

**ANTONIO CARLOS SEIZER DA SILVA**

**KALIVÔNO HIKO TÊRENOE: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações.**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande**  
**Fevereiro - 2016**

**ANTONIO CARLOS SEIZER DA SILVA**

**KALIVÔNO HIKO TÊRENOE: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de doutor em Educação.

**Área de Concentração:** Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento.

**Coorientador:** Prof. Dr. Antonio J. Brand (in memoriam)

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande**  
**Fevereiro - 2016**

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

S586k Seizer da Silva, Antonio Carlos  
Kalivôno Hikó Trenoe: sendo criança indígena Terena do século  
XXI: vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e  
negociações / Antonio Carlos Seizer da Silva; orientadora Adir  
Casaro Nascimento.-- 2016.  
210 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica  
Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

1. Crianças indígenas – Século XXI. 2. Hibridização. 3. Índios  
Terena – Tradição. I. Título

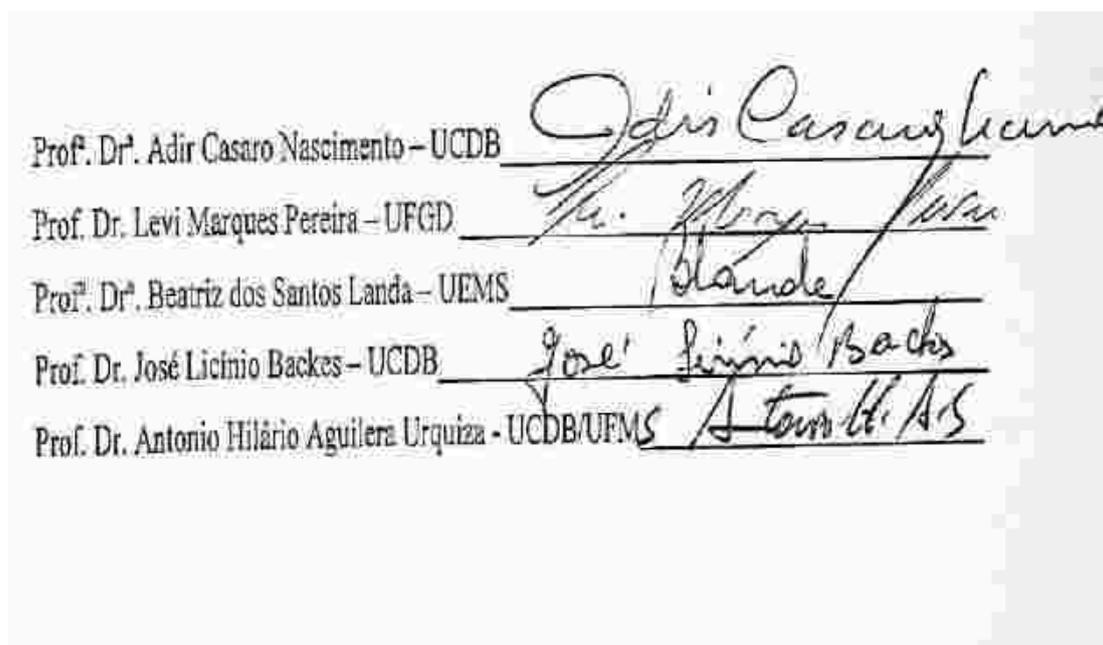
CDD – 370.117

**KALIVÔNO HIKO TÊRENOE: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações.**

**ANTONIO CARLOS SEIZER DA SILVA**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação**

**BANCA EXAMINADORA:**



Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento – UCDB Adir Casaro Nascimento  
Prof. Dr. Levi Marques Pereira – UFGD Levi Marques Pereira  
Prof. Dr. Beatriz dos Santos Landa – UEMS Beatriz dos Santos Landa  
Prof. Dr. José Licínio Backes – UCDB José Licínio Backes  
Prof. Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza - UCDB/UFMS Antonio Hilário Aguilera Urquiza

**CAMPO GRANDE, 26 DE FEVEREIRO 2016.**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
UCDB**

## DEDICATÓRIA



Aos **Kalivôno, Ibeiji e Erês** amplamente criança/infância, que nas trocas produzidas e nos encontros forjados na colonização do sul de Mato Grosso me permitiram no século XXI adentrar e rememorar o seu mundo de encantos, práticas e saberes ancestrais-contemporâneos!

## AGRADECIMENTOS

No mundo não indígena, agradecer é algo muito importante! Quem não agradece é mal-educado, não dado ao convívio com o outro, é rejeitado por falta de modos sociáveis. Eu desejo aqui ser subversivo!

Vejo os *purútuye*, a todo instante dizerem: Muito Obrigado! Parece, e, é um momento apenas de gratidão (temporário, limitado), finito!

Não percebo entre nós Terena, as palavras usadas a todo instante de “obrigado”. Externamos essa gratidão, sem palavras, com sorrisos, pulos, mostrando e convidando os outros a alegrarmos conosco, é um convite ao percurso com aquilo/ aquele que se ganha, e não da obrigação de agradecer para logo que se conquista não ter compromisso com os outros. E, a partir desse relatório de pesquisa quero me comprometer e convidar a continuar a caminhar comigo:

**Itukó’oviti, Olodumaré, Olorum, Zambi, Tupã** (Deus)! Força criadora e alimentadora do universo infinito e todos os seres visíveis e invisíveis que acendem e apagam para o bem e para o mal, o que não nos levará a um caminho transitável.

Aos **nossos ancestrais** que no caminhar das descobertas e reflexões, nos marcaram com traços culturais únicos – *Kopénoti/ Xâne*.

A nossa **gigante família**, onde o sangue é um mero detalhe, a alma, o sentimento e o pertencimento é o que vale na/para caminhada.

Os de **convívios próximos** que se alegram, choram e sofrem com tudo aquilo que às vezes nem entendem, o que importa é estar com!

**Aos que se foram** temporariamente e/ou definitivamente com e/ou sem despedidas, mais que nos marcaram grandemente; não importando o tamanho dessa contribuição, mas o que ela significa para o aperfeiçoamento dos nossos passos.

Enfim, **a todos sem nominar**, mas que deixaram seus “pedaços” para constituir o que sou, em especial a **minha mãe Odete de Oliveira Seizer** que não me ofereceu um caminho, mas a possibilidade de me rodear com aquilo de melhor e pior que a vida possa nos oferecer! **Ainapo yáko!**

## **O PAI DA CRIANÇA**

Em minha dissertação, o nomei de cacique da dança, pois deu o tom para que esse dançarino pudesse minimamente, ter passos firmes e corajosos para atingir os objetivos iniciais propostos. Nesse relatório de tese, o nomino de “pai da criança”, ou seja, aquele que mesmo com sua ausência física, se manteve constantemente presente, colaborando com o processo de escrita. Pena que não está mais aqui, para dizer se aceita ou não, pois ser o pai da criança é condição primeira na relação parental, mas mesmo não estando neste momento em seu nascimento, com palavras e aconselhamentos profundos participou de sua gestação.

Antes de partir, ele se despediu num lugar especial, abordo de uma canoa solitária, remando em pé, em direção ao poente, num resplendor do entardecer, me deixando desde aquele momento amparado por aquela que “adotou”, a criança que o pai não pode ver nascer.

**Ainapo yákoe Antonio Brand.**

**Xulúpaki Adir Casaro.**

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. KALIVÔNO HIKO TÊRENOE: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações. Campo Grande, 2016. 210 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

## YÛHO RA YUTOETI

Enepora yutoeti hara yóno xoko óvoku kahá'ati éxea kixóvoku itukeovohiko xâne, yoko xoko kixoku enékea ne Kopénoti, ya xoko ítuke Programa de Mestrado e Doutorado xoko ihikaxovokuti koehati Universidade Católica Dom Bosco. Hara yono ra kahá'ayea éxea kixóvoku kalivôno íhae Mbokoti - Miranda/MS yoko xoko Poké'exa Varákakoe (T.I.Taunay/Ipegue) (Aquidauana/MS). Xoko éxetina viyéno, enepora Mbokoti yoko Varákakoe, áinovo kopo'ínukokotihiko. Enepora yúndoe, hara kahá'a itóponea éxea kixóvoku kapáya'ikeameku kalivôno xe'éxa kopénoti Terena, tumúneke ápeyeya ihikaxovokuti xapaku viyéno. Kene enepora vâha vitóponea hara koe: a) Xapákuke ra êno poe'ayeane koekuti, komomâti úti kixóvoku kapáya'ikeovo ra kalivôno b) Voposíkoati kixoaku no'ixea úti kixóvoku ra kalivôno, xapaku ra êno yuhó'ixeati isóneu íhae me'úke; c) Koxunákoati úti xapaku ra êno inámatihiko tokópone yuhó'ixeati isóneu koeku ítúkeovo kopenoti terena yara século XXI.

Hara inzu'okoa ra yúndoe xoko ihikaxovoti koeku uke'éne ra colonização. Kene ngíxoakumo ko'ítukeyeovo ra pesquisa énonemo ne iháxoneti qualitativa yoko etnográfico (KLEIN E DAMICO, 2012), itea apêtimo huvo'oxoati kuteati bibliográfica, entrevistas xoko úsotihiko xâne, kixoaku no'ixea ra kalivôno. Koanemo ápeyeya yutoeti ítuke campo koeku no'ínjone xapa kalivôno. Enepora yutoeti koyúhoti inúxoti koeku terena iná tokopohiko purutuye, kixoaku kapáya'ikea ne itukeovo terena itea, yusíkoti kurívokoxeova ra íhae mê'um ako aúke'e ra (kixóvoku itukeovo terena) yusíkoti ikó'itukexea itukeovo purutuye, kóyeane ítúkeovo terena, anêko emó'u koane kixoku ítúkeovo xapa xâne. Enepone kalivôno terena kóyekune ánahixeovo xâne. Ákoti noeke'exoati. Komóhi. Ehákovó ákoti itopâti. Yono kavâne. Komomo televisaum óvokuke, komohi selulanake há'a ou selulanake. Ikó'itukexo tiuketi. Áinovo kalivôno Terena ákotine tópi éxone yara século XXI, éxoti kixóvoku, komóhiti koane éxea kixóvoku xapáku ne ítúkovo enepo ítukovo káxe.

**Emo'úti hiko - xúnati:** kopenoti kalivôno; Terena; ítúkeovo, éxea negocia kó'íyeya; éxea ánahixeova ra êno kixovókuti.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. KALIVÔNO HIKO TÊRENOE: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações. Campo Grande, 2016. 210 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, tendo como investigação as crianças indígenas Terena da T.I Cachoeirinha (Miranda/MS) e T.I Taunay/Ipegue (Aquidauana/MS), consideradas historicamente “terras indígenas-irmãs”. Tem como objetivo geral compreender o processo de construção da criança indígena Terena antes da escolarização e os objetivos específicos consistem em: a) Levantar as permanências e mudanças entre as gerações no processo de construção da criança Terena; b) Evidenciar as possíveis negociações entre a vivência na tradição e os atravessamentos externos; c) Ressaltar as novas tramas que tecem o “modo de ser Terena” às crianças indígenas do/ no Século XXI.

Tem como referencial teórico os estudos pós-coloniais. As estratégias metodológicas para o desenvolvimento dessa proposta é o da pesquisa qualitativa – estudo de caso do tipo etnográfico (KLEIN E DAMICO, 2012), tendo como instrumento a análise bibliográfica, entrevistas com adultos de três gerações e observação participante com as crianças com registro no diário de campo.

A pesquisa evidencia que os Terena desde os primeiros contatos com os não indígenas e ao longo desse processo histórico, têm se apropriado de saberes para construção da identidade da criança, porém, mesmo com essa permeabilidade dos conhecimentos externos “o jeito de ser Terena” (uma concepção de construção da pessoa Terena, numa conjunção corpo-alma) permanece na constituição da criança mesmo com uso de outros artefatos externos a sua cultura, implicando no fortalecimento identitário, linguístico e social. A criança Terena sempre esteve em todos os lugares na comunidade, em alguns momentos não muito perceptíveis aos olhos de quem vem de fora. Brincam. Correm livremente. Estão na roça. Em casa, assistem programas televisivos, brincam jogando nos celulares dos pais e/ou delas mesmas. Fazem uso da moeda corrente. São crianças indígenas Terena hibridizadas do/ no século XXI, com cuidados, brincadeiras e fazeres diários ressignificados.

**Palavras-chave:** criança indígena; Terena; tradição, negociação; hibridização.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. KALIVÔNO HIKO TÊRENOE: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações. Campo Grande, 2016. 210 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

## **ABSTRACT**

This research is included in the Cultural Diversity Research Area and Indigenous Education, Master's and Doctoral Program in Education at the Dom Bosco Catholic University, whose research indigenous children Terena of TI Cachoeirinha (Miranda / MS) and T.I Taunay / Ipegue (Aquidauana / MS), historically considered "indigenous land-sisters." It has the general objective to understand the process of construction of the indigenous Terena child before school and the specific objectives are to: a) Raise the continuities and changes between generations in Terena child-building process; b) To reveal the possible negotiations between the tradition and experience in the external crossings; c) To emphasize the new plots that weave the "way of being Terena" indigenous children / in the XXI Century.

Its theoretical framework postcolonial studies. The methodological strategies for the development of this proposal is the qualitative research - case study of ethnographic (KLEIN AND DAMICO, 2012), and as a tool to literature review, interviews with adult three generations and participant observation with children registered at the diary.

The research shows that the Terena from the first contacts with the Indians not and throughout this historical process, have appropriated knowledge to the identity construction, but even with that permeability of external knowledge "the way of being Terena" (a concept of construction of the Terena people, in conjunction soul body) remains in the constitution of the child even with use of other external devices to their culture, implying strengthening identity, linguistic and social. The Terena child has always been everywhere in the community, in some not very noticeable moments in the eyes of those coming from abroad. Play. Run free. They are in the field. At home, watching TV programs, playing playing on mobile phones of parents and / or themselves. They make use of the currency. Terena Indian children are hybridized to / in the twenty-first century, with care, play and practices reinterpreted daily.

Keywords: Indian child; Terena; tradition, bargaining; hybridization.

## SUMÁRIO

<b>I QUEM SÃO ELES, QUE SOU EU?</b> .....	13
1.1 O PROGENITOR DA TESE E A FAMÍLIA TERENA.....	17
1.2 DO FETO AO AFETO: SE CONSTITUINDO TERENA – HÍBRIDO!.....	30
1.3 DO EMBRIÃO ACADÊMICO AO ENGATINHAR DE PESQUISADOR: SE CONSTRUINDO ENTRE ENCONTROS E PERDAS.....	33
1.4 DOS ABORTOS A FECUNDAÇÃO: DELINEANDO A PESQUISA.....	35
1.4.1 O NASCIMENTO DA PESQUISA E AS MÃES DE UMBIGO.....	38
1.4.2 TECENDO CAMINHOS E ESTRATÉGIAS PARA UM “BOM PARTO”....	42
1.4.3 NUTRINDO O FETO: A FORMAÇÃO DO “CORPO” DA TESE.....	44
1.4.4 ROMPENDO A BOLSA E ENCAIXANDO AS PARTES.....	45
<b>II ERA UMA VEZ ... A MODERNIDADE E AS CRIANÇAS</b> .....	48
2.1 A CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA/ INFÂNCIA NO LIMIAR DA MODERNIDADE EUROCENTRICA: “PEDAÇOS DE GENTE”, ENVOLTOS POR VIOLÊNCIA FAMILIAR, SOCIAL E RELIGIOSA.....	49
2.2 A CRIANÇA/ INFÂNCIA NAS LEIS E NA PRÁTICA DO BRASIL COLÔNIA AOS NOSSOS DIAS.....	66
2.2.1 OS HIGIENISTAS E AS CRIANÇAS: IMPONDO REGRAS.....	73
2.3. IRMÃOS DE LUTA: O CASO DA CRIANÇA NEGRA.....	81
2.4. A CRIANÇA INDÍGENA NA COLONIZAÇÃO.....	85
2.4.1. OS DISCURSOS SOBRE CRIANÇA/ INFÂNCIA INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE.....	88

<b>III PASSADO E PRESENTE: ARUAK; TXANÉ; TERENA!</b> .....	93
3.1 COM A PALAVRA, NÓS TERENA DO/ NO SÉCULO XXI CONSTRUÍDOS NAS TRAMAS DAS REDES INTERÉTNICAS.....	94
3.2 OS ARUAK E A INVASÃO DO “NOVO MUNDO”.....	94
3.3 ARUAK-XANÉ E A MIGRAÇÃO PARA O CHACO.....	101
3.4 DE TXANÉ-GUANÁ A TERENA.....	108
<b>IV SABERES, FAZERES E PRAZERES NA CONSTRUÇÃO DA CRIANÇAS TERENA: Ontem e Hoje</b> .....	138
4.1 FALANDO DE SI E DE SABERES NOSSOS: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO “JEITO DE SER TERENA” E OS CUIDADOS COM A CRIANÇA/ INFÂNCIA INDÍGENA.....	139
4.2 A GESTAÇÃO, O NASCIMENTO E A CRIANÇA COM CUIDADOS DEPENDENTES.....	146
4.3 ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS TERENA? O ESPAÇO, OS CUIDADOS E A SOCIALIZAÇÃO – O CAMINHO DA INDEPENDÊNCIA!.....	159
4.4 BRINCADEIRAS NOSSAS DE CADA DIA.....	168
4.4.1 CRIANÇAS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DO SÉCULO XXI...173	
<b>V. UM PONTO, NESSE CONTO</b> .....	186
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	190
<b>ANEXOS</b> .....	203



**Crédito: Maria de Lourdes Elias<sup>1</sup>**

## **I QUEM SÃO ELES, QUE SOU EU?**

O Terena é ágil e ativo. Seu todo exprime mobilidade. Gente de inteligência astuciosa (...) Aceita com dificuldade nossas ideias e conserva arraigados os usos e tradições de sua raça, graças a um espírito mais firme de liberdade [...] Robusto, corpulento, boa estatura, nariz um tanto achatado na base, sombrancelhas [sic] pouco oblíquas [...] Desconfiança se lhe transluz nos olhares inquietos, vivos; escondem sentimentos que os agitam, fala com volubilidade usando o idioma sempre que pode manifestando aborrecimento por se expressar em português [...] as mulheres são baixas, tem cara larga, lábios finos, cabelos grossos e compridos. (TAUNAY, 1931, p. 17)

---

<sup>1</sup> As imagens da capa e da abertura de cada capítulo é do arquivo do Projeto Saberes Indígenas na Escola/Aldeia Cachoeirinha sob cuidados da profa. Maria de Lourdes Elias. As fotos comporiam os materiais produzidos a princípio, porém, a ideia foi deixada de lado para que os professores com os alunos desenhassem o que melhor lhe convier.

