecidas e não fiquem gripadas”.

Diante desse relato reporto-me a Menezes e Bergamaschi (2015, p. 124) quando apresentam que a autonomia das crianças indígenas⁴¹ é construída por meio das observações, das vivências e das necessidades, “descobrem seus limites e suas possibilidades” e “é difícil ver um adulto alimentando uma criança de dois, três ou quatro anos ou mesmo vestindo-as: as próprias crianças buscam suprir suas necessidades e procuram agasalho a partir de uma necessidade sentida”.

Este episódio levou-me a refletir como nós, os não-índios, pouco conhecemos o outro e a cultura da qual ele se origina, e que somente por meio do estudo e da pesquisa poderemos obter mais conhecimentos da alteridade. Com o desejo de expressar um trabalho realizado a partir dos encontros e vivências com as crianças indígenas, foi possível perceber alguns dos interesses e preferências, por isso reforço que o observar e o ouvir foram ferramentas importantes neste processo.

Como mencionado anteriormente, os momentos destinados a alimentação ocorrem no pátio coberto e, levando em consideração a quantidade de crianças e a necessidade de bem acomodá-las, são feitos dois grupos infantis que se encontram nesse espaço de convivência de de quatro a cinco vezes diariamente.

Mediante a dinâmica desse momento, no qual estava diretamente voltada ao atendimento das crianças, foram tiradas pouquíssimas fotos, mas a possibilidade de observar as crianças foi muito intensa, no que se refere as preferências alimentares. Foram presenciados o café da manhã, os lanches, os almoços e os jantares ofertados às crianças.

Foto 15: Cores, cheiros e sabores



Fonte: Acervo da autora.

⁴¹ Pesquisa realizada com os índios da etnia Guarani, retratada no livro Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani, publicado pela editora Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

O que ficou marcado na observação realizada, e que trago para a reflexão, é a especificidade de *Raio de Sol*, que durante o almoço se alimenta mais do que as demais crianças da mesma faixa etária. Ao mencionar o fato à professora, ela verbalizou que é uma constante, pois ele não se alimenta no café da manhã, ou seja, não gosta de leite, bolacha e bolo. Quando tem chá com pão ele costuma comer uma vez. A partir deste dia comecei a perceber mais atentamente o momento das refeições sendo possível observar a informação fornecida pela professora.

A partir das observações feitas com as crianças indígenas, pensei em como poderia fazer a indagação sobre o que eles gostavam de comer de forma lúdica e interessante para eles. Decidi então fazer a abordagem no Creche II, com a *Brisa* e o *Raio de Sol*, por meio da disponibilização de encartes de um grande supermercado do município, que continha brinquedos, roupas, alimentos e outros materiais.

Ao manusear os encartes, foram estabelecidos alguns diálogos nos quais foram identificados e nomeados os alimentos – dentre eles algumas guloseimas, como balas, bombons, bolachas e salgadinhos – e mais uma vez fui surpreendida pelas crianças indígenas quando apresentaram a preferência por alimentos salgados, como arroz, feijão e bife, ao mesmo tempo em que as não indígenas preferiam as guloseimas.

Foto 16: Preferências e escolhas



Fonte: Acervo da autora.

Com as crianças indígenas do Pré foi diferente, pois ao estabelecer o diálogo com *Bem-te-vi* e *Borboleta* apresentaram preferências pelas guloseimas. Ainda sobre este aspecto, houve uma situação presenciada com *Bem-te-vi* e *Borboleta* em um determinado dia em que a instituição recebeu sacolinhas de balas, pirulitos, doces e pipocas para serem distribuídas para as crianças.

As crianças foram levadas ao pátio coberto e fizeram uma roda na qual a pessoa doadora distribuía as sacolinhas, que eram recebidas pelas crianças com muita satisfação e logo começavam a consumir as guloseimas, sendo orientadas pelo professor a agradecer pelo item recebido. Como possuía produtos diversificados, as crianças estabeleceram os critérios de escolha, deixando o que menos gostavam por último e, sob orientação do professor, guardavam na mochila para levar para casa o que não quisesse consumir naquele momento.

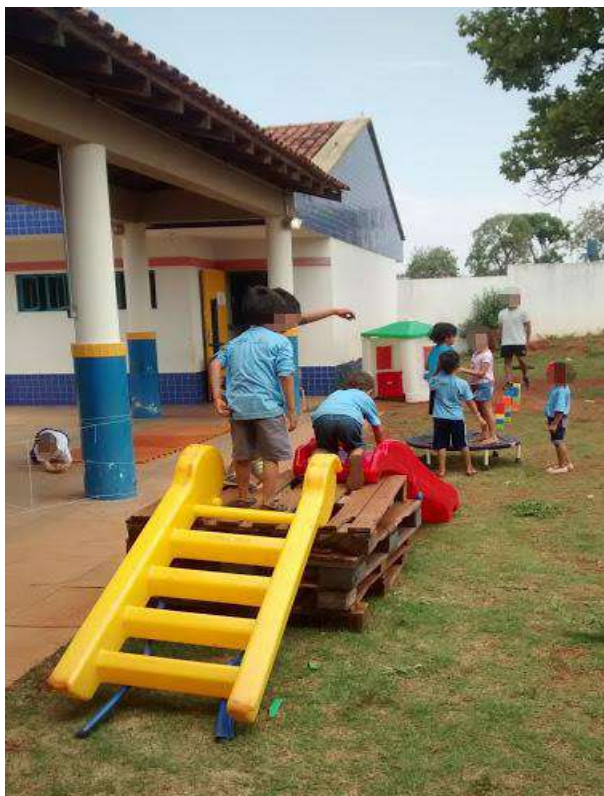
O que me chamou muito a atenção, foi ver que algumas crianças passaram espontaneamente para *Bem-te-vi* e *Borboleta* as guloseimas e, ao serem indagados por mim o que fariam com os doces que ganharam, verbalizaram que iriam levar para dar aos irmãos que estavam em casa. É importante mencionar que *Bem-te-vi* tem um irmão mais velho e *Borboleta* possui três irmãs, sendo uma mais nova que ela, que está matriculada no mesmo CEINF, e as outras duas com mais idade.

Foto 17: Brincadeiras e momentos de negociações



Fonte: Acervo da autora.





Fonte: Acervo da autora.

Na aula de Educação Física, o professor utiliza o espaço próximo ao parque por oportunizar a organização de um circuito no qual contempla diferentes obstáculos que exige muitas habilidades motoras. Enquanto o professor fazia a organização do espaço fiquei com as crianças e realizei uma roda de cantoria. Após a organização do circuito o professor apresentou a sequência das ações e estabeleceu as regras. Dentre as atividades do circuito a cama de gato chama muito atenção das crianças, mas quando o professor menciona que ao realizar o caminho terão que passar pela casa do lobo aguçou ainda mais o interesse das crianças. Eu me escondi atrás da casa de brinquedo e me transformei em um grande lobo. As primeiras crianças a passarem levaram um pequeno susto ao ouvir a voz do lobo, mas logo todos ficaram muito alegres e a casa do lobo foi uma grande alegria. Quando me distanciei um pouco da casa para a realização das imagens as crianças logo pediram para que o lobo voltasse para a casa. Mas esse distanciamento para o registro possibilitou perceber a negociação da Borboleta com sua amiga, pois embora o professor tenha estabelecido a quantidade de pulos para que todas as crianças pudessem pular sem ter muita espera, a amiga da Borboleta queria ficar mais e empurrou uma colega, sendo questionada por Borboleta que subiu no brinquedo fazendo com que as regras fossem cumpridas. A colega ficou olhando, porém não pulou de imediato, mas pôde observar que a amiga deu continuidade ao circuito. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Observando essa cena e as ações interativas nela estabelecidas pelas crianças, neste caso sem a intervenção do adulto, é possível perceber as negociações que se estabelecem. Segundo Nascimento, Urquiza e Vieira (2011, p. 32), as crianças indígenas, por meio da interação com outras crianças, nas brincadeiras, jogos e outras ações, “acabam por

constituir seus próprios papéis e identidades”. Portanto, não são passivas, são agentes de sua própria ação e discurso.

Diante do que já foi mencionado, comungo também como Mubarak Sobrinho (2011, p.182) que apresenta que as crianças indígenas “são competentes, capazes de organizar suas vidas e de participar – com suas diferentes linguagens – das tomadas de decisões acerca das questões que lhe dizem respeito”.

No que se refere às relações estabelecidas, Bergamaschi e Souza (2016) apresentam que

[...] “não é dado um eu isolado sem os outros”, o que leva a compreender as relações. Ao considerar o que diferencia as concepções de mundo postas entre os que convivem na pesquisa, podemos reconhecer que, ao mesmo tempo em que a pesquisa etnográfica propõe um estranhamento diante das diferenças, o com da com-vivência sinaliza para “um mundo compartilhado”, espaço possível de viver os processos de identificação. Portanto, há algo de semelhante, que aproxima pesquisadores e pesquisados e que possibilita o encontro. (BERGAMASCHI; SOUZA, 2016, p. 215, grifo dos autores).

Em um dia muito chuvoso, ao término das atividades, especificamente na saída, dirigi-me ao *hall* de entrada da instituição para deixar *Borboleta* com a profissional⁴² que ficaria esperando os familiares virem buscar as crianças. Quando *Borboleta* se aproximou e viu sua irmã menor sentada, abriu um grande sorriso e dirigiu-se apressadamente para ficar com ela. Encantei-me com o que presenciei, a relação estabelecida entre as irmãs, ou seja, a troca de olhares, sorrisos, o afago dado e recebido.

A vivência desta cena reporta-me a Menezes e Bergamaschi (2015, p. 132) quando mencionam que para as crianças indígenas a “presença do toque e dos abraços nos contatos cotidianos acontecem no ato de cuidar os irmãos mais novos”. Embora a instituição promova atividades de interação entre as crianças de diferentes faixas etárias, não presenciei o convívio das crianças indígenas com as irmãs que frequentam o Centro de Educação Infantil Nilda Coelho.

⁴² Os profissionais ficam com as crianças até as 17h30, horário estabelecido pelo documento de funcionamento e normas da instituição, denominado Regimento Interno.

Foto 18: As relações familiares de cuidado e afeto



Fonte: Acervo da autora.

No que se refere aos cuidados das crianças indígenas, é de responsabilidade dos adultos, em especial das mães, porém, quando as crianças vão crescendo, os irmãos maiores vão assumindo essa tarefa conforme solicitação dos adultos. Este é um aspecto apresentado nas produções de Clarice Cohn e Adir Casaro Nascimento (2005); e Antônio Hilário Aguilera Urquiza e Carlos Magno Naglis Vieira (2011), que mencionam que essa prática de cuidar dos irmãos é comum na educação indígena.

Ainda no que se refere aos cuidados com as crianças, Landa (2011, p. 65) menciona que pode observar na pesquisa realizada com crianças Guarani, que as maiores cuidam das menores, ou seja, “os irmãos mais velhos é que detêm essa responsabilidade, mas um vai substituindo o outro nas tarefas de segurar o bebê, brincar, dar água, alimentar, ficar observando para não se machucarem”.

Foto 19: Experienciando e ampliando os saberes

Fonte: Acervo da autora



Prosseguindo em relação as percepções e descobertas junto às crianças indígenas e o modo como estabelecem suas ações interativas, trago para a discussão o dia em que a professora propôs a realização de pintura em sua aula de Linguagem Plástica e Gráfica, retratada nas fotos apresentadas acima.

Foram disponibilizados, pela professora, pincéis, tintas e materiais para que as crianças pudessem fazer a pintura, que posteriormente seriam transformados em brinquedos⁴³. As crianças demonstraram muito interesse e se deleitaram ao participar desta atividade. Enquanto pintavam seus objetos, *Raio de Sol* e outras crianças descobriram a formação de novas cores quando duas ou mais cores eram misturadas e fizeram a socialização com os demais.

Nesse momento da descoberta, as conversas com os colegas, as risadas e os encantamentos transformaram o instante em pura magia, ficando reforçado o quanto é enriquecedora a experiência estabelecida com outras pessoas, e que um ambiente estimulador é aquele em que as crianças se sentem seguras para exercer a liberdade ao fazer suas escolhas.

Pude perceber que essa atividade foi muito estimulante, mas o que mais me chamou a atenção foi quando a *Brisa* ampliou a experiência para além do que a professora havia proposto, ou seja, houve o prolongamento da pintura do material que estava em sua posse para as palmas das mãos, demonstrando muito prazer ao vivenciar algumas sensações que o contato com a tinta proporciona, dentre elas a textura e a temperatura, ampliando assim suas percepções.

Brisa demonstrou tanto prazer ao pintar as mãos, que foi seguida pela colega que estava ao lado. A esse respeito Menezes e Bergamaschi (2015, p. 133) mencionam que quando a criança participa de diversas experiências e que essas “sem proibições, possibilita uma expansão na curiosidade e no espírito de criação”, a criança indígena faz a “conquista da autonomia de seu envolvimento, de seu desenvolvimento e de sua expansão”.

As crianças indígenas interagem o tempo todo com o grupo de crianças e com os adultos e demonstram muita alegria no seu dia a dia, porém houve um dia em que a *Borboleta* chegou diferente na instituição, estava extremamente agitada, sendo percebido pelo professor e por mim.

Procurei mais aproximação e perguntei o que ela e a família haviam feito no dia anterior. Ao fazer o relato ela não apresentou nenhum fato que não havia sido mencionado em outros diálogos, ou seja, aparentemente tudo estava ocorrendo como de costume.

⁴³ Participei da realização da atividade na primeira fase, ou seja, na pintura dos materiais, porém no dia em estava programado para a confecção dos brinquedos não estive na unidade.

O professor organizou o momento da diversificada⁴⁴ e apresentou às crianças o comando, porém *Borboleta* estava correndo por entre as cadeiras da sala, sendo lembrada sobre o combinado quanto à corrida, mas ignorou. Diante desta postura, o professor falou novamente com ela, que ficou entristecida e decidiu brincar no chão sozinha, com as peças que o professor havia disponibilizado. Ficou ali por uns bons minutos sem interagir com ninguém.