Quem são esses, que sou eu descrito por Taunay? Sou e somos Terena! Com poucas variantes quanto ao físico uma das descrições mais antigas sobre nossa etnia, como a de Taunay, poderia ser utilizada ainda hoje, para um retrato falado, que ao menos 80% dessas características seriam nitidamente perceptíveis. Somos contados historicamente por diversos: cronista da Guerra da Tríplice Aliança; desbravadores espanhóis; viajantes e missionários religiosos cujo destaque são as mesmas características ao nos descrever. Marcados pela negociação e pela desconfiança, ou seja, sempre deixamos as situações sobre suspeita/ descrença até o momento em que se efetiva. Isso pode ser entendida na ligeira aproximação que fiz da descrição de Bauman (2001) sobre a relação dos sujeitos na Modernidade capitalista como breves e superficiais.

Os estranhos se encontram numa maneira adequada a estranhos; um encontro de estranhos é diferente de encontros de parentes, amigos ou conhecidos – parece, por comparação, um “desencontro”. No encontro de estranhos não há uma retomada a partir do ponto em que o último encontro acabou, nem troca de informações sobre as tentativas, atribulações ou alegrias desse intervalo, nem lembranças compartilhadas: nada em que se apoiar ou que sirva de guia para o presente encontro. (BAUMAN, 2001, p. 111)

Somos uma etnia com vários povos. Temos um eixo que nos centra, a nossa cosmologia! Não há dúvidas *Yuriyuvakaé*<sup>2</sup> nos tirou do grande buraco onde estávamos, e não era qualquer buraco, era o que denominamos de *Êxiva*, e/ou Chaco, como dizem os *purútuye*<sup>3</sup>.

Assim os antigos contavam, inclusive meu pai. *Yuriyuvakaé* era um homem desconhecido do nosso povo que ninguém sabia quem era a família, o pai, a mãe... Ele andava pelo mundo todo. Num dia caminhado pela região do *Êxiva*, viu o bem te vi, cantando muito e sobrevoando um buraco com capim e brejo, querendo mostrar que tinha alguma coisa ali, e como a gente sabe, bem te vi é fofoqueiro... (risos). *Yuriyuvakaé* foi se aproximando devagarinho, devagarinho

---

<sup>2</sup> Personagem mítico que nos tirou do Chaco, oferecendo o fogo e as ferramentas para a agricultura.

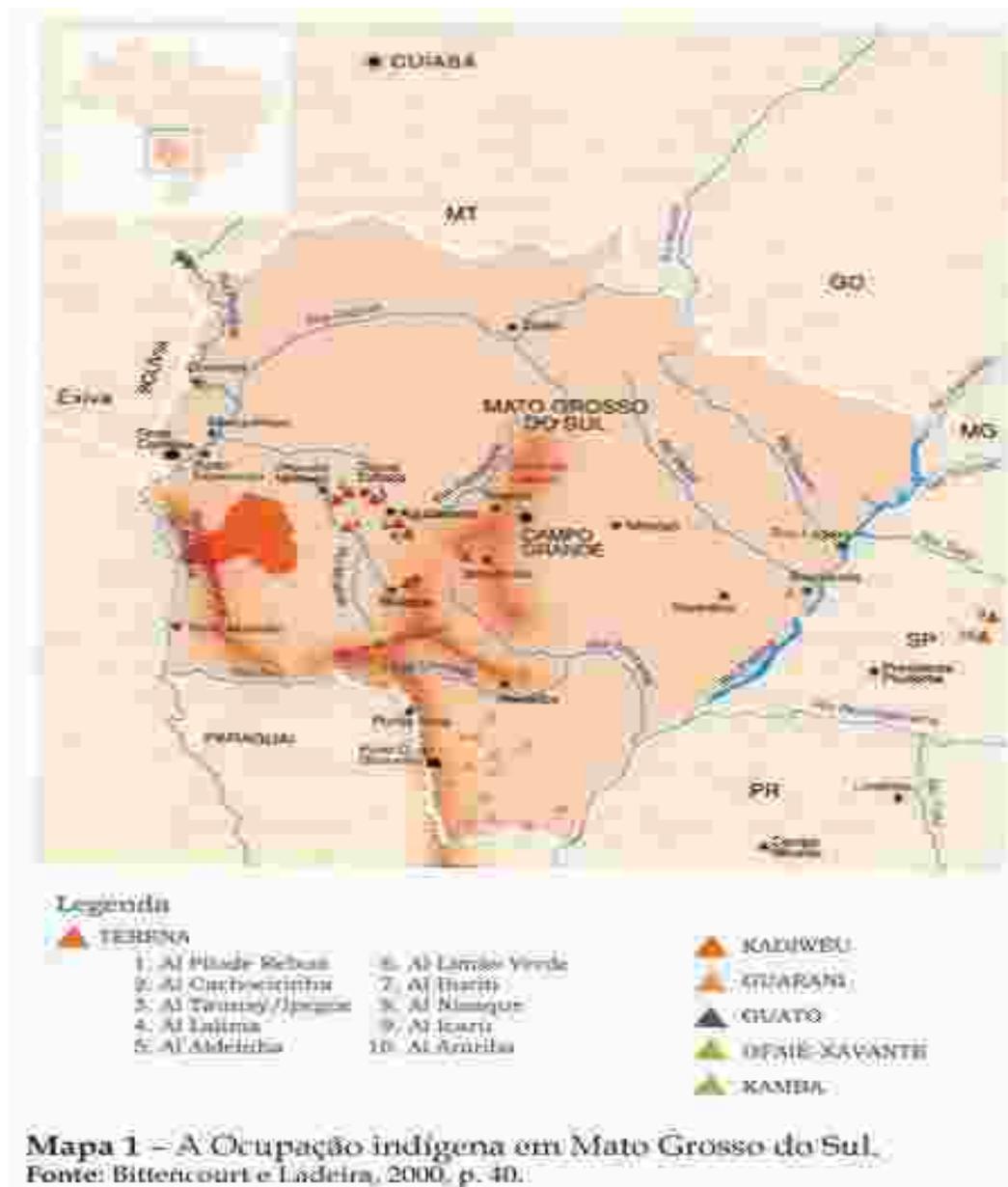
<sup>3</sup> Não indígena na Língua Terena.

para o lugar que o bem te vi apontou e descobriu que ali tinha muita gente, nós Terena. Nesse lugar debaixo da terra, todos tremiam muito de frio e não sorriam e nem falavam. *Yuriyuvakaé* mandou Tico-tico buscar o fogo, voltou sem conseguir, então mandou o Coelho por ser rápido ir buscar o dono do fogo (Tokeóre) para fazer uma fogueira. A grande fogueira foi acesa e *Yuriyuvakaé* foi retirando um a um do buraco puxando pelos braços para perto do fogo descobrindo que no buraco morava gente de toda raça (sic). Tentava conversar e não conseguia, então, *Yuriyuvakaé* chamou vários animais e pássaros para tentar ajudar. Todos os Terena foram colocados ao lado um do outro, começou a apresentação. Primeiro veio o Lobinho pulou, rodou, mordeu o próprio rabo, mais ninguém riu e não falou. Foi chamado o Sapinho vermelho, que passou pelo povo três vezes, apenas do jeito que anda mesmo, aí o povo todo começou a rir e a falar. *Yuriyuvakaé* percebeu que tinha pessoas de vários povos que falavam língua diferente, ele resolveu aumentar o mundo para caber toda gente. *Yuriyuvakaé* deu semente de algodão ensinando a tecer. Feijão, milho e rama de mandioca mostrando como roça e planta. Os Terena aprenderam a construir arco-flecha e casa. Até hoje temos roça (João da Silva, 85 anos, 2015).

Compreendo hoje, que nós Terena, temos um lema desde a saída do *Êxiva*: Terena vai sempre para frente, não volta! E para isso carregamos tudo àquilo que garanta a nossa diferença como a língua, a cosmologia e a cosmovisão. Terena reelabora, ressignifica, apropria e incorpora, nos dando o entendimento que a etnia em si é única, mas as características produzidas e atravessadas por outras relações, produz os povos Terena, ou seja, há um fio centralizador ancestral que fortalece a teia étnica que nos liga, mais como no tecer das artesãs, cada qual coloca as cores e as formas que se deseja e/ou são necessárias, assim se produz atualmente os povos Terena, sendo necessário demarcamos em nossa fala os lugares de onde somos e/ou fomos produzidos, assim temos o Terena da Cachoeirinha e Taunay (falantes da Língua Indígena); Ipegue e Pilad Rebuga (os jovens são não falantes da Língua Indígena); Lalima (Terena que evidencia sua característica híbrida, constituída com os casamentos interétnicos com os Kadiwéu, Kinikinau, Xamacoco, Laiana e purutuye; não que os outros não sejam, mas não dizem!); Terena de Buriti e Sidrolândia (não falantes da Língua Indígena, mas com

uma presença política nas instâncias governamentais) e os Terena de Dourados (sufocados, não ouvidos, rejeitados), além daqueles que lutam pela ampliação de seus territórios, através das retomadas de terra, justificada pela ausência do Estado brasileiro em garantir minimamente os territórios indígenas demarcados.

## MAPA DO TERRITÓRIO TERENA (2000)



Esse mapa, apesar do tempo que foi produzido, não encontrando nenhum outro datado recentemente, demonstra a distribuição dos povos indígenas sul mato-grossense, enfatizando inclusive a presença dos Terena em outros estados da federação (São Paulo e mais recentemente no Mato Grosso, tendo como ponto de partida o Mato Grosso do Sul), deslocamentos produzidos ainda no tempo do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Essa situação também ocorreu dentro do próprio estado, deslocando Terena da região do Pantanal para o município de Dourados com fins e intenções diversas. (SEIZER DA SILVA, 2009).

Nesse processo todo desejo evidenciar o Terena e o processo de construção da identidade/ etnicidade/ pertencimento e hibridismo da criança/ infância indígena Terena. E para isso convido *Xâne* e *purútuye*, para embarcarmos nessa viagem.

### 1.1. O PROGENITOR DA TESE E A FAMÍLIA TERENA

Não nasci na mata, nem no rio, nem numa casinha de sapé e pau – a - pique e muito menos embaixo do arvoredos, mas não tenho medo da mata, do rio, do tempo e/ou da natureza, pois sou conduzido por seres encantados e encantadores que nela habitam. Nasci indígena na cidade, em hospital caritativo, num tempo não tão longínquo, onde os Terena do sexo masculino estavam designados a serem peões e/ou changueiros<sup>4</sup> nas fazendas da região pantaneira e as mulheres junto aos maridos cozinheiras dos patrões e/ou peões não indígenas. Sou filho desse tempo! Meu pai peão e minha mãe cozinheira, ambos trabalhando em fazendas dos coronéis aquidauanenses, trabalho este que estava na segunda geração, meus avós maternos também perambularam pelas fazendas exercendo atividades “pouco remuneradas” como tirar postes, fazer cerca, entre outros. Minha mãe, posteriormente, foi trabalhar de empregada doméstica e lavadeira para que os seus quatro filhos pudessem estudar na cidade, pois via a escola como única saída para “melhorar de vida”. Na cidade fui “bugrinho”; pertencente à família do chinelinho (velho, com prego, cada lado de uma cor); “nariz de batata”; “cara de prato” e tudo isso não eram brincadeiras de criança, eram discursos agressivos e

---

<sup>4</sup> Pessoas que realizam pequenos serviços (changa), também conhecido como bico.

preconceituosos de adultos. Desde os oito anos trabalhei na casa de não indígenas cuidando de jardim, distribuindo jornal; capinando; carregando compras, entre outros; e com essa idade quando não fazia algo rápido diziam que “parecia uma lesma”; “preguiçoso” e ainda ouvia: “Esse “bugre” não vai servir para nada na vida”. Todo esse esforço era para ajudar financeiramente em casa, especialmente minha mãe a sustentar meus irmãos menores.

Hoje, mamãe como a maioria das mulheres Terena que trabalharam nas fazendas e/ou cidade; e desempenhavam suas funções de cozinheira e lavadeira em situações adversas, tem consequências terríveis à saúde como artrite, artrose, osteoporose, reumatismos, problemas de coluna pela diária exposição ao calor dos fogões à lenha nas sedes das fazendas, já que quando cozinham pouco, era para trinta peões. Além, da imersão cotidiana, em rios, córregos, lagoas e corixos<sup>5</sup> para lavar as roupas. Tenho observado que as mulheres que desempenharam essas diversas funções nas fazendas (mulheres em torno de 65 anos), tem o corpo ligeiramente inclinado para os lados, devido ao achatamento das vértebras.

Tem uma cena da minha infância que sempre vem à memória. Quando fomos para a cidade, morávamos numa chácara com meu avô, ao fundo um córrego que quando era época de chuva transbordava e inundava toda a área, inclusive dentro da casa, mais ou menos, deveria ter uns quatro anos de idade, minha mãe, “calçou” a cama (leia se tarimba, uma cama improvisada), com pedaços de pau e passávamos o dia todo sobre a cama com colchão de palha de milho e/ou capim, e ela andando em meio à água e lama, pois tinha que continuar a lavar as roupas das “patroas” para entregar, depois que passasse todas com ferro de passar roupas que era esquentado com brasas do fogão à lenha. Recordo ainda, o dia em que uma das mulheres, para quem minha mãe prestava serviço, disse que havia esquecido um anel de brilhante no bolso e mamãe foi “obrigada” a rastelar toda aquela lama que se formava com a lavagem de roupa, procurando o anel, sem êxito. Mamãe resolveu buscar ajuda de uma prima de vovó que chamávamos de tia Lina, uma benzedeira Terena, que mostrava objetos escondidos e/ou perdidos com nitidez num copo d’água. Era impressionante, até os incrédulos viam!

---

<sup>5</sup> Pequenas poças de água formadas em época de chuvas que interligam em rios, córregos e/ou lagoas.

Tamanho era seu prestígio que recebera uma área na cidade para morar. Tia Lina, com sua sabedoria resolveu o caso, dizendo que o anel estava na casa da “dona” dentro de uma gaveta. Fato posteriormente confirmado pela proprietária do anel.

Todas as dificuldades eram superadas por um grande sentimento de pertencimento étnico: somos Terena! Não esquecemos a vivência em comunidade, criamos a nossa própria, num ambiente conflitante – a periferia da cidade! Esforçamos-nos no partilhar, no socializar das histórias, dos mitos e das lendas. Reinventamos-nos, estabelecemos novas conexões com outros saberes, nos tornamos Terena com memória cosmológica “cristalizada” nos saberes dos meus avós maternos. Estava moldado assim, um jeito urbano de ser indígena Terena. Não menor, mas específico das múltiplas identidades dos Terena multicores e multirreferenciados, conforme nos afirma Hall (2000, p.108):

A identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, mesmo, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Do ponto de vista do “eu coletivo”, nacional, não há um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma unidade imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças... As identidades estão sujeitas a uma historicização radical.

Ser Terena é trazer na memória um percurso histórico, o qual marca a nossa territorialidade<sup>6</sup>. Somos oriundos do Chaco (AZANHA; BITTENCOURT, 2004), pertencentes ao grupo *Txané* e/ou *Xâne*, de tronco linguístico *Aruak*, dos quais nossos antepassados se espalharam em todo o Sul do então Estado de Mato Grosso, no final do século XVII.

Carvalho (1995) destaca que nós Terena vivíamos numa área que compreendia o noroeste do Chaco e a margem do rio Paraguai, região essa de planície de clima quente

---

<sup>6</sup> Gerson José dos Santos Luciano, indígena da etnia Baniwá assim definiu na Conferência Nacional de Educação (CONAE) a noção de territorialidade “como um processo de reorganização social que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciada; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado”.

no verão e ameno em algumas épocas do ano, com “vastas matas, rios e lagoas, permitindo os indígenas viverem da coleta, da caça e da pesca, ficando em destaque esta última como produto econômico” (SEIZER DA SILVA, 2009, p.24). O depoimento dos anciãos, ainda destaca:

O *Êxiva* não é um lugar apenas, é um território! Não é uma simples terra indígena, como a aldeia que temos hoje. É muito grande, tinha muitos outros indígenas vivendo lá. Nós perambulava pra lá e pra cá, caçando, pescando e plantando. Meu pai falava que tudo era nosso! Dos índios! Agora os *purútuye*, quer dizer que o *Chaco* é o onde localiza o Paraguai, apenas isso. Não sei lê, mais sei conta a história como ela é, passada de pai pra filhos. (Vó Letícia, 90 anos)

Quando ainda tínhamos um território significativo, tínhamos uma divisão de tarefas, em que os homens caçavam e pescavam, uma atividade estritamente masculina e coletiva, dividida entre familiares e amigos.

Certa vez, papai trabalhava na fazenda e do lado do rancho que morávamos morava um casal de patrício. Eles combinaram de caçar. Conseguiram um porco do mato, voltaram pra casa e dividiram o porco ao meio. Eu era pequena, comi e queria dormir, mas eles convidaram outros patrícios que comeram e conversaram a noite toda até acabar a caça. (Dona Zena, 78 anos).

Este relato evidencia a caçada e a partilha, comum ainda em minha infância, porém, pouco existente em nossos dias, tanto pela falta do território para caça, como o individualismo produzido pelos bens do capitalismo, rearranjando as configurações sociais Terena.

A pesca, antes dos nossos rios secarem era realizada individualmente, pois depende de silêncio e concentração, podendo ter companheiros para sua realização, mas não necessariamente a divisão dos pescados.