Pude perceber esta situação “como um espaço de aprendizagem de lidar com as próprias emoções e com seus limites, tudo num instante que, pela multiplicidade de emoções vividas e expressas...” (MENEZES e BERGAMASCHI, 2015, p. 134) propicia, em dado momento, o lidar com as diferentes emoções que o cotidiano e as relações podem oportunizar. Ao término da diversificada as crianças ajudaram na organização da sala, dirigiram-se ao pátio central para mais uma refeição e *Borboleta* decidiu se unir ao grupo em mais uma ação do cotidiano institucional.

Foto 20: Fazendo escolhas



Fonte: Acervo da autora

⁴⁴ Nomenclatura contemplada no cotidiano infantil da REME, no qual é disponibilizado às crianças mais de duas atividades ao mesmo tempo, para que elas exercitem a autonomia, a escolha e a realização da atividade que mais lhe chamar a atenção e despertar o interesse.

Dentre muitas proposições feitas pelos profissionais da instituição, com o intuito de favorecer a interação e o desenvolvimento infantil, e que está contemplada na programação semanal, uma delas é o “Dia do Brinquedo”, em que as famílias que querem deixar os filhos vivenciarem este momento autorizam e enviam os brinquedos⁴⁵ pessoais das crianças para socialização e compartilhamento com os colegas da sala. Para as crianças que não trazem brinquedos de casa fica a opção de brincarem com o acervo da instituição ou dos professores.

No dia em que estive com a turma do Pré I C participando desta atividade, foi possível perceber como um dos momentos em que as crianças demarcam a presença de seu protagonismo ao fazer as escolhas e apresentarem a vontade ou não de compartilharem os brinquedos.

Bem-te-vi foi chamado para brincar de casinha com uma colega de sala e aceitou prontamente e, nas negociações feitas sobre os papéis que desempenhariam, ficou sendo o pai que estaria preparando o lanche para os filhos. *Bem-te-vi* não permaneceu muito tempo na brincadeira, sendo logo atraído por outro brinquedo ofertado pelo professor, fazendo prevalecer seu interesse e sua vontade.

Outro aspecto interessante a ser mencionado, é que na Educação Infantil, por meio da participação na brincadeira de faz-de-conta, as crianças têm a oportunidade de ampliar o processo imaginativo e criativo e desenvolver papéis pertinentes ao mundo adulto e, desta forma, realizar atividades que serão possíveis somente com mais idade.

Foto 21: As brincadeiras de faz-de-conta



Fonte: Acervo da autora.

⁴⁵ Foi verbalizado pelo professor que no “Dia do Brinquedo” nem todas as crianças trazem brinquedos por diferentes motivos, dentre eles que os pais têm receio de que danifiquem, esquecem de enviar pela criança ou mesmo não possuem brinquedos.

No cotidiano institucional pude presenciar que a contação de história para as crianças ocorre em diferentes momentos da rotina infantil, realizada pelos diversos profissionais que atuam com as crianças e com a utilização de materiais diversificados e estratégias diferenciadas o que proporciona o despertar do interesse e da curiosidade das crianças em participar deste momento.

Para ilustrar essa prática diária, apresento duas situações vivenciadas por mim junto às crianças indígenas. Uma foi com *Bem-te-vi*, quando a professora apresentou diversos fantoches, formou três grupos e distribuiu-os para as crianças informando que fariam o manuseio e a criação da história para o colega que estava ao lado. *Bem-te-vi* demonstrou satisfação pelo animal recebido, porém não criou a história e fez com que seu fantoche se transformasse em um mostro que iria comer a perna do amigo, porque o monstro estava com muita fome. Os dois se divertiram muito e, ao comando da professora, realizaram as trocas e puderam dar continuidade à brincadeira com outros animais, criando assim novas proposições.

A situação descrita acima leva a refletir sobre as escolhas que fazemos cotidianamente e que oportunizam a pluralidade de ideias e ações por meio da resignificação que cada pessoa faz e das singularidades que nos compõem enquanto sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem e abstração de saberes.

Foto 22: Brincando, interagindo e criando



Fonte: Acervo da autora.

Outra situação vivenciada, foi quando *Brisa* e *Raio de Luz* acomodaram-se para ouvir a história contada pela assistente, que utilizava como apoio a imagem de um livro didático. *Raio de Luz* teve a sua atenção totalmente voltada para a imagem e para a história que era apresentada e que contava o cotidiano de uma aldeia. No livro havia apenas poucas informações sobre a cultura indígena, mas a profissional explorou muito a imagem: falava das águas, dos animais, dos alimentos e das brincadeiras das crianças na aldeia.

Somente mais tarde compreendi todo o interesse e a atenção demonstrada por *Raio de Luz* sobre a história ouvida, quando verbalizou que gostava de viajar de carro com a mãe, o pai e os irmãos para fazenda do avô⁴⁶ e que lá ele nadava no rio e que via cavalo, vaca e bezerrinho. A mãe de *Raio de Luz* confirmou o relato e, diante desta informação, compreendi o porquê de gostar tanto de brincar com os animais e apresentar o interesse pelo ambiente natural, pois vivia em dois ambientes diferenciados, em contato com a natureza e com os demais familiares.

Raio de Luz mencionou ainda que quando foi para casa do avô nadou no rio bem fundo, e quando foi embaixo da água a mãe o salvou, que ele começou a nadar muito e que viu o jacaré. Depois foi com os irmãos para casa e colocou a cabeça para fora da janela do carro para sentir o ventinho. A história contada por *Raio de Luz* também foi confirmada pela mãe que entre sorrisos e consentimentos mencionou que ele gostava muito de ver os avós.

Foto 23: Percebendo lugares-outros



Fonte: Acervo da autora.

⁴⁶ A mãe de *Raio de Sol*, ao confirmar as viagens, mencionou que o avô prestava serviços nesta fazenda.

O relato feito acima, sobre o interesse demonstrado por *Raio de Luz*, além de ter sido registrado no diário de campo também foi filmado, o que possibilitou mensurar a abordagem de Bergamaschi e Souza (2015, p. 206) ao retratarem que a junção dos dados empíricos é exemplificada como um “juntar os pedaços para entender a lógica do todo e construir uma dinâmica na escrita em que os dados possam ser sistematizados em uma narrativa”.

A elaboração da escrita pode se constituir como uma cartografia, cujos contornos permitiram acompanhar um “ir se fazendo” [...] que contaram com o diálogo, escutas e olhares aguçados e atentos, plenos de teorias, mas sensíveis aos dados (tanto os qualitativos como quantitativos), que escapam, confundem ou fundem aquelas mesmas teorias. (BERGAMASCHI; SOUZA, 2015, p. 216-217).

Assim, a percepção empírica, por meio dos compartilhamentos de saberes nas vivências estabelecidas, ou seja, na convivência em um espaço coletivo, amplia a possibilidade do diálogo e das escutas e, conseqüentemente, o conhecer de outras culturas. Neste espaço de convivência, as crianças indígenas vão se apropriando de saberes outros e apresentando formas diferenciadas de estar no mundo, formando uma cultura hibridizada.

Machado (2016), pesquisadora indígena da etnia Kaiowá, que desenvolveu a pesquisa de Mestrado em Educação com o tema “Educação infantil, criança guarani e kaiowá da reserva indígena de Dourados”, descreve que hibridismo é

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

Em Stuart Hall (2015) e Bhabha (2010), o hibridismo é o resultado da negociação cultural. Sobre hibridismo e sincretismo, Hall (2015) argumenta que:

Algumas pessoas argumentam que o “hibridismo” e o sincretismo - a fusão entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa produzindo novas formas de cultura, mais apropriada a modernidade tardia que às velhas e contestadas a identidades do passado. Outras, entretanto, argumentam que o hibridismo, com a indeterminação, a “dupla consciência” e o relativismo que implica também seus custos e perigos. (HALL, 2015, p. 53).

A reflexão estabelecida no campo da pesquisa, sobre as crianças indígenas, evidencia a importância que os espaços nos quais elas transitam, denominados por Bhabha (2007) de “entre-lugares”, também é um lugar, conforme menciona Candau (2010, p. 14), de

conhecimento e aprendizagem, mas também de negociações, pois as relações de respeito estabelecidas com os diferentes pares, no espaço educacional, podem favorecer “condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”, construindo outros saberes entre todas as pessoas e, acima de tudo, a equidade social.

Diante do exposto, lembro-me da fala de Joaquim (2016)⁴⁷ quando menciona que é “necessário dialogar com as diferenças o que possibilita a reconstrução da identidade, contato com diferentes vivências em diferentes sociedades, sendo percebido nos conhecimentos/saberes adquiridos” e, desta forma, “apreende com o viver do outro para seu mundo, sabendo transitar constantemente na ponte de muitas fronteiras diferentes, onde acontece muitas mudanças”, ou seja, a resignificação das culturas acontece quando ocorre o “entre-lugares”.

Foto 24: Vivendo e vivenciando: cada um a seu jeito, a seu modo



Fonte: Acervo da instituição.

⁴⁷ Palavras proferidas pelo aluno de Mestrado na aula do dia 31/08/2016, na UCDB. Joaquim, como mencionado em um outro momento da escrita da dissertação é mestrando indígena na turma da qual pertence e que muito contribuiu com seus saberes e explicações nas aulas.

Enquanto, por meio do estudo e da pesquisa, refletimos e elaboramos nossas ideias e entendemos que provocamos, em nós e nos outros, a perspectiva da presença da outridade, aprendemos, com as crianças indígenas, a negociar, lutar, flexibilizar, anunciar, ressignificar e reinventar um outro contexto histórico. Essa forma de querer ser e de estar no mundo possibilita o respeito a culturas outras, bem como os seus saberes em diálogo com os outros saberes e culturas.

Iniciei a descrição do campo empírico com as crianças indígenas mencionando que elas deixaram marcas em mim, e trago como últimas imagens algumas das marcas que as crianças indígenas produziram por meio de diferentes materiais riscantes e suportes variados, advindos de momentos e contextos diferenciados.

As percepções e os saberes elaborados juntamente com as crianças indígenas foram adquiridos primeiramente pela vontade de querer estar juntos, o que possibilitou o compartilhamento de inúmeras experiências e vivências de cada uma das crianças indígenas e sendo adquiridas nas relações estabelecidas com os inúmeros atores e na coletividade, mas prevalecendo a sua singularidade.

Reforço que as marcas, como toda singularidade humana, também possuem profundidades diferenciadas, mas que permearão a continuidade do conhecimento e dos saberes que ainda estão por vir, mas com outros tipos de lentes e de necessidades do meu ser pesquisadora, reforçando que ainda se faz preciso continuar essa caminhada.

Foto 25: E as marcas continuaram e continuarão



Fonte: Acervo da autora.

Finalizo temporariamente as reflexões trazidas até o momento com as palavras de Menezes e Bergamaschi (2015, p. 135), quando mencionam que “a vivência é o ponto de partida da aprendizagem, de forma que a pessoa, enraizada na vivência, descobre que a fonte do conhecimento parte desse compartilhar a vida enquanto uma experiência sensível”, por acreditar que muitas aprendizagens e vivências ainda ocorrerão junto às crianças indígenas, em um outro momento e, quem sabe?, com outros atores, mas com o mesmo brilho no olhar e a mesma vontade de conhecer, estar e caminhar com o outro.

POEMA

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as
insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiam de imbecil.
Fiquei emocionado e chorei.
Sou fraco para elogios.

(BARROS, 2013, p. 19)

CONSIDERAÇÕES: PALAVRAS INCONCLUSAS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32).

Pensar sobre o conhecimento, na perspectiva apresentada por Freire (1996), que explicita que o ensino perpassa pela busca e pela pesquisa e que os dois (o ensino e a pesquisa) são pertencentes ao mesmo ciclo, remete-me à produção ao longo desta pesquisa e apresenta a ideia de que a formação social e de saberes acontece o tempo todo, em todos os espaços, com diferentes interlocutores, dependendo da forma como resolvemos colocarmos no mundo.

Saliento que a busca por conhecimentos e saberes que ocorreram por meio das leituras, reflexões e nas relações estabelecidas com os indígenas que estavam na Linha de Pesquisa, fizeram com que houvesse em mim mudanças significativas no que se refere à percepção das crianças indígenas e de sua cultura.

Destaco que o maior contato teórico que tive sobre crianças indígenas ocorreu principalmente a partir das leituras de pesquisas com guaranis, o que foi determinante para o rompimento de mais um estereótipo da educação formal que recebi, a qual demonstrava a ausência de conhecimento. Ou seja, quando os professores apresentavam informações indígenas havia sempre uma generalização, e não foi apresentado que cada grupo étnico possuía sua cultura e seus costumes.

Acredito ser importante ressaltar que no processo de percepção do outro e de sua cultura, o envolvimento com as crianças indígenas oportunizou-me o despertar da

sensibilização e da compreensão de que, enquanto educadores, temos muitos aspectos a serem alcançados, dentre eles o de propor um trabalho cotidiano fortalecedor da equidade cultural.

A relação constituída com as crianças indígenas e a aproximação com os conhecimentos e saberes indígenas possibilitaram um novo olhar e, conseqüentemente, percepções antes ignoradas. Desta maneira, posso afirmar que fui constituindo-me – como profissional, mas também como pessoa – a partir das vivências estabelecidas, dos estudos realizados e também das reflexões ocorridas.

Essas ações oportunizaram as desconstruções de conceitos colonizadores e homogeneizadores que possuía, sendo possível fomentar nos espaços em que transito a provocação sobre a construção de uma sociedade em que as diferenças e a diversidade entre os grupos étnicos oportunizem a construção subjetiva de cada criança e, principalmente, a importância dessa atitude para a formação da humana. Conhecer como vivem os diferentes povos é ter a oportunidade de ampliar repertório pessoal, artístico e cultural.

A partir do descrito acima reporto-me novamente à fala de Freire (1996, p. 32) ao mencionar que “pesquise para conhecer o que ainda não conheço” e, nesta perspectiva, formo-me como ser humano e profissional, oportunizando aos que estão próximos a mim pensar, conhecer e refletir um pouco mais sobre culturas outras.