As atividades de coletas de frutas, ovos, mel e raízes utilizadas na alimentação, assim como as plantas para uso medicinal podem ser realizadas por ambos os sexos (SEIZER DA SILVA, 2009; CARVALHO, 1995). Nesse momento vem a minha

memória, quando na infância aos 5 anos, na fazenda, encontrei caminhando com minha mãe e irmãos pelo campo, o ninho da ema, do qual coletamos os ovos, que de tamanha empolgação quebrei alguns metros a caminho de casa.

O interessante nisso, é que nesse “achado” aprendi que a ema, bota num determinado lugar um ovo, apenas para “enganar” os que buscam seus ninhos e constitui o qual irá chocar em um lugar distante da primeira postura. Quando os filhotes nascem, a ema os leva onde botou o único ovo, que estará “goro”- estragado, quebra e alimenta as “eminhas” com as larvas internas do ovo.

Recordo ainda, de meu avô *Puly*, retirando mel com ritual próprio - sem fumaça e/ou roupas especiais. O ritual consistia em retirar a camisa, virá-la do avesso, pendurá-la na árvore, na cerca ou simplesmente em um tronco no chão. E, pasmem! Nenhuma abelha nunca o atacou. Convidava-nos a comer mel com ele, mas por medo, filhos e netos não experienciaram esse momento, pelo contrário, sou uma vítima constante das abelhas, preferindo como um “bom Terena” saborear seu produto – o mel, numa “cumbuca” com farinha de mandioca pela manhã.

Nós Terena temos historicamente uma extensa relação de trocas simbólicas, casamentos interétnicos, negociações políticas e de proteção com os não-indígenas no início do povoado de Miranda criado pelos colonizadores do então sul de Mato Grosso; e com as outras etnias indígenas, especialmente com os Kadiwéu, Kinikinai, Laiana e Echoaladi.

A tendência mercantilista dos Aruak lhes possibilitou contarem com vários povos ocupantes de ecossistemas e culturas distintas na bacia do Paraguai, o Chané mesmo com regime de vassalagem, imposta pelos índios cavaleiros Guaikurú, poderoso povo guerreiro, conseguiram manter uma relativa independência.

No século XVIII intensificaram-se o contato dos Chané-guaná com hispânicos e posteriormente com os lusos, é quando começa em definitivo sua transferência para o território brasileiro, ocupando as regiões do Rio Miranda e Aquidauana, hoje, Estado de Mato Grosso do Sul. (JESUS, 2007, p. 18)

Taunay (1931, p. 19-20), principal cronista da Guerra da Tríplice Aliança<sup>7</sup> (1864-1870) evidencia o posicionamento/ deslocamento geográfico das etnias indígenas a partir de Miranda:

(...) no distrito de Miranda havia mais de dez aldeias, constatando que os Terena formavam a maior população indígena da região. Suas aldeias estavam localizadas no *Naxedaxe*, a seis léguas da Vila de Miranda, no Ipegue a sete e meia, na Cachoeirinha e a três léguas dessa, encontrando-se no aldeamento *Grande*, além de outros pequenos centros. Entre três a quatro mil índios viviam nesses diversos pontos. Os Kinikináo aldeavam-se no *Evagarigo*, a sete léguas N.E. de Miranda: os Guaná no *Eponadigo*, a sete no *Laiiad*: os *Laiana*, a meia légua da Vila de Miranda. Os Guaicuru encontravam-se na *Lalima* e perto de Nioac, e os falsos Kaduvéu em Amagalobida e Nabilek. E ainda os aldeamentos de *Matto Grande* ou do *Bom Sucesso*, perto de Albuquerque dos Kinikináo, como sendo o aldeamento modelo do Baixo Paraguai.

Na Guerra contra o Paraguai as etnias indígenas participaram ativamente, como defensores do território brasileiro e fornecedores de alimentos às tropas, um tempo denominado de *esparramo* devido à invasão das tropas inimigas (VARGAS, 2005; PEREIRA, 2004). Com o término da Guerra, ao retornarem para seus antigos territórios, os mesmos estavam ocupados por fazendas, apropriadas/ concedidas pelo Governo Brasileiro que tinha essa região como “terras de ninguém”, dando inclusive títulos aos “novos proprietários” com embasamento legal através da Lei de Terras (1850). Bittencourt (2000, p.75) destaca:

A lei de terras tinha como finalidade forçar a colonização de mais terras e autorizava o governo a vender, por leilão, as terras devolutas,

---

<sup>7</sup> Chamo atenção: nesse texto usarei Guerra da Tríplice Aliança ou Guerra contra o Paraguai, pois atualmente ainda é usado erroneamente a denominação de Guerra do Paraguai, carregado de estigmas preconceituosos, ocultando dados históricos importantes, se fazendo presente inclusive nos livros didáticos de História e reproduzidos por professores.

isto é, terras que não possuíam registro de propriedade. Apenas um mês depois da aprovação de lei de terras, o Ministério do Império mandava incorporar como terras devolutas as terras dos índios que já não viviam em aldeamento.

Nessa invasão do território indígena pelos *purútuye* se inaugurava o tempo da servidão, onde os indígenas foram trabalhar nas recém-formadas fazendas dos “coronéis/bandidos”. O trabalho em muitos dos casos, era apenas pela comida, não sendo assalariados e quando supostamente teriam salários, o valor acordado ficava todo na mercearia do vilarejo e/ou fazenda de propriedade do coronel, que revendia produtos a preços exorbitantes, perpassando uma dívida gigantesca que comprometia e obrigava todos os membros da família a trabalharem gratuitamente para os coronéis (OLIVEIRA, 2013; ALMEIDA, 2012; CRUZ<sup>8</sup>, 2009).

Nza’a [meu pai] Preketé trabalhou muito pro coronel Chá, homem de posicionamento forte! Meu pai como muitos outros índios eram jagunços dele. Todos ali trabalhavam pela comida... A dívida na venda de secos e molhados nunca tinha fim. Quem se revoltava e queria ir embora, havia uma simulação de acerto, até recebia uma quantia, ficavam felizes, juntavam as poucas coisas que tinham e iam embora. No caminho, o jagunço também indígena, “tocaiava”, matando o marido e levando os órfãos para servirem na casa dos parentes do coronel na cidade... (Choro). O *tiúketi* (dinheiro) voltava pro coronel. Isso aconteceu muito quando minha vó Inácia morava, naquela fazenda que é nossa, Esperança, né! Antes de ser fazenda, lá morava minha vó, nasci já no Ipegue. (Vó Letícia, 90 anos)

Nos vários relatos sobre a reorganização do território indígena, percebemos que as marcas da violência produzidas pelos não-indígenas e pelos próprios indígenas aos seus pares a mando dos coronéis, orienta o discurso dos anciãos. As mulheres evidenciam de forma tímida a violência sexual, os homens a violência física e ambos a exploração pelo trabalho. Ressaltam ainda que seus pais, tios e/ou avós também foram jagunços dos fazendeiros de maneira forjada, pois para não serem submetidos à

---

<sup>8</sup> A relação entre a educação indígena e a educação escolar e suas complexidades no processo de construção da criança Terena, foi tratada na dissertação - A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na Aldeia Buriti, de Simone de Figueiredo Cruz, também apresentada na Universidade Católica Dom Bosco.

exploração, se tornaram algozes, como tática de negociação para uma possível proteção aos seus familiares, como relata Vó Letícia:

Não tenho vergonha de falar que meu pai era jagunço, seu bisavô também professor! Ainda consigo lembrar de vários outros daqui. Nesse momento tudo era difícil. Os homens eram peões. As mulheres cozinheiras, criadas da casa. Lembro de um dia, isso mais ou menos em 1940, em Taunay, foi eu e meu irmão, mais novo que eu, que depois foi pra guerra [2ª Guerra Mundial], tava vindo num caminho, um empregado de uma fazenda; paraguaio me segurou e mandou meu irmão ir embora, consegui escapa dele, peguei na mão do meu irmão e corremos. Chegamos em casa e contei pro meu pai, que sendo jagunço de coronel, abriu o “bucha do safado”. Isso era comum na região, meninas e mulheres serem violentadas... Autoridade aqui era o coronel, como papai trabalhava pra ele, ficou como se nada tivesse acontecido. A justiça foi feita.

No relato acima, podemos verificar que do final do século XIX a meados do Século XX, a situação era a mesma para as etnias indígenas, ou seja, submissão, resistência e negociação (Bhabha, 2003) eram eixos de sustentação étnica; e que mesmo com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) em 1910 e as primeiras demarcações das terras Terena a realidade dos povos indígenas era de abandono por parte dos órgãos governamentais. Na época da demarcação as T.I Taunay/Ipegue e Cachoeirinha (1905) possuíam segundo registros do SPILTN, 1130 Terena. (ELIAS SOBRINHO, 2009).

Atualmente, somos 28.845 Terena (IBGE, 2010) no atual Estado de Mato Grosso do Sul, em dez Terras Indígenas, compondo um total de 19 mil hectares de terras não contínuas, localizadas nos municípios de Aquidauana, Anastácio, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Sidrolândia, Rochedo (com aldeamentos próprios em espaços rurais e/ou urbanos, com demarcações, retomadas, litígios e/ou ocupações urbanas), além de compartilhamento territorial historicamente constituído por casamentos e/ ou associações (como o caso de Porto Murtinho, vivendo com os Kadiwéu e Kinikinau); remanejamento para experiências governamentais do SPILTN em 1920, para “ensinar” as práticas agrícolas às outras etnias, como por exemplo, em Dourados aos Guarani-Kaiowá e em São Paulo na T.I Araribá; além de outras regiões

não falantes da nossa língua aos quais nossos patrícios foram levados por “desobediência” ao sistema imposto (VIEIRA, 2013; SEIZER DA SILVA, 2009).

Eu nasci aqui na aldeia. Sou filho de *Nâti*, quando jovem não aceitava os mandos e desmandos dos representantes do SPI, por desobediência fui mandado para passar um tempo fora da aldeia. Esse tempo era indeterminado. Só sabia Terena, mas hoje falo bem português. Fui mandado para viver com os Cinta-Larga (patrício do Mato Grosso), meu primo com Xavante. Casamos por lá, tivemos filhos, faz pouco tempo que voltei pra cá. Mas, o difícil foi aprende a comunicação, pois só falava idioma nosso (João, 95 anos).

Pude verificar na conversa com o ancião, que ao se referir a camada social, a que pertencia, os *Nâti* (“os líderes”) evidencia que seus ascendentes sempre fizeram parte da liderança da comunidade e que essa relação é muito significativa, como é apresentado por Cardoso de Oliveira (1976) em seus trabalhos. Além, dos *nâti*, em nossa sociedade Terena, a grande massa populacional, os sujeitos que não ocupam o lugar de líder são denominados *Waherê – Txané*. Anteriormente, tínhamos a denominação de *Kauti*, os capturados em guerras, pertencentes a outras etnias que eram incorporados à nossa sociedade como trabalhadores ou serviçais. Atualmente, os *Kauti*<sup>9</sup>, são não indígenas e/ou indígenas de etnias variadas que são colaboradores em nossa comunidade em vários setores, como na saúde e na educação.

Essas camadas sociais para nós Terena sempre podem ser ascendidas, independentemente do lugar que ocupamos. Um caso, de ascensão social, nos dias atuais, é o de nós professores. Não importa, de que camada social viemos, professor Terena é liderança! Deve trabalhar lado a lado com a liderança tradicional, eleita pela comunidade.

Infelizmente, muitas comunidades não fazem referência às metades endogâmicas, *Súkirikeono* e *Xúmono*, entendidos respectivamente, como gozadores e bravos; calmos e sérios. Cardoso de Oliveira (1976, p.49), afirma que havia ligeira vantagem nas disputas entre os grupos. Não desejo polemizar os fatos, mas nós os

---

<sup>9</sup> Essas denominações não serão aprofundadas, nem discutidas nesse trabalho, por não ser foco da pesquisa, pois há entendimentos diversos que corroboram e/ou se distanciam do entendimento de Cardoso de Oliveira (1976), especialmente na T.I Cachoeirinha.

*Súkirikeono*, temos levado algumas vantagens em relação à ocupação dos espaços na sociedade não-indígena, sendo bons articuladores e negociantes. Tendo significativa representatividade nos programas de mestrado e doutorado de todo o país.

Detalhe à parte destaca ainda que a maioria dos patrícios Terena desconhecem e não referenciam as metades endogâmicas *Súkirikeono* e *Xúmono*. E, quando fazem tentam categorizá-las de modo a desqualificar, a mitologia da criação, a religiosidade e a cultura Terena, reinventando “contos” para encaixar em “frestas” que não dizem de um abandono, mas de outro referencial eurocêntrico e dogmático, que não permite a engrenagem no viés da ancestralidade, religiosidade e cultura dos *Têrenoe*. Essa situação tem sido recorrente em vários espaços com certa prepotência de membros da nossa sociedade Terena, que se intitulam “donos dos saberes verdadeiros”. Em 2014, ao participar de um evento com a presença de etnias de outros estados brasileiros e com delegações oriundas da Colômbia, Venezuela e Argentina, num depoimento sobre as metades e a religiosidade Terena, fui interrompido por outro Terena dizendo que não era assim que o avô dele havia contado que a religiosidade Terena é diferente da noção “imposta” pelas metades endogâmicas. Ora, se as metades são frutos dos mitos de criação, como haveria uma ruptura e/ou distanciamento entre elas? Os anciãos presentes incomodados com o fato se calaram e já na aldeia, se posicionaram que essa relação de distanciamento inexistente, o que está existindo é outro jeito de contar a história, a partir das influências religiosas no processo de colonização. Desde criança fui designado à função sacerdotal e não como privilégio frente às outras crianças, nem doente ficava. Nem piolho de mim gostava! Mas era outro tempo, andava na mata, tomava banho em água corrente, vivia a vida pisando na terra e protegido pela mãe natureza.

A presença das religiões não indígenas nas comunidades indígenas, além da resignificação das cerimônias Terena, tem provocado uma “ocultação” dos praticantes e uma “negação de existência” pelos membros de denominações pentecostais e neopentecostais. A resposta para a existência ou não das práticas religiosas Terena depende para quem se pergunta e quando pergunta.

Em nossa religião tradicional, a data mais importante é do *Ohókoti* uma celebração de um novo tempo, de um novo ano que ocorre entre os meses de abril e

maio sendo mais preciso quando as Plêiades<sup>10</sup> voltam a aparecer no céu, mais especificamente na semana santa do cristianismo. Nessa época, os *porungueiro* e os *Koixómuneti*, cada qual em seu espaço não mais comunitário, como era na minha infância, repetem cantos cerimoniais pedindo tudo que seja necessário para o “bem viver” – pessoal, familiar e comunitário.

O que os diferencia *porungueiro de Koixómuneti* é que o primeiro é um rezador/orador, podendo ser da religião tradicional ou de outras, inclusive as que se denominam “evangélicas”. Os *Koixómuneti* (Xamãs) entram em transe, com espíritos de animais e/ou de ancestrais. São temidos por haver o entendimento de que suas “artes mágicas” tanto curam, como matam, e por isso são considerados feiticeiros. O título pejorativo de feiticeiro e/ou curador depende do prestígio junto à comunidade, que foi incorporado a partir da entrada das igrejas cristãs, nas comunidades Terena. (ELIAS SOBRINHO<sup>11</sup>, 2010; ANTONIO<sup>12</sup>, 2010).

Minha avó *Peta* era *Koixómuneti*, pois para nós Terena a iniciação independe do gênero, e como todo xamã, invocava um ancestral, um “espírito companheiro”, um *guia espiritual* podendo ser humano ou totêmico que a informava sobre o consulente e que resolução seria dada a seu problema. Os *guias* de vovó *Petá* era o pássaro Macauã, a vovó Júlia (ancestral que falava as línguas Terena e Portuguesa), Vovó Maria Joaquina (ancestral que falava, como ela mesma dizia Guaikurú) e o Limpador (que não falava, apenas assoprava quando estava “incorporado”). Ainda, muito me recordo de tio Pascoal (Bananal) que vó *Petá* se reunia para o *Ohókoti*. Vó Sebastiana Lipú, que em transe virava *sîni* (onça), urrando como o felino. Vó Maria, que com 96 anos, entrava em transe, com seu guia espiritual, *Kâ’i* (macaco), subindo e pendurando nos galhos das árvores do quintal. Em casa, guardo os artefatos ritualísticos de vovó *Petá*, um *itâka*

---

<sup>10</sup> Grupo de estrelas na Constelação de Touro ou popularmente conhecida de sete estrelas.

<sup>11</sup> Maria de Lourdes Elias, Terena da Aldeia Cachoeirinha no Programa de Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco, publicou a dissertação intitulada **Alfabetização na Língua Terena: Uma Construção de Sentido e significado da identidade Terena da Aldeia Cachoeirinha/ Miranda/MS (2009)**, com enfoque na alfabetização, porém, com excelentes fatos de sua infância e que contribuem para essa pesquisa.

<sup>12</sup> Nilza Leite Antonio, Terena da Aldeia Bananal, no Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, publicou a dissertação intitulada: **Raízes na Língua: Identidade e Rede Social de Crianças Terena da Escola Bilingue da Aldeia Bananal. (2009)**.

(porunga, como dizemos, ou cabaça) e um *kipáhi* ou *kohu'piokopeti* (espanador de tufo de penas de ema).