Destaco ainda que no decorrer da pesquisa em campo, assim como em algumas leituras, trouxe comigo as palavras de Manoel de Barros (2013, p. 19) ao declarar “meu fardo é o de não saber quase tudo”, tendo em vista as descobertas, as reflexões e os diferentes olhares que levaram-me a estar junto e conviver. Mas, acima de tudo, alguns sentimentos que foram desencadeados em mim, como, por exemplo, o desejo de conhecer cada vez mais as crianças indígenas e sua cultura.

Quando menciono a aproximação das crianças indígenas, reporto-me a um episódio ocorrido com *Borboleta*, no qual o sentimento de impotência se apoderou de mim e incomodou-me muito. Trago, então, a fala de *Borboleta*, quando perguntei sobre quem mora com ela e, na simplicidade de suas palavras, deixou o sentimento de tristeza aflorar ao dizer: “– Minha mãe foi embora e disse que ia voltar para pegar minha irmã, mas não vai me levar, só a minha irmã”. Nesse instante, guardei as palavras, por não ter nada a dizer e nem ter a garantia de que o que pudesse verbalizar seria realizado. Entretanto, naquele momento de conversa pude perceber a aproximação e os traços de certa confiança que *Borboleta* havia depositado em nossa relação.

Um fato que também causou-me muita emoção, foi quando *Borboleta*, ao ser convidada pelo professor a levar sua cadeira para participar da rotina, pegou uma cadeira e

falou que era minha e, colocando-a na roda ao lado dela, pediu para que eu sentasse. Naquele gesto de *Borboleta* tive o entendimento de que as crianças já consideravam-me como pertencente ao grupo, com as mesmas responsabilidades, compromissos e procedimentos.

Deixo evidenciado que chegando até aqui com os escritos, permeados por estudos, pesquisas, impressões pessoais e sensibilidade, entendo que esta pesquisa ampliará as discussões acerca da criança indígena e afetará outros olhares, provocará novas interpretações e interpelações sociais. Gostaria, entretanto, que fosse além do que já foi mencionado, ou seja, que essas crianças possam ter pessoas cada vez imbuídas em escutar, ação essa que

[...] vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] Não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do sujeito. Qualidade que vão sendo constituídas na prática democrática de *escutar*. (FREIRE, 2002, p. 135, grifo do autor).

Durante todo o momento em que estive na instituição, mantive a preocupação de primeiramente despertar nas pessoas, crianças e adultos, o sentimento de pertença e de convivência, acompanhado “de uma ética de respeito, de escutar e de falar com as pessoas” (BERGAMASCHI, 2008, p. 225), para então poder escrever sobre o cotidiano das crianças indígenas, foco do meu olhar nesse estudo. Outro comprometimento foi exercer a escuta às crianças indígenas, o que favoreceu o conhecimento de pequenas coisas de grandes sentidos e importância para elas e para mim.

Retomo que o objetivo geral deste estudo foi perceber o movimento e as interações que as crianças indígenas realizam no espaço do Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho, após identificá-las, e as relações estabelecidas com os demais atores da instituição, no capítulo 2, mas saliento que durante a pesquisa foi possível perceber que cada criança indígena “interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo⁴⁸” (COHN, 2005, p. 28) neste espaço outro, ou seja, longe de suas famílias e parentes.

As crianças indígenas verbalizam suas vontades, realizam as disputas e, conseqüentemente, as negociações, porém o que mais chamou a minha atenção foi que exercem a liberdade em diferentes cenas vivenciadas e que a decisão do fazer nada, e ficar como expectadoras, são respeitadas pelos adultos.

⁴⁸ É importante mencionar que, embora a pesquisa de Cohn (2005) tenha sido realizada com as crianças Mebengokré-xikrin, no Rio Bacajá, no Pará, e aborde o processo de interação com os adultos, o mesmo ocorre no Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho.

Aos primeiros passos traçados na pesquisa, passos que antecederam a entrada no campo, foi perceptível que a criança indígena já vem sofrendo deslocamentos por estabelecer a convivência com pessoas de outras culturas – dentro e fora da instituição escolar – e em razão de algumas famílias desconhecerem a etnia a que pertencem e, por consequência, os conhecimentos tradicionais que compõem o seu povo.

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

Para evidenciar as interações das crianças que são apresentadas no capítulo 3, foi necessária uma certa aproximação e o estabelecimento de vínculos com elas. A permanência na instituição proporcionou ver detalhes, olhares, gestos, silêncios e também perceber que as relações das crianças indígenas ocorriam de diferentes maneiras e com diferentes atores nos diversos momentos do cotidiano.

Busquei, então, nesse processo investigativo, escutar e olhar as crianças como oportunidade para expressar os pensamentos, desejos e necessidades, e percebi a importância de possibilitar momentos de verbalização. Pude perceber que em grande parte do tempo as crianças indígenas possuíam uma postura de grande escuta, mas que, ao serem indagadas, comunicavam-se com muito entusiasmo, participando das discussões e das decisões, emitindo suas opiniões e vontades.

É importante destacar que as crianças indígenas sempre apresentavam suas descobertas, diversidades e singularidades no cotidiano institucional, e convidavam a partilhar com elas momentos mágicos de alegria, prazer e desejos.

Considero ser importante mencionar que durante todo o período que estive em contato com as crianças indígenas, preoquei-me em sempre salientar algumas peculiaridades delas, mostrando, por meio dos apontamentos feitos, que as diferenças eram muito importantes, porque somos pertencentes a diferentes grupos familiares.

Os fatos relatados no decorrer da escrita desta dissertação, ocorridos com *Borboleta*, *Brisa*, *Bem-te-vi* e *Raio de Sol*, aconteceram a partir de momentos, de conversas e de cumplicidade, que, além de terem sido apresentados na produção, ficarão gravados na memória e no coração.

Segundo Mubarak Sobrinho (2011, p. 183, 184) é importante “fazer emergir, nas crianças as suas diferentes experiências de infância” e “entender suas culturas, seus modos de

ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos, suas preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano”.

Nunes (2002, p. 258) defende que as crianças são importantes em “todas as sociedades, e que cada uma dessas sociedades tem o seu modo de se expressar aos outros e de viver em si mesma. [...] A criança simboliza a renovação e a afirmação da vida, não apenas a biológica, mas a social, cultural e espiritual”.

Desta forma, é possível perceber que a cada momento histórico as crianças indígenas estão sendo constituídas em meio às conjunturas sociais dinâmicas, que podem apresentar inúmeras situações hibridizadas, que muitas vezes são facilitadoras de negociações e, em algumas situações vivenciadas, podem desencadear silenciamentos.

Diante do que foi apresentado, é possível, por intermédio de relações pautadas nas diferenças, (re)significar situações cotidianas que contemplem os conhecimentos, as vontades, as trocas, mas, acima de tudo, as vivências e as emoções, conquistando assim o desvendar de outros saberes.

A partir das experiências vividas, do sentimento de aproximação das crianças indígenas e da oportunidade de conhecer um pouco algumas especificidades, há evidências de que ainda há um longo caminho a ser percorrido, tanto como professora como pesquisadora.

Reforço aqui a importância da sensibilidade em fazer a pesquisa e que os momentos vivenciados proporcionaram grandes reflexões sobre o estar-juntos e o fazer pedagógico, mas também seria interessante pensar na realização de pesquisas que evidenciem práticas decorridas da convivência com as crianças indígenas, apresentando diversos conhecimentos e saberes étnicos.

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

Acabo de lançar o desafio e o convite à outra aventura, com outras crianças indígenas, outros espaços e outros contextos, salientando que estas crianças estão à espera de pessoas críticas e envolvidas com os diferentes saberes que as constituem. Vamos reiniciar a trilha com novas lentes?

OS PARCEIROS DA CAMINHADA QUE POSSIBILITARAM INÚMERAS DESCOBERTAS: REFERÊNCIAS TEÓRICAS

ALVES, Vera Lúcia Amador. **A educação infantil indígena em escola urbana do município de Itaporã, MS**. Dourados: UFGD, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros**, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

_____, Manoel de. Biblioteca Manoel de Barros. **Ensaio fotográfico**. São Paulo: Leya, 2013.

_____, Manoel de. Biblioteca Manoel de Barros. **Infantis**. São Paulo: Leya, 2013.

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

_____, Manoel de. Biblioteca de Barros. **Retrato do artista quando coisa**. São Paulo: Leya, 2013.

_____, Manoel de. Biblioteca Manoel de Barros. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. São Paulo: Leya, 2013.

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

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas e Ensino de História: a lei n. 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al (Orgs). **Ensino de História: Desafiados Contemporâneos**. Porto Alegre: 2010.

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

BHABHA. Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53**, de 19 de dezembro de 2006. Brasília: Senado, 2006.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. Brasília, 1996.

_____. Parecer CNE/CEB n. 22/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012, que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 13 de outubro de 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Decaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CAMPO GRANDE. Diogrande. Lei Complementar n. 208, de 27 de dezembro de 2012. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, ano 15, n. 3.671, de 28 de dezembro de 2012.

_____. Diogrande. Resolução SEMED n. 151, de 10 de dezembro de 2013. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, ano 16, n. 3.913, de 13 de dezembro de 2013.

_____. Diogrande. Resolução SEMED n. 157, de 6 de junho de 2014. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, ano 17, n. 4.039, de 11 de junho de 2014.

_____. Diogrande. Deliberação CME/MS, n. 1.760. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, ano 18, n. 4.207, de 10 de fevereiro de 2015.

_____. Diogrande. Processo Seletivo Simplificado do Programa de Contratação Temporária. Edital n. 01/2017-01. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, ano 20, n. 4.909, de 8 de junho de 2017.

_____. Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Infantil: jeitos de cuidar e educar**, 2017.

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

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

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Almeida Carvalho. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, William Arnold. Métodos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Almeida

Carvalho. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, mai.-ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em março de 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) Novos olhares na pesquisa em educação. In **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa de educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. **Seminário Especial de Sociologia da Infância**, UFSC, Florianópolis, 2001.

DICKEL, Katia Simone Muller. **Experiências interculturais: estudantes Kaingang numa escola não-indígena**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

GRAUE, M.E.; WALSH, D. J. A teoria como contexto. In: **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

_____, M.E.; WALSH, D. J. A escrita como contexto. In: **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

_____, M.E.; WALSH, D. J. Geração de dados. In: **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo, Cortez, 1995.

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

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias? In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: SILVA, Tomaz Tadeu da e LOURO, Guacira Lopes. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 58, 1986. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1321/1323>.

KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____, Sonia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.

LANDA, Beatriz dos Santos. Crianças indígenas: atividades, uso do espaço e a formação do registro arqueológico. In: **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber, 2011.

MACHADO, Michele Alves. **Educação infantil**, criança guarani e kaiowá da reserva indígena de Dourados. Dourados: UFGD, 2016.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira. RICHTER, Sandra Regina S. **Infância e educação Guarani**: para não esquecer a palavra. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS, ano 14, n. 26, p. 101-118, jan.- jun. 2014.

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

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

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá e Guarani: o antes e depois da escolarização. In: **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber, 2011.

NUNES, Ângela M. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In Silva, Aracy; Macedo, Ana Vera da Silva; Nunes, Ângela. **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Revista Polis**, n. 31, p. 128, 2012. Disponível em: <http://polis.revues.org/3749>.

RUTANEN, Niina. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Almeida Carvalho. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTIAGO, Mylene Cristina. (Org). Diferença(s) e identidade(s): questões do cotidiano escolar. In: **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 11ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. **Expressões identitárias no espaço escolar**: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. (Orgs.). **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997.

_____, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED, 2002.

_____, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

_____, Manuel Jacinto.; PINTO, Manoel. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas da educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Aracy Lopes da. **Índios**. São Paulo: Ática. 1988.

_____, Aracy Lopes da. NUNES, Ângela M. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera da Silva; Nunes, Ângela. **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: D&A, 2003.

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

TASSINARI, A. M. I. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 07, v. 13, p. 11-25, out. 2007.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; SILVA, IVONEI Freitas da. Por uma Filosofia da Educação Infantil: a infâncias e suas crianças. In: GRANDO, Beleni Saléte; CARVALHO, Diana Carvalho de; DIAS, Tatiane Lebre. **Crianças – Infâncias, Culturas e Práticas educativas**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento dos trabalhos acadêmicos

ANO	TRABALHO ACADÊMICO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	BASE DE DADOS
2009	T	Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola	SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac	CAPES
2013	D	Experiências interculturais: estudantes Kaingang numa escola não-indígena	DICKEL, Katia Simone Muller	CAPES
2014	D	Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia	SANTOS, Vanúbia Sampaio dos	CAPES
2015	T	A Criança Indígena no Espaço Escolar de Campo Grande/MS: Identidades e Diferenças	VIEIRA, Carlos Magno Naglis	CAPES
2016	D	Educação Infantil: criança guarani e kaiowá da reserva indígena de Dourados	MACHADO, Michele Alves	
2017	D	A educação infantil indígena em escola urbana do município de Itaporã, MS	ALVES, Vera Lúcia Amador	CAPES

(T) Tese

(D) Dissertação

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação no Projeto de Pesquisa

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

(TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)

Seu Filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa a ser realizada no Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho sobre o cotidiano e as representações infantis. O objetivo desta pesquisa é evidenciar o movimento e o transitar que as crianças realizam no espaço do Centro de Educação Infantil.

Durante a pesquisa será realizado um levantamento de informações por meio de questionários, observações, registros fotográficos, filmagens, desenhos e rodas de conversas, para auxiliar a pesquisadora no desenvolvimento da pesquisa. Em função disso é importante esclarecer que **NÃO HÁ RISCO NA PARTICIPAÇÃO DE SEU FILHO(A) NA PESQUISA.**

Os benefícios desta pesquisa é contribuir com a comunidade escolar acerca da ampliação do conhecimento sobre a produção de identidade em tempos contemporâneos.

Os dados e fotos da pesquisa serão publicados somente para fins acadêmicos/científicos, mas não serão divulgados os nomes das crianças que contribuíram para a realização da pesquisa.

Em caso de dúvida entrar em contato com a pesquisadora Lúcia Guedes de Melo Salmázio pelo telefone (67)99156-1889.