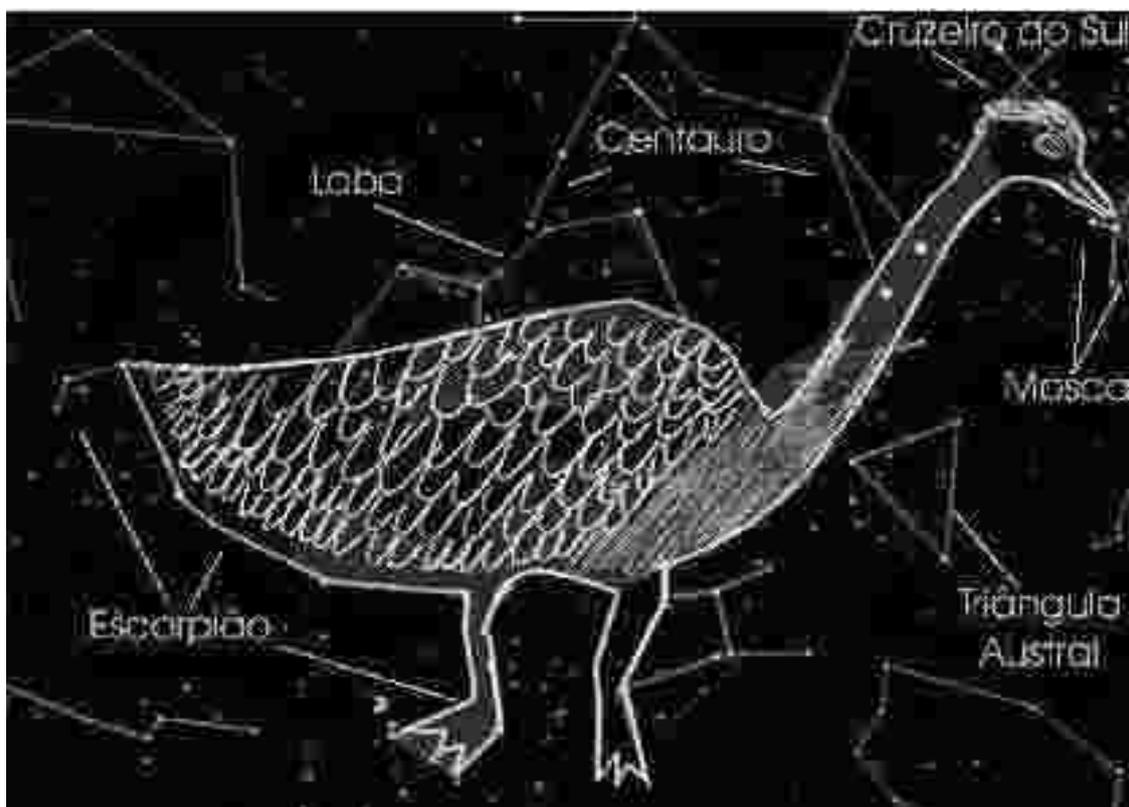
Essas cerimônias (...) como o Oheokoti (...) tem como personagem central o koixomuneti ou médico-feiticeiro, que, manejando um chocalho de cabaça (“itaaká”) e um tufo de penas (“kipahê”), invoca os espíritos dos mortos ou os Koipihapati e por meio deles realiza curas, acalma as forças da natureza e pratica toda sorte de exorcismos. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 47-48)

Essa estreita relação entre o mundo material (“mundo dos vivos”) e o mundo dos mortos (“mundo dos espíritos”) que na lógica indígena estão vivos, porém, numa outra dimensão, mais caminhando lado a lado com aqueles que deixaram no mundo físico, é buscada para livrar e proteger a família, a casa, os bens, a roça, o gado e a comunidade dos infortúnios “naturais” e/ou produzidos pelas artes “mágicas” dos feiticeiros do qual se acredita que produzem malefícios a saúde, a paz familiar e/ou comunitária e o bem-estar. Para essas evocações tem artefatos importantíssimos como a pena da ema e a própria ema que vigia das constelações todo o povo Terena e que deve ser “cantada” como dizem, com cantos específicos na cerimonia do *Ohókoti* para sua pacificação, pois é um elemento binário que produz o bem e/ou o mal. Segundo Afonso (2012, p. 79) a Constelação da Ema:

(...) localiza-se numa região do céu limitada pelas constelações ocidentais Cruzeiro do Sul e Escorpião. Sua cabeça é formada pelo Saco de Carvão, nebulosa escura que fica próxima à estrela de Magalhães. A Ema tenta devorar dois ovos de pássaro que ficam perto de seu bico, representados pelas estrelas alfa Muscae e beta Muscae, da constelação ocidental da Mosca. As estrelas alfa Centauro e beta Centauro estão dentro do pescoço da Ema. Elas representam dois ovos grandes que a Ema acabou de engolir. Uma das pernas da Ema é formada pelas estrelas da cauda de Escorpião. As manchas claras e escuras da Via Láctea ajudam a visualizar a plumagem da Ema.

Durante o *Ohókoti*, há um direcionamento para as plêiades que seguram a ema no céu, impedindo a de descer e engolir a todos. Há relatos de que de tempo em tempo, ela consegue escapar e anda pela aldeia quem a encontra logo morre.

## CONSTELAÇÃO DA EMA



Fonte: <http://fisica.ufpr.br/tupi>

Os encontros e as festividades do *Ohókoti*, no tempo do tio Pascoal, eram feitas em casas de modelo tradicional, em formatos retangulares, apenas com um portal, sem portas de proteção, cobertas com folhas de sapé, organizadas de forma circular, para permanência no período ritualístico. Esses materiais caíram em desuso devido à sua inexistência nas áreas próximas a comunidade. Com as retomadas territoriais se verifica uma reconstrução desse universo mítico Terena em seus inúmeros aspectos, inclusive com o aumento nas produções da agricultura de subsistência dos grupos familiares ao *modus vivendi* de plantio, luas e rezas.

## 1.2 DO FETO AO AFETO: SE CONSTITUINDO TERENA – HÍBRIDO!

O processo de constituição do que é ser Terena do século XXI, poderia quem sabe se amparar na letra da música *Paratodos*<sup>13</sup> de Chico Buarque, pois a maioria de nós Terena vivenciamos uma ampla ascendência. Como na Música, muitos poderiam dizer que a mãe é Kinikinau, a avó Laiana, a bisavó Kadiwéu, tataravó Chiriguana e/ou ainda inserir *purútuye* e africanos.

Com todo esse processo de construção da minha identidade étnica, experimentei desde pequenino o “jeito Terena de ser”, com uma diferença, optamos como resistência, e sob orientação dos anciãos e dos “mais velhos<sup>14</sup>” na relação com os não indígenas de que os *Kalivono hikó*<sup>15</sup> não deveriam usar *emo’u Terenóe*<sup>16</sup>. Ouvi histórias das mais diversas de um tempo distante e presente, contendo o esparramo e a servidão. Aprendi a importância das fases da lua, das estrelas, da ancestralidade, do mundo dos espíritos, das divindades, da coleta de ervas, de rituais de benção, de sinais da natureza – aprendi a ser *Kopenóti Terenóe*<sup>17</sup>. Fui construído e constitui-me<sup>18</sup> nesse processo intercultural no tempo do despertar uma identidade multirreferenciada que se autentica em um contínuo processo de reelaboração, do jeito Terena de ser, pois ser indígena, além do pertencimento geográfico e étnico, a questão da identidade é importante, pois é produzida em todo o movimento que o sujeito realiza no espaço étnico.

Sou Terena de sobrenome alemão (Seizer), devido as missões para evangelização Terena que transitaram pelo município de Miranda e que originou meu avô materno da T.I Cachoeirinha, cuja mãe é da família Albuquerque. Fato que também mudou a versão contada por alguns da família que meu avô seria o único filho com esse

---

<sup>13</sup> Refiro ao trecho: “O meu pai era paulista/ meu avô, pernambucano/ O meu bisavô mineiro/ meu tataravô baiano/meu maestro soberano/ foi Antonio brasileiro”.

<sup>14</sup> São todos aqueles que atingiram a maior idade, por um ato social, como por exemplo o casamento.

<sup>15</sup> Kalivôno: criança; kalivôno hikó: crianças.

<sup>16</sup> Língua Terena

<sup>17</sup> Indígena Terena.

<sup>18</sup> Penso que entre nós Terena o processo de “se constituir” é mais importante do que o próprio processo de construção, pois o primeiro é um exercício de fago/pinocitose (grandes e pequenos englobamentos), sendo processado pelo sujeito, e em caso de não servir é provocada a exocitose (expulsão) através da reflexão contínua.

sobrenome, pois minha bisavó o teve com um missionário. Procurando informações verifico não haver essa relação, mas o registro de nascimento foi feito pelo missionário à época. Sacerdote de religião de matriz afro-ameríndia (Umbanda) – e não sou único! Pois, esse diálogo religioso, se inicia no Pós-guerra da Tríplice Aliança, com a promessa de alforria e/ou fuga dos negros que dela participaram os quais acabaram por habitar junto aos indígenas do sul do Mato Grosso realização trocas simbólicas e transcendentais. Seizer da Silva e Cruz (2008, p. 02) destacam que:

Este processo de comunicação, só foi possível, pois em ambas as culturas compartilham – se entre os membros, os saberes religiosos sem ser retido a uma única pessoa do grupo. Tem – se um líder, mas todos os que estão à volta compreendem a ritualística e podem tornar – se um chefe espiritual, dependendo apenas do “chamado do ancestral”.

Há outra marca importante na construção da minha identidade profissional, a de professor universitário Terena, com as pressões e impressões que o cargo exige enquanto indígena que ministra aula para não indígenas. Consultor na Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação e como todo Terena ampliei o limite demarcado simbolicamente como “lugar de índio”, a aldeia, e ocupamos novos espaços, mas sem perder “o jeito Terena de ser”, de ensinar e aprender; pois para minha etnia o conhecimento e sua construção é algo embrionário, gestado, nascido, ressignificado e nunca terminado! Não repousa sobre nós, mas paira de forma tensionada e, é externado e interiorizado, quantas vezes for necessário e depende de inspirações diversas, quem sabe até transcendental, para o seu provisório acabamento.

As identidades multifacetadas produzidas no processo de realdeamento Terena se devem principalmente a ocupação do território do sul do Mato Grosso no pós - Guerra da Tríplice Aliança, onde os negros africanos que dela participaram, com a promessa de alforria pelo então regente do Brasil, Dom Pedro II, acabaram por ficarem dentro das aldeias, de todo o sul do Mato Grosso<sup>19</sup>, proporcionando casamentos interétnicos, trocas simbólicas, religiosas e culturais, além dos *purutuyé* que vieram na

---

<sup>19</sup> Atual Estado de Mato Grosso do Sul, criado em 11.10.1977 por Decreto presidencial assinado por Ernesto Geisel.

formação de fazendas para trabalhar inclusive como jagunços dos patrões que começavam a usar a “mão de obra” indígena.

Meu avô era bem pretinho, ele falava que a mãe dele tinha tido ele durante o período que andava prá lá e prá cá, era a guerra do Paraguai, quase não lembro dele, eu nasci em 25 [1925], eu tinha dez anos lembro dele, lá na aldeia, ele devia ter uns 63, 65 anos, pele escura, mais falava Terena, era Terena, por mais que o pai dele era negro. (Maria Leocádia, 83 anos, moradora da vila Trindade, Aquidauana/MS)

No início do século XX, os não-indígenas vindos principalmente dos Estados Unidos e Alemanha, fundaram várias denominações religiosas cristãs para evangelização das etnias indígenas do então, sul de Mato Grosso, predominando em algumas como Aldeia Cachoeirinha (Miranda/MS) a missão católica e no caso da Aldeia Bananal (Aquidauana/MS) a missão evangélica protestante, resultando em rituais religiosos não indígenas/Terena hibridizados.

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p. 74).

Essas observações são perceptíveis não apenas nos rituais religiosos, mas em toda a constituição do Terena. Os idosos se “modernizam” tecnologicamente, sabem, por exemplo, manusear nos caixas eletrônicos seus cartões magnéticos, compram no débito e no crédito. Os jovens traduzem os discursos dos “mais velhos”, se apropriando a seu modo, sem abandonar o seu significado e simbolismo, sendo um processo contínuo e inacabado do fazer, do ser e do conhecer indígena provisório.

### 1.3 DO EMBRIÃO ACADÊMICO AO ENGATINHAR DE PESQUISADOR: SE CONSTRUINDO ENTRE ENCONTROS E PERDAS.

Sou licenciado em Pedagogia e Matemática. Nos anos de 2007-2008, realizei a pesquisa “Educação Escolar Indígena na Aldeia Bananal: Prática e Utopia” no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, na linha de pesquisa Diversidade cultural e Educação Indígena com orientação do professor Antônio Brand, cuja defesa ocorreu em junho de 2009. A pesquisa de mestrado contemplou a investigação das permanências e mudanças na prática pedagógica decorrente da passagem de escola extensão para escola indígena de ensino médio, na Aldeia Bananal, Distrito de Taunay, Município de Aquidauana, com ênfase para a questão das diferenças étnicas. A pesquisa consistiu em: a) levantar as práticas pedagógicas da escola extensão e da escola indígena; b) destacar a abordagem dada à questão das diferenças presente entre os próprios Terena e frente a outros povos; c) ressaltar e analisar eventuais mudanças verificadas com a passagem para a escola indígena.

Nas considerações finais os apontamentos da pesquisa me levaram a registrar que o “modelo” de escola transferido para a aldeia não atendia às perspectivas da comunidade indígena local e não havia uma resignificação do espaço escolar na aldeia, mas, sim uma “adequação”<sup>20</sup> da escola, aos moldes das escolas dos não indígenas, não existindo a preocupação com a necessidade dos povos indígenas de celebrar, de viver em comunidade, de valorizar os ensinamentos deixados - as tradições traduzidas (SEIZER DA SILVA; BRAND, 2010; TASSINARI, 2007).

Antes da conclusão do mestrado, fui aceito no Programa de Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia da Universidade Federal de São Carlos cursando em 2009 as disciplinas de Antropologia da Criança, com a professora Clarice

---

<sup>20</sup> Adequação no meu entender é um termo pejorativo para educação escolar indígena, pois o adequado nem sempre é refletido, ele é proposto na ausência de algo que de fato resolva as interpelações e com isso é feito para atender uma demanda, que infelizmente perdura por anos no caso da educação. Exemplo: adequar um espaço de vestiário para colocar as crianças da educação infantil. No mínimo proposta indecente.

Cohn e Etnologia indígena, com professor Geraldo Andrello, interrompendo no mesmo ano, para prestar consultoria na Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação para o Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, consultoria essa prestada às seis etnias que compõem esse etnoterritório: Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofayé, Terena.

No ano de 2012 iniciei o doutoramento no Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, na linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, com a intenção de pesquisar a materialização do Decreto 6861/2009 que instituiu os Territórios Etnoeducacionais, uma política de gestão e financiamento da educação escolar indígena. A pesquisa tinha como título: Formação de professores indígenas, escola e a prática pedagógica: Um estudo de caso do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, com a orientação do professor Antonio Brand. Com o passamento do professor orientador e após problemas de saúde no final do ano de 2012 e com as observações de professores e colegas de doutoramento na disciplina de Tese I, resolvi propor um novo direcionamento para a pesquisa, pois percebi que em determinado instante a pesquisa não teria fôlego para continuar.

Nesse tempo todo, entre a passagem do professor Brand e o encerramento da disciplina de Tese I, início de julho de 2013, não alterei a proposta de pesquisa, pois mesmo estando resolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação que a professora Adir Casaro Nascimento, que me “adotou academicamente” seria a orientadora do trabalho de tese, para mim algo da cultura era mais forte. Quando alguém parte para a grande viagem, durante um ano, não se estrutura nada daquilo que o falecido colaborou; uma forma de preservar a memória e a colaboração do outro, pois para mim existia uma incoerência, alguém parte e não houve despedida do corpo. Professor Brand foi fazer a grande viagem e não despedi dele.

A professora Adir sempre cobrava a orientação, mas nunca disse o motivo de não haver produções nesse período, sempre aguardando o período para iniciar um novo fazer. Como parte avaliativa da disciplina de Tese I, entreguei no novo prazo pré-estabelecido uma versão do antigo projeto, constando as alterações/ contribuições sugeridas nos pareceres realizados pelos meus colegas da turma de doutoramento. Em

setembro de 2013, na disciplina de Tese II, com novas leituras mudei a pesquisa intitulado “As práticas pedagógicas dos professores Terena para crianças indígenas do/no século XXI: Sendo, vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações”. Durante as observações iniciais, remodelei o tema e a temática, pois percebi que as crianças Terena ao irem para a escola eram “esvaziadas” da construção étnica, passando as questões socioculturais secundarizadas e/ou folclorizadas no fazer pedagógico. Eis, que nasce a partir disso a proposta transformada em tese.

#### 1.4. DOS ABORTOS A FECUNDAÇÃO: DELINEANDO A PESQUISA.

A definição da pesquisa teve várias idas e vindas, mas a opção em pesquisar com as crianças indígenas Terena me fez lembrar fatos e “escarafunchar” outros encobertos pelo “véu” da colonialidade, principalmente, quando os *Kalivono Hikó* vão para a escola. O desenvolvimento da pesquisa se deu nas Terras Indígenas (T.I) Cachoeirinha e Taunay/Ipegue com as crianças não escolares, sendo também sujeitos da pesquisa dona Letícia (90 anos); Lourdes (60 anos) e Maria (30 anos), que contribuíram para constituição histórica do que é “ser criança” e como se vive/viveu a infância Terena, além de outras falas obtidas em encontros nas comunidades e/ou nas longas conversas com os entrevistados citados na pesquisa, mas atravessadas por outras falas de quem ouvia, por isso ao longo do relatório de tese será observada outros sujeitos dos quais considere importante marcar no texto, pois discursaram paralelamente aos sujeitos principais da pesquisa.

A Terra Indígena Cachoeirinha, nos primeiros anos de reagrupamento, pós-guerra da Tríplice Aliança, era uma aldeia só, tendo como *nâti* (líder) Josézinho Felipe - “*Kali Sîni*” (Pequena Onça), reconhecido pela bravura e provimento de seus patrícios, lutando inclusive na guerra contra os paraguaios para defender seu povo. O cacique Timóteo, em 1940, para facilitar a administração da comunidade a dividiu em setores que atualmente, possui gestão política e administrativa própria, sendo composta por 5 aldeias: *Mbókoti* (Cachoeirinha); *Kali Mopô’i* (Morrinho); *Âkulea* (Argola) e *Pù’iti Exáte* (Campo Babaçu); as duas últimas criadas posteriormente a reorganização de

1940; além de áreas de retomada como *Mãe Terra*, em que vivem indígenas plantando e criando pequenos animais. A pesquisa de campo ocorreu na Aldeia *Mbókoti* que se localiza a 14 Km da sede do município de Miranda. A Terra Indígena de Cachoeirinha, foi delimitada em 1904, com uma área de 3.620 hectares, posteriormente reduzida para 2.660 hectares (ELIAS SOBRINHO, 2010; BELIZÁRIO<sup>21</sup>, 2010; VIEIRA, 2006).

Elias Sobrinho (2010) através do depoimento do ancião Felix relata que a constituição no formato que se encontra a Aldeia Cachoeirinha (*Mbókoti*), ou seja, o centro da aldeia, pois já tinham indígenas vivendo aos redores na mata, começou com 8 pessoas, mas de 1919 a 1920, já contava com mais de 200 pessoas, juntados a partir dos esparramos produzidos na guerra e que perambulavam como serviçais nas fazendas. Oliveira (1976) confirma esses dados e que a Aldeia Cachoeirinha não deixou de aumentar e que, em 1919 estava com 228 pessoas. Aos poucos o número de pessoas foi aumentando. As casas das famílias eram construídas nos padrões pensados pelo SPI, como uma vila, fato verificado atualmente, onde nas várias comunidades indígenas Terena temos a Vila Cruzeiro, Vila São João, Vila Sobrinho, entre outros.

O senhor Felix coloca que a primeira casa construída [no centro da T.I Cachoeirinha] foi do primeiro Nâti, o senhor Vitorino da Silva, conhecido pelos patrícios como Valatae (cacique). Depois foram construídas as casas do Manesinho da Silva; a do Felipe Antonio, pai do Felix; do Joaquim Cipriano, conhecido como Canderó; do Benedito José; José Marques; Américo Antonio, irmão do Felix; José Leopoldino conhecido como Kiri Mê'um; José Afanhaque e o José Custodeo. Senhor Felix em seu depoimento citou outros nomes dos primeiros moradores que são: Júlio Matias; Pedro de Souza; José Raimundo, pai do cacique atual de Cachoeirinha Cirilo Raimundo; José Timóteo (cacique); Joaquim Salvador; Mané Pedro; João Metelo e José Balbino, sogro de Felix Candia Antonio. Felix conta que tais moradores vieram correndo do êxiva fugindo dos índios "ilai": "o meu sogro veio de lá diz Felix". Felix demonstra sua admiração de como os patrícios eram unidos. (ELIAS SOBRINHO, 2010, p. 33-34).

---

<sup>21</sup> Celinho Belizário é professor Terena da Aldeia Cachoeirinha. Em 2010, no Programa de Mestrado e Doutorado da UCDB apresentou a dissertação: "Projeto Político Pedagógico – A experiência na escola indígena Terena Coronel Nicolau Horta Barbosa na aldeia Cachoeirinha, município de Miranda/MS".

Em 1948, a Terra Indígena Cachoeirinha, foi repassada pelo então Estado de Mato Grosso ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI), como Reserva Indígena Cachoeirinha. No último biênio, tenho optado em não utilizar o termo “reserva”, pois acredito que há um fundo pejorativo nessa expressão! Os reservados são os animais nos zoológicos e a vegetação nas reservas ambientais, anos e anos, esperando um “olhar” de encantamento com as práticas e atitudes; pondo-nos de outro lado – o do não civilizado, folclórico, engraçado, selvagem. Nós povos indígenas não vivemos nas “reservas”, pois não queremos o exotismo dado aos seres que assim vivem como o macaco trapalhão, um elemento da flora, ainda não catalogado, entre outros; pois a “reserva” busca encontrar todos de uma maneira uniforme, para dizer quem é; e quem não é indígena. Por outro lado, penso que a terra indígena, é um lugar em constante produção, elaboração e ressignificação das práticas culturais, sociais e linguística, como evidencia Elias Sobrinho (2010, p. 33) que “somente dentro de nossa terra podemos continuar e manter a nossa cultura”.

## **MOVIMENTO PELO TERRITÓRIO, SAÚDE E EDUCAÇÃO.**



Crédito: Autor

As Terras Indígenas Taunay/Ipegue são coirmãs da Terra Indígena Cachoeirinha e foram demarcadas no mesmo período, pelo Marechal Cândido Mariano Rondon e desde sempre possuem uma estreita relação, principalmente com casamentos entre seus membros. A T.I Taunay é formada pelas aldeias Bananal, Morrinho, Água Branca, Lagoinha, Imbirussú e a T.I Ipegue pela aldeia de mesmo nome e Colônia Nova, além da Retomada Esperança. Ambas as Terras Indígenas fazem parte do Distrito de Taunay, a aproximadamente 70 km da sede do município de Aquidauana. A Aldeia Bananal possui características muito próximas da Aldeia Cachoeirinha, como por exemplo, a manutenção da língua indígena e das tradições.

#### 1.4.1 O NASCIMENTO DA PESQUISA E AS MÃES DE UMBIGO.

A pesquisa intitulada **“KALIVÔNO HIKÓ TÊRENOE: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações”**, tem como objetivo geral: Compreender o processo de construção da criança indígena Terena antes da escolarização; e como objetivos específicos a) Levantar entre as gerações o processo de construção da criança Terena; b) Evidenciar as possíveis negociações entre a vivência na tradição e os atravessamentos externos sobre a criança indígena Terena; c) Ressaltar as novas tramas que tecem o “modo de ser Terena” às crianças indígenas do/ no Século XXI.

A preferência em utilizar os conceitos, tradições e traduções<sup>22</sup>, se apoia em Hall (2002); Bhabha (2010) e Canclini (1997) tendo como entendimento que a tradição não é algo antigo, velho, ultrapassado, mas aquilo que se renova e fortalece num sistema “geopolitizado” onde há a transferência/ transposição entre as fronteiras que se abrem para “negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem

---

<sup>22</sup> Entendido como “o processo de negociação entre novas e antigas matrizes culturais, vivenciado por pessoas que migraram de sua terra natal. Elas têm diante de si, uma cultura que não as assimila e, ao mesmo tempo, não perdem completamente suas identidades originárias. Mas precisam dialogar constantemente com as duas realidades” (HALL, 2002, p. 88-89).

assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades” (HALL, 2002, p. 88).

A pesquisa tem a seguinte questão: **Como os Terena das Terras Indígenas Cachoeirinha e Taunay/ Ipegue tem negociado a produção de suas crianças envoltas por tradições e traduções?** Para tanto, refletimos a partir dos seguintes questionamentos: **1. Como é o processo de produção da pessoa Terena a partir da noção étnica sobre criança/infância indígena? 2. Quais são os atravessamentos que (des) centram o processo de constituição identitária da criança/infância Terena? 3. Quais são os desafios que implicam na ressignificação da relação entre as crianças indígenas do/no século XXI e as gerações anteriores? 4. Quais referências se consideram na produção do “outro” (criança) nas comunidades indígenas? As indígenas e/ou os não indígenas?**

O/a pesquisador/a com as crianças deve apurar o olhar, despir-se de suas convicções sobre infância, e se tornar, não criança, mas um adulto que irá transpor para seus relatórios de pesquisa as impressões das crianças coletados através de seus sentidos, pois além de ver, a criança indígena tem maneiras próprias de ouvir, falar, tocar, degustar, sentir e reconhecer aromas e cheiros sem a noção de que aquilo não é para criança, além de se deixar permear pelos sentimentos que ressignificam sua alma e coração, que para nós indígenas é onde nascem as emoções e permite os *purutuyé* a se aproximarem de nossas concepções. Zoia (2011, p.11) também destaca essa necessidade:

Ao nos deparamos com a infância indígena, estas memórias todas se fazem presentes. Desta forma, procuramos nos vestir da sensibilidade necessária, para com o olhar atento, captar e nos deixar seduzir pelas coisas mais simples do mundo; lançando um olhar infantil sobre a realidade indígena para vê-la com os olhos de uma criança.

Nada nasce e cresce sozinho! As plantas necessitam da terra para “abraçá-la”; de luz solar e água para realizar a fotossíntese. As crianças para nascer recebem amparo de uma parteira e/ou de um/a obstetra. A pesquisa com e sendo indígena para mostrar sua fecundidade, necessita de um constante pré-natal com as parteiras tradicionais, para

gestar um “corpo” construído nos/com saberes científicos-tradicionais, em que as parteiras (e nesse caso), os sujeitos da pesquisa, deverão dar o rumo, arrumando o feto (o relatório da pesquisa), sempre que necessário. Sendo assim, trabalho nessa pesquisa, com três “mães de umbigo”<sup>23</sup>.

A. Dona Letícia, ou carinhosamente **Vó Letícia** nossa primeira “mãe de umbigo” tem orgulho de suas identidades: é mãe, avó, bisavó, tataravó. Mulher de traços e gênio forte como deve ser uma matriarca Terena. Sorri para poucos estranhos, desconfiada, porém, com uma doçura de tataravó, que conhece a vida e seus personagens, sendo eles/as indígenas e/ou não indígenas. Caminha invejavelmente bem, para uma senhora de sua idade. Fala língua Terena e Língua Portuguesa, que aprendeu estudando com a Bíblia como sua “cartilha” na escola dos missionários, num tempo em que o caderno era um pedaço de madeira ou pedra, que escrevia e apagava com um pedaço de pano umedecido.

O interesse era ensinar a ler a palavra. Dá boa educação e bons modos pra nós crianças indígenas. Não era pra outra coisa! Muitos desistiam, não gostam de ir pra escola, era muito chata! Nosso caderno era um pedaço de madeira e pedra, que fazia garrancho com carvão. Ia descalço. Lá não podia brincar, era lugar de estuda! Quem quisesse brincar era punido, nossos professores, mandava brincar em casa! (Vó Letícia)

B. Maria de Lourdes, 60 anos ou simples **Ludí** na Língua Terena, segunda “mãe de umbigo”, quem sabe, a que mais temerei na leitura dessa pesquisa, lê e escreve nas línguas Terena e Portuguesa. É PhD em conhecimentos Terena, professora e mestre em Educação. É mãe que sonha em ser avó, para cuidar do “netinho” como um Terena, ensinando práticas e saberes na Língua Terena, mais é vó por extensão, ou seja, em nossa etnia não tias/tios-avós, se temos sobrinhos netos, logo somos, avós. Liderança na aldeia em que mora e a mulher com maior nível de escolarização na Aldeia Cachoeirinha. Estudou

---

<sup>23</sup> “Mães de umbigo” é sinônimo de parteira que é responsável em “massagear”; “ensinar”, aparar e amparar a mãe e a criança.

num tempo que só tinha a primeira etapa do ensino fundamental na aldeia, as outras eram feitas na cidade. Sofreu indo a pé da sua casa à escola na cidade, distante aproximadamente 15 quilômetros. A língua Portuguesa a torturou, nos primeiros momentos de escolarização na escola urbana, quando sua professora a mandou ler e explicar um texto. Como toda criança desesperada, restou chorar em sala de aula, como um pedido de socorro, pouco ouvido ainda hoje, por quem insiste em alfabetizar crianças indígenas falantes de sua língua na língua portuguesa. Lutou contra o sistema, cursando magistério e alfabetizando na Língua Terena, sendo advertida pela secretaria de educação e recriminada pelos próprios patrícios que não acreditavam em seus métodos, queriam aprender a Língua Portuguesa. *Ludí* não perdeu a vontade de ensinar em nossa língua, se graduou em Normal Superior. Frequentou Programa de Mestrado, onde se impactou e de novo chorou, pois, uma professora disse que a mitologia ouvida desde a sua infância era mentira, os seres humanos descendem do macaco, é fato científico! A história do nosso povo Terena de que saímos do buraco, ali naquele momento não tinha validade.

- C. A terceira “mãe de umbigo” será **Maria**, 30 anos que se casou aos 16 anos, como ela diz, “no papel”, na igreja, com direito a tudo que um casal sonha. Teve 4 filhos, o marido a deixou a seis anos. Compartilha a criação dos seus filhos com seus pais, que também cuidam de outros netos, como é costume na família Terena. Percebi que Maria tem um olhar triste, uma fala “sentida”, mas uma esperança no coração que terminará seus estudos na formação de professores para colaborar financeiramente com a família e com o processo de autonomia da comunidade. Maria é o retrato secular vivenciado pelas mulheres indígenas que conviveram com as ausências dos maridos por trabalho e/ou abandono, situações essas amenizadas pelo desenvolvimento das telecomunicações que até a primeira década desse século, eram precárias, ficando meses e/ou anos aguardando notícias do marido que quando conseguiam eram através do telefone público da comunidade.

#### 1.4.2. TECENDO CAMINHOS E ESTRATÉGIAS PARA UM “BOM PARTO”.

As estratégias metodológicas para o desenvolvimento dessa proposta foram o da pesquisa qualitativa – estudo de caso do tipo autoetnográfico, ou seja, focado nas atividades espontâneas realizadas com e pelas crianças em seu cotidiano, nesse caso, linkando as memórias e os fazeres da minha infância – uma etnografia centrada na etnia, considerando o sujeito pesquisador integrante dela e, portanto, suas vivências são percursos étnicos. Para o desenvolvimento da autoetnografia utilizaremos as ferramentas da etnografia pós-moderna de Klein e Damico (2012). A etnografia sugere que sejam desenvolvidas “estratégias que sejam práticas, em harmonias com o local e as pessoas com os quais se interaja, e que melhor habilitem o/a etnógrafo/a na prática de seu trabalho” (GOTTSCHALK APUD KLEIN E DAMICO; 2012; p. 67).

Klein e Damico (2012, p. 67) fazem recomendações de estratégias que devem ser colocadas em prática durante um trabalho etnográfico e que foram utilizadas nesse trabalho:

- a) Considerar a presença do narrador (eu) na história, com base na autorreflexividade. Autorrefletir sobre o relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado, dando ênfase aos nossos sentimentos, incômodos e prazeres ao longo da investigação. Aí estão incluídos os questionamentos e as dúvidas sobre a escolha do *lôcus* da pesquisa, os métodos de investigação, as estratégias textuais e as reivindicações de autoridade;
- b) Produzir evocação em vez de descrição; aqui se trata de voluntariamente utilizar as recordações de elementos da própria memória. Em vez de tentar convencer o leitor da verdade dos relatos, apelando para formas textuais em que a autoridade acadêmica se torne o critério de fidedignidade do texto, os etnógrafos tentam promover uma compreensão mediante reconhecimento, identificação, experiências pessoais, emoção, discernimento e formas de comunicação que comprometam o/a leitor/a com planos outros que unicamente o racional;
- c) Utilizar de interrupções feitas por artefatos culturais; incluir textos culturais, tais como documentos oficiais, manuais, campanhas, mensagens nos panfletos de divulgação das ações do Estado, outdoors, cartazes de filmes, por exemplo. Essas

mensagens tanto pontuam o texto quanto aparecem na forma de fotografias/ figuras na etnografia.

Nessa perspectiva utilizo como procedimentos de investigação no trabalho de campo as cadernetas não somente as oficiais mais as familiares onde os pais registravam os dados de nascimento entre outros, sobre a criança. Para Klein e Damico (2012; p. 70) “a descrição e a análise de documentos oficiais e outros artefatos culturais tornaram-se [tornam-se] importantes para mostrar como eles foram/ são constituídos de ações que se materializam nas atividades educativas”. Nesse mesmo viés realizei a observação participante nas atividades escolares, com crianças que frequentam a escola, mas que não estão matriculadas, pois essa inserção me propiciou “descobertas” que surpreendem e produzem reflexões com os sujeitos participantes (Klein e Damico, 2012, p. 72). Fazem parte dos procedimentos de investigação dessa pesquisa o diário de campo e as entrevistas. As entrevistas se constituem como um instrumento na busca de informações e/ou informantes. As entrevistas foram realizadas individualmente e/ou em grupos, pois assim ampliamos o “conhecimento sobre motivações, resistências, princípios, ocupações e significados particulares dos sujeitos envolvidos” (KLEIN; DAMICO; 2012; p. 76).

Enquanto Terena participante ativo no Movimento Indígena<sup>24</sup> e que transita regularmente pelas comunidades de todas as etnias do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal<sup>25</sup> comecei a perceber uma construção de criança/ infância diferente da que vivi e compartilhei com meus primos e patrícios<sup>26</sup>. Há uma espécie de atravessamento cultural, que mesmo divergindo se converge para reforçar um novo jeito de ser criança Terena no/do século XXI.

---

<sup>24</sup> Se refere a nossa ação coletiva e organizada com objetivos políticos específicos. Notadamente os Movimentos de Professores Povos do Pantanal e Guarani/Kaiowá se uniram no ano de 2014 obtendo conquistas para a Educação Escolar Indígena, transcendendo o espaço estadual e apoiado por movimento de outros estados, criamos o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena.

<sup>25</sup> Reorganização política administrativa da Educação Escolar Indígena, instituída pelo Decreto presidencial 6861/2009 na qual a gestão e o financiamento da educação não serão feitos pelas demarcações geográficas das unidades federativas, mas se levará em conta os territórios organizados através das relações estabelecidas historicamente pelos povos indígenas que dele fazem parte.

<sup>26</sup> Denominação muito usada por nós Terena para se referir a um sujeito indígena.

As recomendações de Tassinari (2007, p.13), que destaca as necessidades que considera recorrente para se realizar uma pesquisa com enfoque nas crianças/infâncias indígenas, orientaram-me no caminho da pesquisa com crianças indígenas Terena:

Para nos aproximarmos dos conceitos nativos de infância, será importante manter uma distância dessas duas imagens, tanto da candura quanto da crueldade, pois ambas dizem respeito às nossas visões de infância. Será preciso buscar as formas indígenas de conceber as crianças e os adultos, para poder compreender as relações estabelecidas entre eles. A literatura da última década que vem focalizando e procurando escutar a criança indígena revela possibilidades de vivenciar a infância com muito mais independência e autonomia do que poderíamos supor, já que estamos muito marcados por uma noção de infância como etapa incompleta da vida, dependente da instituição escolar e das atividades dos adultos.