E-mail: luciaeducacaoinfantil@gmail.com

Considero ter conhecimento do objetivo desta pesquisa e ter ciência que nada há a receber ou a pagar pela participação. Desta forma autorizo o meu filho(a) _____
_____ a participar.

Assinatura do Responsável e RG

Campo Grande, 23/08/2016.

APÊNDICE C – Turmas e crianças matriculadas em 2017

	FAIXA ETÁRIA	TURMA	CRIANÇAS MATRICULADAS*
C R E C H E	4 a 18 meses	Berçário I**	19
	18 meses a 2 anos	Berçário II	20
	2 anos a 2 anos e 11 meses	Creche I A	25
		Creche I B	24
	3 anos a 3 anos e 11 meses	Creche II A	25
		Creche II B	26
P R É - E S C O L A	4 anos a 4 anos e 11 meses	Pré I A	17
		Pré I B	17
		Pré I C	18
		Pré I D	19

* Informações disponibilizadas pela coordenadora.

** Fonte: Regimento Interno da instituição informa que pode haver mobilidade somente aos alunos matriculados do Berçário I para o Berçário II quando esses completarem a idade de dezoito meses.

APÊNDICE D - Levantamento dos profissionais por turma de crianças

NÍVEL	PROFESSORES	ASSISTENTES
BERÇÁRIO I	Duas professoras	Quatro
BERÇÁRIO II	Duas professoras	Duas
CRECHE IA	Duas professoras e um professor de Educação Física	Duas
CRECHE IB	Duas professoras e um professor de Educação Física	Duas
CRECHE IIA	Duas professoras e um professor de Educação Física	Uma
CRECHE IIB	Duas professoras e um professor de Educação Física	Uma
PRÉ I A	Uma professora de Atividade I, uma professora de Arte e um professor de Educação Física	-
PRÉ I B	Uma professora de Atividade I, uma professora de Arte e um professor de Educação Física	-
PRÉ I C	Um professor de Atividade I, uma professora de Arte e um professor de Educação Física	-
PRÉ I D	Uma professora de Atividade I, uma professora de Arte e um professor de Educação Física	-

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação UCDB



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Valorizando talentos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO

n. 88

Campo Grande, 03 de Maio de 2016.

Prezada
Professora Leila Machado
Secretária Municipal de Educação de Campo Grande/MS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PROTOCOLO/ATEC 0515146 As 16 h 0 min Ass.: <i>Rafaelson</i>

Apresentamos **LUCIA GUEDES DE MELO SALMAZIO**, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

A referida mestranda desenvolve o projeto de pesquisa intitulado **A CIRCULARIDADE DA CRIANÇA INDÍGENA URBANA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL “NILDA DE ALMEIDA COELHO”, MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS**, na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado sob orientação do Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira, solicitamos à Vossa Senhoria, a autorização para a mestranda realizar sua pesquisa no Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho, localizado na Rua Takeshi Higuchi, s/n, Bairro Vida Nova III, neste município.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado

ANEXO B - Autorização do Desenvolvimento da Pesquisa



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Valorizando talentos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO

Campo Grande, 14 de Junho de 2016.

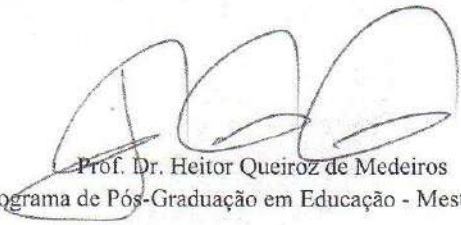
Prezada
Diretora Silvia Andrea Vilela Gaudio de Carvalho
Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho

Apresentamos **LUCIA GUEDES DE MELO SALMAZIO**, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

A referida mestranda desenvolve o projeto de pesquisa intitulado **A CRIANÇA INDÍGENA URBANA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL "NILDA DE ALMEIDA COELHO"**, MUNICIPIO DE CAMPO GRANDE/MS, na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena.

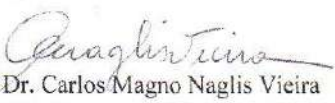
Tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado sob orientação do Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira, solicitamos à Vossa Senhoria, a autorização para a mestranda realizar sua pesquisa nesse Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho, localizado na Rua Takeshi Higuchi, s/n, Bairro Vida Nova III, neste município.

Atenciosamente,




Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado



Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado



ANEXO C – Carta de apresentação à instituição**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 1.945/SUPED/SEMED

Campo Grande, 10 de maio de 2016.

Senhor Coordenador:

Em resposta à solicitação dessa Universidade, pela qual nos requer autorização para a acadêmica de mestrado, Lúcia Guedes de Melo Salmazio, realizar a pesquisa sobre "A circularidade da Criança Indígena Urbana no Centro de Educação Infantil Nilda de Almeida Coelho", informamos que nada obsta ao que se requer.

Para tanto, orientamos que entre em contato com a direção dessa unidade de ensino, para se firmarem os acordos necessários.

Atenciosamente,

L. Machado
Leila Cardoso Machado
Secretária Municipal de Educação

*Recebido
25/05/16
Guf.*

Ao Sr. Heitor Queiroz de Medeiros
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado -
Universidade Católica Dom Bosco/UCDB
- - Campo Grande-MS

ONICIETO SEVERO MONTEIRO, 490 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: assessoriaespecial@semad.csgitel.ms.gov.br



fc0eace0bfebff7f963ad1d0d61500b5ccba31cf

ANEXO D - Cronograma de rotina Creche I A (2016)

CRECHE I A - 2016

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:00	ACOLHIDA (SOLÁRIO)	ACOLHIDA (DIVERSIFICADA)	ACOLHIDA (DIVERSIFICADA)	ACOLHIDA (DIVERSIFICADA)	ACOLHIDA (DIVERSIFICADA)
7:30	CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ E RODA	CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ E HIGIENE	CAFÉ DA MANHÃ
8:00	RODA	EDUCAÇÃO FÍSICA	RODA	RODA	RODA
8:30	ATIVIDADE		ATIVIDADE	ATIVIDADE	ATIVIDADE
9:00	DIVERSIFICADA	RODA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	HORA DA HISTÓRIA	HORA DA HISTÓRIA	HORA DA HISTÓRIA
9:30	BRINQUEDOTECA	PARQUE GRAMADO OU SOLÁRIO	PLAY	SOLÁRIO (BRINCADEIRA)	VIDEOTECA
10:00	HORA DA HISTÓRIA	ATIVIDADE (DESENHO)	ATIVIDADE (JOGO SIMBÓLICO)	BRINQUEDOTECA	PLAY
10:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
11:00	ESCOVAÇÃO E DESCANSO	ESCOVAÇÃO E DESCANSO	ESCOVAÇÃO E DESCANSO	ESCOVAÇÃO E DESCANSO	ESCOVAÇÃO E DESCANSO
13:00	DESPERTAR LANCHE	DESPERTAR LANCHE	DESPERTAR LANCHE	DESPERTAR LANCHE	DESPERTAR LANCHE
13:30	HIGIENE	HIGIENE	HIGIENE	HIGIENE	HIGIENE
14:00	BANHO	BANHO DE MANGUEIRA	BANHO	BANHO	BANHO DE MANGUEIRA
14:30					
15:00	BRINCADEIRA	DESENHO	VIDEOTECA	PLAY GROUND	HISTÓRIA
15:30	JANTA	JANTA	JANTA	JANTA	JANTA
16:00	BRINQUEDOTECA	VIDEOTECA	PLAY GROUND	BRINQUEDOTECA	GRAMADO
16:30	PLAY GROUND	BRINCADEIRA	DESENHO	GRAMADO	VIDEOTECA
17:00	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

ANEXO E - Cronograma de rotina Creche II A (2016)

CRECHE II A - 2016

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
07:00	EDUCAÇÃO FÍSICA	ENTRADA (ACOLHIDA)	ENTRADA (ACOLHIDA)	ENTRADA (ACOLHIDA)	ENTRADA (ACOLHIDA)
07:30		CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ
8:00	CAFÉ DA MANHÃ	HIGIENE/RODA/ROTINA	HIGIENE/RODA / ROTINA	HIGIENE/RODA / ROTINA	HIGIENE/RODA/ ROTINA
8:30	ROTINA	DIVERSIFICADA	RODA LEITURA	EXPERIÊNCIAS	EXPERIENCIAS
9:00	EXPÊRIENCIAS	EXPÊRIENCIAS	EXPERIÊNCIAS	BRINQUEDOTECA	EDUCAÇÃO FÍSICA
9:30	FAZ DE CONTA	FAZ DE CONTA	BRINCADEIRA DIRIGIDA	RODA DA LEITURA	
10:00	RODA LEITURA	RODA LEITURA	PLAY	ALMOÇO / HIGIENE	VIDEOTECA
10:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
10:45	PREPARO PARA O REPOUSO	PREPARO PARA O REPOUSO	PREPARO PARA O REPOUSO	PREPARO PARA O REPOUSO	PREPARO PARA O REPOUSO
13:00	DESPERTAR HIGIENE	DESPERTAR HIGIENE	DESPERTAR HIGIENE	DESPERTAR HIGIENE	DESPERTAR HIGIENE
13:30	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
14:00	BANHO	BANHO DE MANGUEIRA	BANHO	BANHO	BANHO DE MANGUEIRA
14:30					
15:00	DIVERSIFICADA	MASSINHA	GRAMADO	SOLÁRIO	BRINQUEDOTECA
15:30	BRINCADEIRA 1	BRINCADEIRA 2	BRINCADEIRA 1	BRINCADEIRA 2	DIA DO BRINQUEDO
16:00	JANTA	JANTA	JANTA	JANTA	JANTA
16:30	VÍDEO	BRINQUEDOTECA	VÍDEO	BRINQUEDOTECA	PLAY / PARQUE
17:00	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA
16:30	LINGUAGEM MUSICAL	RODA DE LEITURA	ATIVIDADE DIVERSIFICADA	VIDEOTECA	RODA DE LEITURA
17:00	ORGANIZAÇÃO E SAÍDA	ORGANIZAÇÃO E SAÍDA	ORGANIZAÇÃO E SAÍDA	ORGANIZAÇÃO E SAÍDA	ORGANIZAÇÃO E SAÍDA

ANEXO F - Cronograma de rotina Creche IIB (2017)

TURMA: CRECHE II B - 2017

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7:00		ACOLHIDA	ACOLHIDA	ACOLHIDA	ACOLHIDA
7:15	EDUCAÇÃO FÍSICA	RODA	RODA	RODA	RODA
7:30		CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ
8:00	CAFÉ DE MANHÃ	- BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA	- CONHECIMENTOS DE MUNDO FÍSICO E SOCIAL	PARQUE EXTERNO / - LINGUAGEM MATEMÁTICA	- EXPERIÊNCIA COM O PRÓPRIO CORPO
8:40	RODA DE LEITURA	RODA DE LEITURA	RODA DE LEITURA	PARQUE EXTERNO / - LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	RODA DE LEITURA
9:00	- LING. MUSICAL	- LING. CORPORAL	BRINQUEDOTECA		DIVERSIFICADA
9:30	ATIVIDADES: - LINGUAGEM MATEMÁTICA	ATIVIDADES: - LING. ORAL E ESCRITA	ATIVIDADES: - IDENTIDADE E AUTONOMIA - LINGUAGEM PLÁSTICA E GRÁFICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	PLAY
10:00	DIVERSIFICADA	DIVERSIFICADA	DIVERSIFICADA	DIVERSIFICADA	VIDEOTECA
10:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
11:00	SONO	SONO	SONO	SONO	SONO
13:00	DESPERTAR	DESPERTAR	DESPERTAR	DESPERTAR	DESPERTAR
13:30	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
14:00	RODA	RODA	RODA	RODA	RODA
14:30	BANHO	BANHO	BANHO	BANHO	BANHO
15:30	PLAY	BRINQUEDOTECA	VIDEOTECA	PLAY	PARQUE
16:00	JANTA	JANTA	JANTA	JANTA	JANTA
16:30	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

ANEXO G - Cronograma de rotina Pré I C (2017)

TURMA: PRE I C - 2017					
HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
13:00	EDUCAÇÃO FÍSICA	RECEPÇÃO	RECEPÇÃO	ARTE	RECEPÇÃO
13:30		LANCHE	LANCHE		LANCHE
14:00	LANCHE	RODA / CHAMADA	RODA / CHAMADA		RODA / CHAMADA
14:30	LINGUAGEM MATEMÁTICA	CONHECIMENTO DE MUNDO FÍSICO E SOCIAL	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA		LINGUAGEM ORAL E ESCRITA
15:00	DIVERSIFICADA	LINGUAGEM PLÁSTICA E GRÁFICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA
15:20	RODA DE LEITURA	RODA DE LEITURA			RODA DE LEITURA
15:40	JOGOS	LINGUAGEM MUSICAL			ATIVIDADE DIVERSIFICADA
16:00	JANTAR	JANTAR	JANTAR	JANTAR	JANTAR
16:30	HIGIENE BUCAL	HIGIENE BUCAL	ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	HIGIENE BUCAL
16:40	PARQUE	JOGOS			PARQUE
17:00	SAÍDA	SAÍDA			SAÍDA

MUITAS VEZES, NA NOSSA VIDA, QUANDO TEMOS O ENTENDIMENTO DE UMA FASE ESTAR SE ENCERRANDO, PERCEBEMOS QUE APENAS ESTÁ COMEÇANDO OUTRA. POR ISSO, FINALIZO INICIANDO COM...

AS BÊNÇÃOS

Não tenho a anatomia de uma garça para receber
em mim os perfumes do azul.

Mas eu recebo.

É uma bênção.

Às vezes se tem uma tristeza, as andorinhas me
namoram mais de perto.

Fico enamorado.

É uma bênção.

Logo dou aos caracóis ornamentos de ouro
para que se tornem peregrinos do chão.

Eles se tornam.

É uma bênção.

Até alguém já chegou de me ver passar

A mão nos cabelos de Deus!

Eu só queria agradecer.

(BARROS, 2013, p. 19 e 20)

**FORAM MUITAS AS BÊNÇÃOS RECEBIDAS ATÉ CHEGAR AQUI,
PERCEBO QUE CONTINUO RECEBENDO-AS, POR ACREDITAR
QUE MUITO AINDA HÁ POR VIR!!!**