#### 1.4.3. NUTRINDO O FETO: A FORMAÇÃO DO “CORPO” DA TESE

O trabalho se estrutura em quatro capítulos e doze subcapítulos pensando no transcendental. Quatro são as saudações do *Koixomunéti*<sup>27</sup> durante a cerimônia religiosa, saudando o mundo e os elementos da natureza (Terra, ar, fogo e água), assim como na troca simbólica com afrodescentes e Terena nos diversos terreiros “secretos” existentes em várias comunidades indígenas. Doze para a cultura dialógica que vivencio é um numeral importante, pois representa “*Sangô*” – a justiça divina, que possui seus ministros que julgam as ações da humanidade, possuindo um machado alado e que condena com seus raios os infratores, tendo a grande serpente *Osumarê* para levar água para o seu palácio no céu. Curiosamente, nós Terena, bem como os Guarani, quem sabe devido aos nossos encontros chaquenhos temos uma divindade (o arco-íris) que anuncia as boas novas. Para nós Terena é *Voro’pi/ voríné’pi ou vo’uné’pi* (encontrei essas variações nos discursos) que é uma enorme serpente que castiga com raios, produz o temporal e, é o responsável pela mudança da mãe d’água.

---

<sup>27</sup> Conhecido como padre índio; pajé. Tendo sua variância como porungueiro (uma espécie de benzedor) que não entra em transe.

#### 1.4.4. ROMPENDO A BOLSA E ENCAIXANDO AS PARTES

Após conceber caminhos e abortar ideias chegou a hora de “limpar” com fios entrelaçados, o que nasceu de um esforço com afeto, como fazem as parteiras Terena ao vislumbrar o nascido e assim apresentá-lo a todos.

O capítulo I entrelaça entre o “eu” e “nós”; entre a identidade pessoal e a coletiva, entrelaçada; confundindo a minha história pessoal, com a de tantos outros Terena, num tempo que parece tão distante, porém, mais perto do que supúnhamos. Mostra ainda, a luta de um povo, seu deslocamento, atravessamentos, conquistas, negociações e perdas, pois são tudo isso que mostra quem é o Terena do/no século XXI, híbrido, traduzido, religiosos, místicos e tradicionais-contemporâneos. E chamo para essa conversa, viajantes, historiadores e pesquisadores de/ e Terena (BACKES, 2005; HALL, 2003; AZANHA, 2004; BITTENCOURT, LADEIRA, 2000; SEIZER DA SILVA, 2009; ELIAS SOBRINHO, 2010; SEBASTIÃO, 2012; BHABHA, 2010).

No Capítulo II evidencio a construção da noção/ conceito de criança/infância a partir da Modernidade Eurocêntrica que via as crianças como “adultos em miniatura” (ÁRIES, 1981) passivos a violências física, psicológica e sexual aplicados pelos membros da família, da sociedade e da religião dominante (GHIRALDELLI, 2001). Ainda discuto os modelos, as regras e os comportamentos europeus que foram impostos às crianças indígenas na América (DUSSEL, 2000; 2006), em especial as crianças Terena; e como a colonização desconstruiu e a colonialidade continua a construir o “jeito Terena de ser”. Procuro apoiar a discussão em autores como: Mignolo (2005); Quijano (2010); Grosfoguel (2007); Backes; Nascimento (2011); Bittar; Ferreira Jr. (2000); Castro Gomez (2005); Maher (2006); Cohn (2000); Tassinari (2007).

No capítulo III numa discussão historicizada no viés da dominação política e religiosa dos colonizadores (TODORV, 1996; BRUIT, 1995; WASSERMAN; GUAZZELLI, 1996; SANCHEZ LABRADOR, 1910), institucionalizando saberes e alterando práticas do *modus vivendi* que atingiu principalmente as crianças, pois na tentativa de “reinventar” a nova colônia com cooptação e exploração do “outro”, iniciou legalmente a negação da identidade indígena aos povos originários (CARDOSO DE

OLIVEIRA, 1976; CRUZ, 2009). Nesse processo a igreja-escola (assim mesmo, pois não havia dissociação) desejava cumprir seu papel: “moldar” os corpos e “salvar as almas” (COHN, 2000). Mas, não contavam com a resistência da memória histórico-ancestral que as crianças indígenas possuem, bem como sua possibilidade de negociar e ressignificar práticas (SEIZER DA SILVA, 2012; HALL, 2003; BHABHA, 2005).

No capítulo IV apresentamos o processo de produção da criança Terena numa teia tecida nos cuidados e na educação individual e coletiva, envolvidos em práticas sociais e de linguagens que se constituem na organização da vida cotidiana, na produção da identidade e no protagonismo e autonomia da criança indígena que se relacionam entre si e nos diversos grupos sociais da parentela, ou seja, as crianças indígenas do/ no século XXI vivem uma “infância sem fronteiras” (MOMO; COSTA, 2010, p. 983), em um mundo globalizado, onde a internet faz parte também das comunidades indígenas. A televisão forja as identidades, produzindo crianças “em redes do consumo” (COSTA, 2010, p. 144). As meninas indígenas, se tornam “mini adultas”. Os meninos pequenos galãs, com cabelos cortados e modelados com gel, cola e/ou pomadas, tudo nos modelos televisivos. Utilizam artefatos que “moldam suas condutas de acordo com os preceitos, regras, receitas, etc., (...) dirigidas para o consumo” (COSTA, 2010, p. 144). São crianças seduzidas pelas línguas inglesas e portuguesas, não desejando mais aprender a língua Terena, porque as músicas que ouvem são com letras nas línguas portuguesa, inglesa. Suas histórias não são as memórias de seu povo; mas os desenhos e os filmes são de “heróis importados”, fabricados fora do imaginário indígena, mas que se converte em determinado instante para a projeção histórica do grupo em questão. As histórias são recontadas e redefinidas com outra roupagem, por exemplo, a mãe da água, tem os aspectos físicos da Ariel (personagem da Walt Disney Pictures), ou seja, a pequena Sereia, com longos cabelos ruivos, olhos azuis, cauda verde e um sutiã roxo em formato de concha se torna *mémaina úne/ enó'úne* (mãe d'água), alterando os fenótipos Terena.

O texto da tese é atravessado pelas históricas negociações dos ancestrais Terena - os Aruak, desde o período Pré-Colombiano, produzindo sujeitos hibridizados, produtores e ressignificadores de saberes ancestrais-contemporâneos. Ensinam a tradição na tradução, e fazem reivindicações de uma identidade ancestral-dialogada, mas

referenciada a todo instante na formação da pessoa indígena, em tempos e lugares memoráveis e discursivos, falando de um saudoso tempo/ lugar; mas o que se deseja mesmo é continuar vivenciando/desfrutando o hoje, pois a nós indígenas nada é mais importante do que a experiência do passado vivenciada no presente com todas suas possibilidades.

**Um ponto, nesse conto...** Evidencia que os Terena desde os primeiros contatos com os não indígenas e ao longo desse processo histórico, tem se apropriado de saberes para construção da identidade da criança, porém, mesmo com essa permeabilidade dos conhecimentos externos “o jeito de ser Terena” (uma concepção de construção da pessoa Terena, numa conjunção corpo-alma) permanece na constituição da criança mesmo com uso de outros artefatos externos à sua cultura, implicando no fortalecimento identitário, linguístico e social. A criança Terena sempre esteve em todos os lugares na comunidade, em alguns momentos não muito perceptíveis aos olhos de quem vem de fora. Brincam. Correm livremente. Estão na roça. Em casa, assistem programas televisivos, brincam jogando nos celulares dos pais e/ou delas mesmas. Fazem uso da moeda corrente. São crianças indígenas Terena hibridizadas do/ no século XXI, com cuidados, brincadeiras e fazeres diários ressignificados.

Não há história infantil que não se inicie com a expressão: Era uma vez... E os personagens são de um universo dos quais amam, odeiam, são mocinhos/as, bandidos/as, bruxas, lobisomens, monstros e fantasmas. E, nessa história que iniciarei a relatar a seguir, começam num tempo longínquo, com castelos, reis, rainhas e papas que determinavam acontecimentos e fazeres aos seus súditos, constituindo o que chamamos de Modernidade, onde o capital humano, cultural e intelectual, são impostos por relações verticalizadas de poder e o contramovimento efetuado por aqueles que como a “Cinderela” mesmo subjugados buscam alternativas de ir contra o poder hegemônico, porém, não fazem parte dessa luta as varinhas de condão, nem as fadas madrinhas, mas o sentimento de pertencimento capaz de se não mudar, marcar com pressões e impressões a história que tem um herói e suas peculiaridades.



## **II ERA UMA VEZ... A MODERNIDADE E AS CRIANÇAS**

“A prova de sucesso da nossa ação educativa é a felicidade da criança” (Maria Montessori).

## 2.1. A CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA/ INFÂNCIA NO LIMIAR DA MODERNIDADE EUROCÊNTRICA: “PEDAÇOS DE GENTE”, ENVOLTOS POR VIOLÊNCIA FAMILIAR, SOCIAL E RELIGIOSA.

Reler a história. Recontar. Transpor o “espaço” determinado da “verdade”. Macular o altar da “Ciência Moderna” com saberes/ conhecimentos de indígenas, negros e tantos outros, que nem se quer puderam apresentar suas concepções de mundo, pois a eles foram oferecidos conhecimentos sistematizados e deles extraídos saberes transformados em “ciências” e reapresentados (como na botica) em embalagens “outras”. Foram - nos forjadas novas identidades engessando o ser e o saber, imperadas com “mãos de ferro”, ou melhor, com cruces e espadas; poder determinante de modos, gostos e preferências de uma sociedade tida em sua própria lógica como superior, sendo os “outros todos” enquadrados, auto modificados (interiorizando novas concepções, na tentativa de “sufocar” o seu “eu étnico”); “encucados” e “inculcadores” nas/ das gerações futuras às “verdades” ditas em um tempo longínquo, sem qualquer relação com seus pares – eis o “mito” da modernidade, constituído na lógica eurocêntrica, heterossexual e masculina, como nos afirma Dussel (2000, p. 49):

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a "falácia desenvolvimentista").
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma "culpa" (por opor-se ao processo civilizador) que permite à "Modernidade" apresentar-se não apenas como inocente, mas como "emancipadora" dessa "culpa" de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter "civilizatório" da "Modernidade", interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da "modernização" dos outros povos "atrasados" (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera.

Essa citação longa, porém, pontual e precisa, expressa a necessidade de rever e recontar as histórias. No lugar da “história oficial”, centrar sujeitos e fatos por ela “obscurizados”, assim proponho discutir apoiado em diversos autores, a Modernidade e suas influências na colonização da América, bem como suas marcas, aqui denominadas de colonialidade na construção dos sujeitos-crianças do século XXI (CASTRO-GOMES; GROSGOUEL, 2007). Mas, então como estou entendendo colonialidade?

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado ao Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas, foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2010, p.84)

Para Mignolo (2005, p. 75) “a colonialidade é constitutiva da modernidade e não derivada”, sendo assim, provoca-me uma reflexão sobre as grandes narrativas, apresentando categorias “outras” para análise da invenção da modernidade como: “o racismo epistêmico, a geopolítica do conhecimento, a diferença colonial, o pensamento liminar, a transmodernidade e a interculturalidade crítica” (OLIVEIRA, 2010, p. 39) e cada uma delas com descentramento, além dos ideais modernos.

Se o conceito de modernidade refere-se única ou fundamentalmente às idéias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as idéias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas. Com todas as suas respectivas particularidades e diferenças, todas as chamadas *altas culturas* (China, Índia, Egito, Grécia, Maia-Asteca, Tauantinsuío) anteriores ao atual sistema-mundo, mostram inequivocamente os sinais dessa modernidade, incluído o racional científico, a secularização do pensamento, etc (QUIJANO, 2005, p. 239)

Grosfoguel (2007) destaca que o racismo epistêmico é um movimento de negação/ inferiorização dos conhecimentos construídos fora do eixo padrão euro-referenciado. Rodrigues e Oliveira (2013, p. 10) afirmam que o racismo epistêmico:

É um tipo de racismo invisibilizado produzido por agentes autorizados do saber, sendo eles de cor branca, do gênero masculino, de religião cristã vindos da Europa ou do norte-americano. Se observarmos o conjunto de pensadores e ideias hegemônicas, tanto na academia quanto nas instituições estatais e religiosas, vemos que nos diversos campos de produção de conhecimentos, sem exceção, privilegiam-se os pensadores e as teorias ocidentais como referência de produção da verdade.

O racismo epistêmico, comparado ao capitalismo, um de seus cruéis representantes, que massacra os seculares sistemas de economia indígena, por exemplo, está em constante manutenção devido à colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme destaca Maldonado-Torres (2007, p. 131):

(...) a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo.

Na relação histórica apresentada, a Europa que se apropria de conhecimentos Greco-romano, através de suas “conquistas”/saques se torna o “próprio mundo” – delimitado e excludente; e pela auto preleção divina, se enquadra em textos sagrados de outras culturas religiosas, produz o europeu – moderno, ou seja, aquele que fez “Deus” a sua “imagem e semelhança” e se sobressaem através da força bélica, de um governo central e conhecedores da palavra do “Deus verdadeiro”, tornando-se a referência do poder, classificando e reclassificando o diferente, o “outro” inferior, incapaz e

selvagem, amparados pela supremacia moderna, que continuamente nos acompanha, através de sua sombra viva e atuante – a colonialidade.

A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO TORRES, 2007, p. 131).

Para Mignolo (2003, p. 57) antes da colonização nas Américas existia a diferença imperial (processo ocorrido no interior dos impérios europeus que consideravam como bárbaros os russos, os mouros, turcos e chineses). Com a invasão da América, visto pelos conquistadores, como um território “sem rei”, “sem lei” e “religião” se iniciam os processos de categorização subalterna criando a diferença colonial e com isso ratificando para a própria Europa sua superioridade epistêmica, eixo estruturante da colonialidade do saber.

Esse “outro”: crianças, indígenas, negros e ciganos, além de tantos mais que margeiam a autocentralidade europeia, são vítimas da Modernidade, conforme enfatiza Dussel (2006, p.85):

Víctimas, porque no pueden vivir em el grado relativo a la evolución histórica de la humanidad; víctimas que de alguna manera se encuentran em asimetría em la participación, o simplemente han sido excluidas de la misma. Em fin, el orden político manifiesta por sus víctimas – em cuanto no puede distribuir a todos los beneficios del orden vigente. Desde las víctimas, cuando el sufrimiento se hace inaceptable, intolerable, surgen movimientos sociales contestatarios em el campo político empírico.

É nesse processo fluido de certezas quanto aos ideais de universalização, homogeneidade e monoculturalidade moderna, que se necessita evidenciar “a experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p.25), sujeitos diásporos, marginalizados, adultos, anciãos é que se configura - a contrarregra, a referida pesquisa com crianças/

infâncias indígenas Terena atravessadas por diferenças culturais na construção de suas identidades.

O conceito de criança/ infância sofreu modificações consideráveis na história da sociedade européia, sendo elaborado na Modernidade, pois se percebe sua ausência no período denominado por Antiguidade e Idade Média<sup>28</sup>, onde a criança/ infância era tida como o período da falta: “A falta de condições para sobreviver sozinha, de valores, de regras, de limites” (DEMETERCO, 2009, p. 85).

Segundo Oliveira (2004, p. 22) nesses períodos não havia “este objeto discursivo que chamamos ‘infância’, nem esta figura social e cultural ‘criança’”. Silva (2011, p.08) reforça:

É só a partir do século XVI que mudanças de concepções referentes à criança e a infância são notadas. Do século XVI para o XVII, na Europa, começam a perceber a criança como um ser diferente do adulto. Surge um sentimento de infância. Sentimento esse um pouco distorcido, uma vez que as crianças eram vistas como objeto lúdico dos adultos.

A mudança na ótica sobre as crianças na Europa a partir do Século XVI podemos destacar a pintura *Las Meninas*, reproduzida abaixo, do autor camareiro/ retratista espanhol Diego da Silva y Velázquez, artista da Corte do Rei Filipe IV da Espanha, datada do século XVII, mostra a filha do rei (Margarida Teresa), rodeada por damas de companhia, sendo ensinada e paparicada por seus súditos, ou seja, um nítido exemplo, do período da falta e da adultização das crianças, sendo percebidas através das roupas e postura da retratada; além, de evidenciar que a infância moderna nasce na Corte e a partir dela se populariza com a ideia de homogeneização dos cuidados com as crianças.

---

<sup>28</sup> Essa divisão em períodos históricos do percurso da humanidade tem como referencial os acontecimentos na Europa, descartando outras interpretações.

## LAS MENINAS



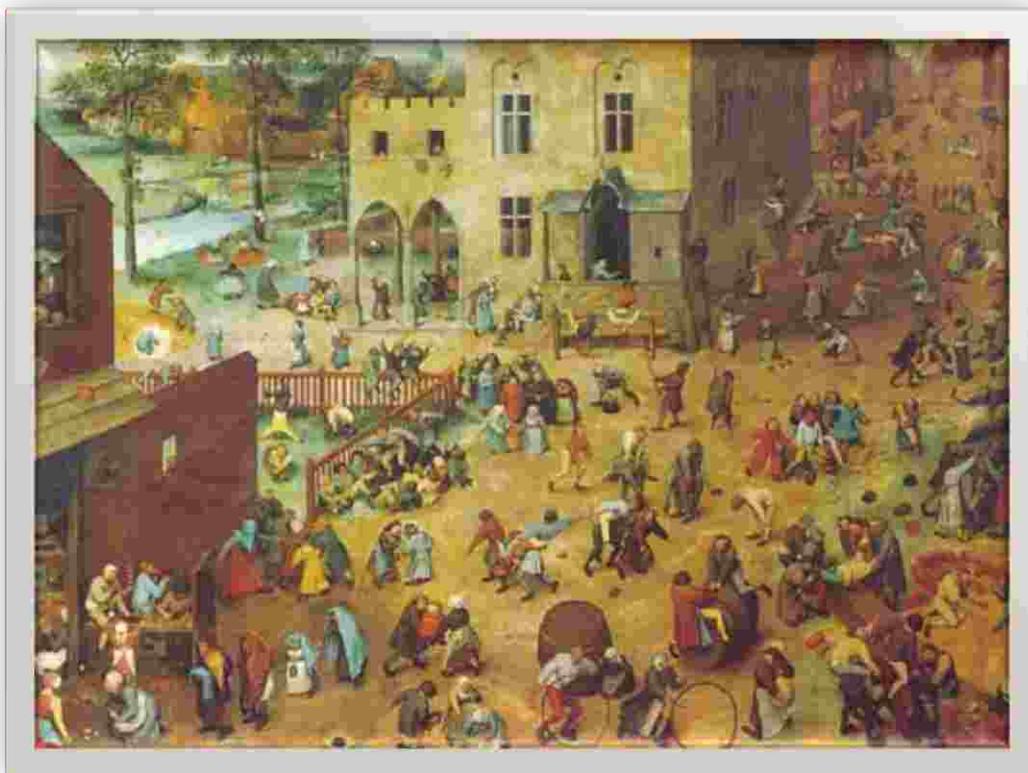
Àries (1981) enfatiza em suas análises que nos séculos XIV, XV e XVI as crianças na Europa eram uma réplica dos adultos em todos os aspectos comportamentais, estando assim expostas a todo tipo de violência, não sendo poupadas das vulgaridades e nem dos jogos sexuais. Como “mini adultas” precisavam ser moldadas, enquadradas e até mesmo distanciadas, o mais rápido possível da condição ambivalente – de amor e repulsa.

[...] essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguiam abastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. [...] A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivessem tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. [...] Se ela morresse então, como

muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (MAISON-LAFFITTE 1981, p.10 apud ARIÈS, 1981.)

Esse triste relato, é percebido na pintura abaixo de Pieter Bruegel de 1560, denominada de *Childrens Games* (Jogos Infantis) em que as crianças em meio às brincadeiras tradicionais europeias junto aos adultos e distanciadas de suas famílias eram expostas a violência física, emocional, psicológica e sexual, gerando o desprezo por familiares que acreditavam que só assim a criança aprenderia a ser um adulto que saberia dar conta da vida, bem como essa exposição, os colocava a mercê dos exploradores para o trabalho, em especial os domésticos.

### CHILDRENS GAMES



Analisando os fatos apresentados, reflito: Se os colonizadores tratavam suas crianças dessa maneira, imagina as crianças e gestantes dos colonizados? Las Casas<sup>29</sup> (2001, p. 34-106) denuncia as barbáries cometidas contra os povos indígenas, especialmente as crianças e suas mães na colonização das Américas:

(...) os espanhóis entravam nas vilas, burgos e aldeias não poupando nem crianças e velhos, nem mulheres grávidas e parturientes e lhes abriam o ventre e faziam em pedaços (...). Sempre matando, incendiando, queimando, torrando índios e lançando-os aos cães (...) e assassinaram tantas nações que muitos idiomas chegaram a desaparecer por não haver ficado quem os falasse (...) e, no entanto, ali teriam podido viver como num paraíso terrestre, se disso não tivessem sido indignos (...).

O Brasil “herdando” as concepções europeias herda também as “condições de cuidados” para com as crianças da colônia. A primeira condição, a amorosa; era um momento bajulatório, da criança “branca”, linda, fofo – descendente europeia, pois as outras eram apenas “crioulinhas” ou “bugrinhas”, e/ou ainda sem nomes, sem identidade, “peça”; filha de escrava; moleca/ moleque que em nada foram paparicadas, mas ainda em condições piores que a de seus pais – pela condição étnica-marginal; eram exploradas e depreciadas pela sua condição – eram “infantes” (sem poder de fala) que deveriam saber de sua condição subalterna e de seu lugar na pirâmide social. As crianças “brancas” ao atravessarem o período de “paparicação” eram consideradas engraçadas, divertidas e inocentes em suas ações. Del Priore (2004) nos faz um relato a respeito da condição das crianças brasileiras, que reproduzo abaixo, com a ressalva de que os mimos tinham “pesos” diferentes, as crianças negras, não eram engraçadas e nem divertidas, elas prestavam serviços: fazendo rir e divertir as mulheres adultas reclusas; e não menos cruel, as crianças indígenas estavam sendo enclausuradas, despidas de seus saberes a favor dos ideais colonizadores, juntamente com as crianças negras conforme apresento a seguir:

---

<sup>29</sup> Usado nesse texto sob rasura, apenas como um “relator da barbárie”, visto que amparado pelos ideais de sua época (século XVI), estabeleceu um estágio de desenvolvimento das sociedades indígenas a partir de seus referenciais. Mignolo (2007) destaca que Las Casas “identifica” e cria os estágios através de critérios estabelecidos como escrita alfabética, sistema de governabilidade e as línguas indígenas; podendo ser excluídos da categoria “humanos”.

(...) crianças pequenas, brancas ou negras, passavam de colo em colo e eram mimadas à vontade, tratadas como pequenos brinquedos. (...). As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos (DEL PRIORE 2004, p.89).

O outro momento, o da repulsa, poderá ocorrer a qualquer instante na gestação, na concepção e/ ou no desenvolvimento da criança e três fatores são preponderantes: os econômicos, os religiosos e educacionais (ARIES, 1981). Tanto na Europa como no Brasil Colônia as crianças podiam ser consideradas um “estorvo” e/ou “desgraça” para os pais, pois eram sinônimos de despesas com alimentação, além de atrapalhar a relação social, afetiva e conjugal (BADINTER, 1984, p. 63).

No campo religioso as crianças eram entendidas como a materialização do mal, nascidas do pecado do sexo deveria ser “purificadas” nas águas do batismo. Nós indígenas, temos o batismo como um ato de nomeação, inserção na vida social-familiar e fortalecimento/ constituição corporal e não de livramento dos pecados. Ghiraldelli (2001, p.77) destaca que Santo Agostinho foi um dos principais difusores dessa concepção: “Como se sabe, Santo Agostinho viu a criança imersa no pecado, na medida em que, não possuindo linguagem (“infante”: o que não fala – portanto, aquele que não possui “logos”), mostrar-se-ia desprovida de razão (...)” necessitando ser educada, afastada dos maus hábitos, criando assim novas perspectivas educacionais.

Percebo que a Europa e seus descendentes nas colônias (as crianças “brancas” – filhos da elite), eram os padrões a serem atingidos pelos “não civilizados”, ou seja, o fator aqui, nesses “desencontros” interétnicos eram o referencial unilateral, qual o lugar da criança no centro/ margem da cultura brasileira (HALL, 2003).

Os fatores econômicos e educacionais nas culturas indígenas do Brasil Colônia, não produziram um efeito devastador imediato as crianças e suas etnias, mas, o fator religioso tentou desde o primeiro olhar dos representantes da igreja, mudar as culturas indígenas, condenando suas “práticas pecaminosas”. Assim, as relações que se estabelecem com as crianças indígenas e seus grupos dependem do lugar que ela ocupa

na sociedade indígena. Em algumas etnias, por exemplo, as crianças serão servidas primeiramente nas refeições; em outras após todos se servirem. Não vejo nos relatórios de pesquisas com povos indígenas, a criança como impeditivos conjugais e afetivos – são desejadas, compartilhadas com os avós e com todos os membros da família e da sociedade. Na colonização do Brasil, o fato da “colonização religiosa” também estabeleceu novos limites na cultura indígena conforme nos aponta Cardoso de Oliveira (1994, p. 03):

Quero lembrar a ação de missões religiosas (católicas e evangélicas) junto de povos indígenas, preocupadas com conduzi-los a se comportarem segundo os princípios da moralidade cristã. O caso da missão salesiana junto aos Borôro ilustra bem isso, quando os obrigou a se desfazerem de suas casas comunais por entenderem serem elas propícias ao pecado do incesto. Mostrando-se incapaz de perceber que jamais esses índios incorreriam no incesto clânico, a missão fez com que sua interferência na cultura tribal determinasse o comprometimento da forma circular das aldeias e a conseqüente alteração dos parâmetros simbólicos da organização social e da cosmologia daquele grupo indígena. O moralismo cristão que impregnava a política missionária certamente teria impedido que os missionários aprendessem com os Borôro um estilo de vida que, por ser diferente, nem por isso era menos probo e justo.

Como seres repugnantes, as crianças na colônia poderiam ser afastadas, abandonadas e enclausuradas e/ ou mortas a fim de não promover um mal maior aos pais e a sociedade, pois as crianças precisavam ser moldadas/ formadas dentro das concepções comportamentais e educacionais vigentes.

Os intelectuais e pensadores da modernidade adeptos desse pensamento acreditavam que a escola tinha o objetivo de corrigir as crianças que viviam em constante estado de pecado, ou seja, gulosas, preguiçosas, indóceis, desobedientes, briguentas e faladoras. Nessa perspectiva, as crianças eram vistas como um material a ser moldado. Era como se a infância fosse uma coisa tenebrosa que precisava ser apagada (ARIÉS, 1981, p. 38).

Não posso deixar de evidenciar os choques culturais que existiram e que produziram no imaginário coletivo brasileiro o discurso pejorativo contra as etnias indígenas como nomadismo, abandono e “infanticídios”.

A consideração desse fato nesta conferência oferece a oportunidade de examinarmos não apenas um choque de valores morais (o peso relativo da vida individual para os Tapirapé e seu peso absoluto para as missionárias), mas uma forma criativa de buscar uma solução "negociada" entre comunidades orientadas por pontos de vista distintos. São, portanto, dois horizontes que acabam por fundir-se no exercício do diálogo interétnico, formador de uma única comunidade de comunicação, capaz, por sua vez, e pelo menos em algumas ocasiões, de atuar como uma comunidade de argumentação (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p.04).

Com o fortalecimento da noção de infância na Europa do século XVII e com a contribuição do Iluminismo, século XVIII com pesquisas, era necessário e urgente “formar o homem novo” liberto da ignorância através da razão e com isso a concepção educacional para as crianças fica reduzida a estudos em grandes colégios europeus (internatos - os meninos e convento - as meninas) aos filhos de famílias abastadas; e o trabalho aos filhos dos pobres e marginalizados, fato comum nos dias atuais, mesmo com todas as políticas públicas para o atendimento as crianças.

(...) as instituições educativas seriam responsáveis por desenvolver o potencial destes preparando-as para a vida e o trabalho. Além do que, lançavam olhares sobre a criança como um animalzinho de estimação, um ser irracional, que vivia de acordo com os pensamentos e desejos dos outros. Não conseguiam perceber nelas a capacidade de pensar, querer e sentir (SILVA, 2011, p. 05).

Com a Revolução Industrial<sup>30</sup> (fins do século XVIII) as crianças pobres se tornaram mão de obra barata junto com as mulheres nas fábricas, realizando trabalhos exaustivos e de inúmeras periculosidades. Não encontrei relatos do trabalho das crianças indígenas brasileiras em fábricas, não que não tenha ocorrido no processo de industrialização do país, mas estão invisibilizados. Alguns Terena relatam um tempo em que trabalhavam em curtumes clandestinos de couro de jacaré nos anos de 1950 e nas fábricas de farinha nas fazendas do Sul de Mato Grosso e aqui incluíam as crianças indígenas que se preparavam para dar continuidade ao trabalho de seus pais na produção, enquanto retornavam aos seus antigos afazeres - a lida no campo.

---

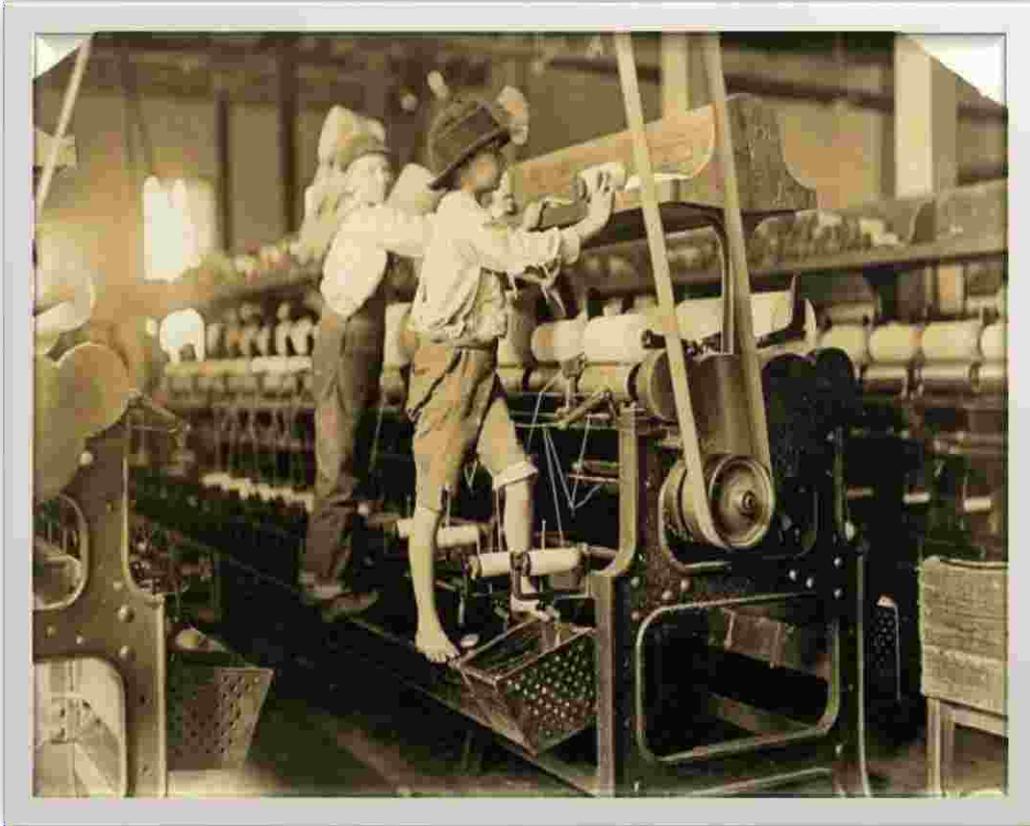
<sup>30</sup> Teve início na Inglaterra através da mecanização dos sistemas de produção, tendo como principal característica o trabalho assalariado.

O período histórico da criança-operária e que costumeiramente vem sendo ainda vivenciado pelas crianças indígenas e não indígenas, através da sua preparação para o “futuro” através dos discursos e práticas na/ da escola, que engessa comportamentos, exige cumprimento de horários e regras independente da idade. É o primeiro contato com o interessado em sua mão de obra, como numa fábrica onde operário é operário, que recebe ordens e tarefas, sem questionar. O aluno como o operário deve simplesmente cumprir/ reproduzir, sendo invariavelmente pré-selecionado para o mercado, não o sujeito em si, mas seus membros: aos pobres, os braços e aos abastados as cabeças que conduzem/ conduzirão os negócios e o país, sendo essa ordem alterada com pouca variância.

Se a vida em comum com os adultos, antes da Revolução Industrial, tratava a criança com descaso, agora, o seu valor enquanto geração de braços para a indústria e cabeças para o comando lhe traz o exílio do seu tempo. Viver a infância passa a ser um período dominado por modelos de preparação para ser o futuro adulto. A criança como tal, com identidade específica, continua desrespeitada e desumanizada (AMARILHA, 2002, p. 128).

Na imagem a seguir, do século XX, vemos a exposição das crianças junto às máquinas nas indústrias dos Estados Unidos da América, sem ao menos possuir estatura e objetos de proteção para os pés, mostrando sua exploração já nos primeiros anos da industrialização americana, o tratamento desumano e o desrespeito a sua condição. Sendo assim, não se mudou significativamente o tratamento com as crianças, mas com algumas delas, em especial a das classes sociais consumistas de bens e serviços, as outras contam com o “destino”, “com a sorte” que podem aproximá-las e quem sabe, muito mais afastá-las das possibilidades garantidas em leis, expondo-as, à rua, as drogas lícitas e ilícitas e a prostituição.

## REVOLUÇÃO INDUSTRIAL



Fonte: <http://www.portaldovestibulando.com/2016/07/revolucao-industrial-1-2>

No século XIX o Capitalismo Industrial<sup>31</sup> aliado ao Liberalismo<sup>32</sup> vai promovendo mudanças que influenciam a criança/ infância brasileira, com isso “a infância passa, então, a se situar numa nova efetividade social enquanto consumidor” (CASTRO, p. 53) e a ela, são atribuídas valores econômicos, educacionais e afetivos, contrapondo outros momentos da história europeia/ brasileira em que a sua existência pouco sentido fazia, para tanto viver ou morrer eram condições do ser criança. Como sujeitos centrais no planejamento familiar, e devido ao capitalismo industrial, tentando contrapor a ausência do pai operário, as crianças passam a ser preocupação do governo, através de um “patriarcado do Estado” (BADINTER, 1985), porém, o que assumiu foram apenas as crianças filhas dos colonos europeus; as negras não tinham direito a

---

<sup>31</sup> Fase do Capitalismo ocorrida entre 1780 a 1870, marcando principalmente a divisão das classes sociais (trabalhadores, proprietários e burguesia).

<sup>32</sup> Esta baseado na liberdade individual contra o poder estatal e suas ações de coersão.

esse patriarcado e as crianças indígenas continuavam sobre o poder e responsabilidade das igrejas, principalmente nos fins desse século, quando a Igreja Católica, dividiu esse espaço com as igrejas protestantes, com abordagens, segundo relatos, mais enfáticas quanto ao abandono das tradições indígenas a favor do ideal de aculturação forçada.

Com essa centralidade da criança na cultura e nos discursos do Brasil-europeu, a criança da Modernidade com seus aspectos de ingenuidade e fragilidade compõe um novo legado através da produção artística e científica; criança preocupação do Estado e criança da ciência. Inicia-se assim, um período em que a criança europeia (modelo de desenvolvimento ratificado pela ciência) é objeto de pesquisa, e que seus padrões/estágios de desenvolvimento servirão ainda no século XXI. Nesses trabalhos destacam pesquisadores como: Henry Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky, porém, as teorias são construídas na ótica do adulto, com noções idealizadas, com visão fragmentada por estágios e/ou períodos, sem dimensionar os conflitos, as crises e as tensões vivenciadas pelas crianças que são protagonistas do seu processo de desenvolvimento na/ com a cultura em que se insere.

As teorias produzidas sobre o desenvolvimento das crianças possuem um caráter “burguês”, ou seja, as pesquisas eram sobre as crianças da burguesia e não as crianças das classes populares, mas sua reprodução enquanto “modelo” europeu/universal marca a noção sobre a criança/ infância em todas as culturas colonizadas por Portugal e Espanha, das quais os grandes paradigmas estão postos em manuais eurocentrados, não reconhecendo outras lógicas de produção das crianças/ infâncias, quem não se enquadra é anormal, deficiente, com déficit intelectual, de atenção e/ou linguagem sendo principal vítima no século XXI, as crianças indígenas que são consideradas com problemas de dislalia, discalculia, déficit de atenção e apáticas, produzindo inclusive em minha comunidade laudos de psicólogos e psicopedagogos, dos quais suas ciências não reconhecem que há “conhecimentos de outra forma” (ESCOBAR, 2003, p. 53), ensinamentos outros, aprendizagens não sistêmicas.

Essas teorias não só marcaram as ciências, mas implicaram na prática a vida das crianças, principalmente nas escolas e foram suficientes para produzir/ apontar novas

maneiras de ensinar/aprender inclusive nas escolas indígenas do século XXI, que reproduzem em grande parte os modelos como por exemplo, os piagetianos.

Jean Piaget<sup>33</sup> biólogo de formação, teorizou que assim como os organismos vivos se adaptam no meio inserido, também, a criança pode construir a sua realidade como um ser singular, em que se sobressaem os aspectos cognitivos em relação aos aspectos sociais e afetivos. Esses aspectos cognitivos são construídos numa constante interação, necessitando operar no real, no que muitos denominam de concreto, para transformá-lo e compreendê-lo. O conhecimento, para Piaget vai sendo construído nas trocas e adaptações com os objetos, necessitando, nesse processo de mediação mecanismos opostos e complementares que através de adaptações, assimilações e acomodações, devem se equilibrar entre o sujeito e o objeto. Nós educadores indígenas, compreendemos a teoria de Piaget com ressalvas, pois em nossas reuniões pedagógicas, de produção de material didático, verificamos a ausência dessa linearidade e/ ou estágios, exatamente porque as crianças indígenas estão imersas num espaço do qual os processos de ensino-aprendizagem são prioridades e independem de uma manipulação concreta, mas de uma concreta compreensão daquilo que as cercam. Nas teorias de Piaget, há uma subestimação da criança, bem como o impacto da cultura na sua construção!

Para Henri Wallon<sup>34</sup>, as características emocionais fazem parte da essência da criança/infância que conforme se desenvolve e constitui em um ser sóciocognitivo, ou seja, para sua efetiva aprendizagem há um conjunto de condições de existência e de comportamentos, que de forma conflituosa produzidas em suas interações constituirão seu “mundo” cultural e simbólico. Wallon evidencia o conflito com as emoções, como marca sofisticada para aprendizagem da criança, sendo propiciada pela ação social, em estágios conflitantes que se divergem e convergem a todo instante.

---

<sup>33</sup> Sir Jean William Fritz Piaget (1896-1980) é considerado um dos pensadores mais importantes do século XX, defensor de abordagens interdisciplinares nas investigações epistemológicas, cria a Epistemologia Genética, se embasando na gênese psicológica do pensamento humano.

<sup>34</sup> Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) um dos principais pesquisadores sobre Infância que teve por base a Psicologia do Desenvolvimento.

De etapas em etapas a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível de ampliações e novidades (WALLON, 2007, p. 198).

Enquanto professor indígena destaco nas teorias de Wallon, a importância da ação social no processo de ensino-aprendizagem de nossas crianças, porém, discordo de um dos quatro pilares considerados básicos nas teorias de Wallon (a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu). O ponto de convergência com a teoria de Wallon e de Hall com a qual dialogo é de que as diferenças são marcadas, através de nosso próprio referencial.

Há uma divergência entre o meu ponto de vista de professor indígena com a visão essencialista na construção do “eu” da criança, proposta por Wallon e que estão presentes na formação dos professores indígenas. O teórico afirma que a construção do eu ocorre por volta dos três anos de idade, quando a criança descobre a si mesma e se opõe, negando o outro. Não consigo ver a aplicabilidade dessa teoria na comunidade indígena, pois quando Wallon destaca a construção do eu, a partir da negação do outro; enfatizando como fator importante para a aprendizagem a agressividade manipulatória da criança, a chantagem sedutora; e a aprendizagem por imitação. Wallon, ainda faz duras críticas aos modelos convencionais de educação de cada grupo, centralizando o desenvolvimento da criança em suas “máximas potencialidades”, dentro de estágios, percebidos através da superação, fato que nas comunidades indígenas em que o processo de ensino- aprendizagem é junto e misturado, sem estágios pré-determinados, não se aplicando as observações propostas nesta pesquisa.

As teorias de Lev Vygotsky<sup>35</sup> destacam que ao nascer e ser inserida na família (principal meio social) iniciam-se as primeiras interações mediadas da criança, ou seja, para Vygotsky a criança é um sujeito interativo, absorvendo os saberes da comunidade

---

<sup>35</sup> Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) elaborou conceitos a respeito do desenvolvimento intelectual das crianças a partir de suas interações e condições sociais.

em que está inserida, e todos os sujeitos são mediadores da aprendizagem, que é produzida com instrumentos e signos, elementos importantes desse processo de mediação. Enquanto professor indígena no Século XXI, dos teóricos apresentados Vygotsky traz mais contribuições para a Educação Escolar Indígena e sua teoria se aproxima em muito da Educação Indígena. Em suas teorias Vygotsky destaca a importância da descoberta independente assistida pelos pares competentes (crianças mais velhas, pais, entre outros) num processo de ensinar-aprender cooperativo, respeitando os níveis de competências/ habilidades nas diferenças dos sujeitos. Vygotsky destaca ainda as outras formas de comunicação para propiciar a aprendizagem, no caso indígena, o olhar, posição do braço e do corpo como um todo; além do conceito que nesse século os povos indígenas se apropriaram – a interculturalidade, que em seu tempo denominou de orientação transcultural para o processo de ensino-aprendizagem.

Contrapomos alguns dos teóricos da aprendizagem por verem a criança, seus processos de aprendizagem e seu desenvolvimento de forma homogênea/ universal, ou seja, a criança em qualquer lugar do mundo deveria ser categorizada através da ótica das suas observações. O principal problema a meu ver das teorias sobre a aprendizagem, (teorias modernas), é que elas consideram apenas um referencial, a “criança burguesa” com traços e peculiaridades da sua cultura eurocentrada, sem se importar com a diversidade linguística, pois a língua nacional é o referencial; símbolos gráficos, religiosos e de manifestações sociais e culturais, não são considerados, por dizer de “conhecimentos estranhos, menores” que não devem ser considerados, havendo uma negação da diferença colonial (MIGNOLO, 2003) através da não consideração das formas de ser, viver e expressar, pois a oralidade não tem importância, a grafia sim! Os conhecimentos orais são “invisibilizados”, sem se evidenciar os percursos e os percalços no desenvolvimento da criança.

No século XX de maneira mais evidente a criança/ infância, através do desenvolvimento tecnológico é mergulhada na “indústria do consumo”, surgindo “um variado mercado de produtos para a infância como programas de televisão, desenhos animados, jogos, roupas, alimentos, brinquedos e outros” (SILVA, 2011, p. 12).

No século XXI as crianças são cooptadas para a sociedade do consumo, conforme nos aponta Momo e Costa (2010, p. 977):

A sociedade de consumo “capacita” todos, inclusive as crianças pobres investigadas em nossas pesquisas, para que sejam consumidores. Parece que as crianças desenvolvem “prontidão para o consumo”. Elas sabem dos últimos lançamentos de brinquedos, das últimas invenções tecnológicas, de filmes que passarão no cinema, dos últimos produtos postos à venda (de alimentos a vestuário). Uma das nossas surpresas foi a rapidez com que a paixão pelo grupo Rebeldes e as imitações de suas performances foram substituídas pelo fascínio despertado pelo novo sucesso midiático Tropa de Elite. Em poucos dias, simulacros dos novos ícones, agora não mais cantores e músicos, mas policiais de elite, começaram a se multiplicar nos pátios e salas de aula. Uma nova onda perpassa com fugacidade o espaço escolar.

Apoiado em Costa (2010) percebo que a infância está instalada no espaço ambivalente, sendo ao mesmo tempo polivalente e plurifacetada. Não é isto, ou aquilo, mas todas as “outras” possibilidades, não havendo o uso cotidiano do binarismo, mas da polivalência de situações – do lá, do cá e do acolá, pois o tempo é o da globalização, da internet, das novas tecnologias, dos novos arranjos familiares e de novas funções para a família – sendo a criança envolta totalmente nesse processo.

## 2.2 A CRIANÇA/ INFÂNCIA NAS LEIS E NA PRÁTICA: DO BRASIL COLÔNIA AOS NOSSOS DIAS.

Apoiado em Bittar e Ferreira Jr (2000) utilizo os marcos históricos-políticos definidos na História da Educação, para pensarmos como a legislação e/ou a falta dela marcou as infâncias/ crianças brasileiras.

No Brasil Colônia (1500-1808) o modelo de cuidado/descuido com as crianças se embasava no perspectivismo “adultocêntrico” europeu, aparecem totalmente encobertas, incompreendidas e retratada de maneira fragmentada, delas destacavam apenas as pernas, ocorrendo o apagamento da sexualidade como nos afirma Lajolo (1997, p. 230).

## MENINO NO BRASIL COLÔNIA (1860)



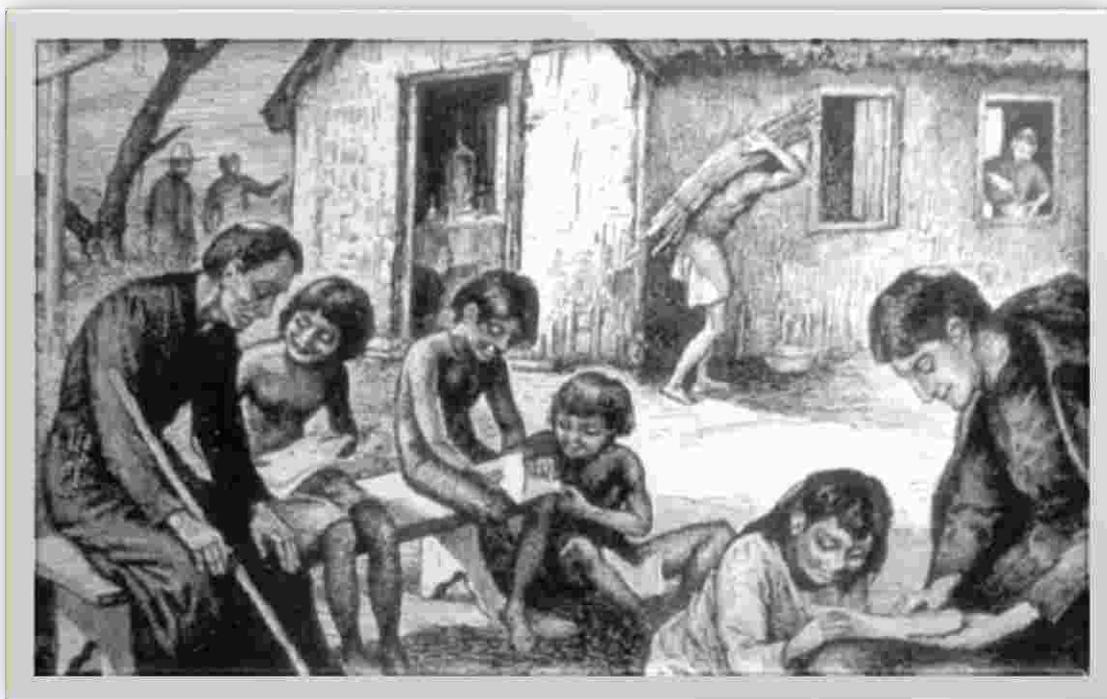
Fonte: Pesquisas históricas no Brasil

A representação da criança era a de um ser místico, “cheio de graça”, inocente e com uma robustez, que naturalmente reproduzia sua beleza, porém, dentro dos moldes da Companhia de Jesus, não deveriam ser mimadas, mas disciplinadas para serem “bons cristãos”. A educação aplicada pelos jesuítas às crianças estava arraigada na psicologia com fundamentação moral e religiosa, em que o trabalho sistemático orientava os processos de evangelização e civilização dos indígenas, filhos de colonos e posteriormente dos negros africanos que aportaram no país nesse período, em substituição aos indígenas que não se adaptaram à escravidão. Bittar (2000, p. 454) evidencia a ação dos jesuítas no “Novo Mundo”:

Homens de seu tempo, os jesuítas certamente compartilhavam das concepções e imagens que então vinham se formando sobre a infância no Velho Mundo, evidentemente acrescidas do dogmatismo característico da ordem missionária, que se tornou quase uma ordem

docente. Em terras do Novo Mundo, além de pretenderem "salvar a alma" desses seres inocentes, defendiam as ideias pedagógicas disciplinadoras.

## AS MISSÕES JESUÍTICAS



Fonte: Revista Unicamp/ 2005

As crianças da média e alta camada social, até o século XIX, exceto as “brancas” pobres, as negras e as indígenas permaneceram envoltas em redomas que as distanciam dos adultos, tendo um papel social menor: eram filhos! Ignorados em suas vontades, subestimadas em seus pensamentos e conforme cresciam eram privadas de expressões afetivas, tudo porque na sociedade colonial havia um favorecimento do passado, que as crianças desconheciam e uma supervalorização das experiências de vida, que apenas os mais vividos tinham, não merecendo nem serem ouvidos pelos adultos nos espaços sociais. Havia a necessidade de “adultização” precoce das crianças, porque eram propriedades que causavam gastos, além do filho-criança para o catolicismo colonial, ser a materialização do pecado, cometido durante as relações sexuais.

Há nesse período, uma valorização da vida espiritual cristã, reforçada pela mentalidade religiosa colonial, da qual afirmava que a vida material das crianças não era importante, e que sua valorização ocorreria se a criança fosse a óbito e a noção de que toda criança até os sete anos quando morria se tornava “anjo”, reforçando a concepção valorizada da criança morta e com traços angelicais. A morte de uma criança era entendida como uma “benção de Deus” que a escolhiam e retirava dos seus pais para serem anjos em seu reino. Feliz e/ou infelizmente a visão de criança anjo está ainda no século XXI, muito presente nas camadas minoritárias da sociedade brasileira, principalmente quando as mães indígenas são obrigadas a entregar seus filhos à vontade do Deus idealizado pelos cristãos, que exige louvores, predestina e castiga quem não se rende a seus manuais de salvação, e que os deixou no vale de lágrimas, para uma posterior compensação no reino do céu. Sem polemizar, esse conformismo religioso, acaba por justificar a falta de acesso à saúde, a alimentação e a moradia digna das famílias indígenas. Se a saúde indígena é precária e a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) não atende e a criança vem a óbito, será que foi Deus quem quis assim? O Deus indígena não gosta da morte, a respeita como parte do processo para uma vida semelhante a que temos aqui, porém, livre das nossas próprias maldades humanas.

Bittar e Ferreira Júnior (2000, p. 454) afirmam que a Modernidade europeia, que fez Deus a sua imagem, tem como modelo e ancestral das crianças pequenas o filho de Deus, o menino Jesus, mas não como sujeito histórico e situado geograficamente através do seu nascimento, mas contado a partir do fenótipo europeu: Branco, olhos azuis, robusto; sendo esse posicionamento reproduzido inclusive em avaliações em larga escala, que são aplicadas nas comunidades indígenas. Essa visão em muitas de nossas aulas na formação de professores é dificultosa para desconstrução. Certa vez, ministrando aula, mostrei uma das avaliações com um anjinho com traços europeus aos cursistas pedindo o que poderia implicar aquela imagem para as crianças indígenas e todas as respostas, vinham marcadas pela colonialidade, pois nos posicionamentos essa era a correta representação da imagem. Após ouvir a todos, questionei: Será que nós Terena um dia seremos eleitos para o reino dos céus? Será que nossas crianças que partem antes dos sete anos serão anjos, mesmo não tendo peles claras, olhos azuis e cabelos enroladinhos? Causou um grande impacto!

## A VIRGEM MARIA E SÃO BATISTA MENINO (1500-20)



Fonte: Carina Pereira/ Museu de Arte de São Paulo

Na condição de filhas/os as crianças estavam sobre o poder paterno, devendo ser passivos no poder expresso verticalmente de forma tirânica pelos pais, ditando regras e ações, como o matrimônio devidamente escolhido, negociado e imposto pelos pais. Para reforçar seu prepotente poder, o pai, aplicava brutais castigos, para que ninguém duvidasse da sua autoridade.

No caso das crianças indígenas Terena a palavra *xe'éxa/ ndêta* (filho- filha/meu filho- minha filha, respectivamente) que aproximamos de filho/a, tem um caráter muito mais amplo, ele/a é o herdeiro de uma tradição, e não é apenas dos pais, mas é da sua metade endogâmica e dos seus ancestrais, então, seria uma incoerência gigantesca, subordiná-los apenas a um poder unilateral - as responsabilidades são compartilhadas. A

noção de *xe'êxa* em sua prática é muito distante da ideia de filho. O filho para o não indígena é o que denominam de cria, uma espécie de propriedade; para nós Terena é o produto de uma soma de contribuições, tem aspecto de nosso e não de meu!

No Brasil Colônia, a mortalidade infantil, segundo Sousa (2010), em algumas camadas sociais, chegava a 70%, tendo como principais fatores, a falta de experiência das parteiras, imprudência nos cuidados iniciais (alimentação, vestuários e de higiene)<sup>36</sup>, casamentos consanguíneos, e distanciamento afetivo dos pais, com reflexo nas crianças, que ficavam aos cuidados dos/as escravos/as domésticos/as.

Em 1738, Romão Mattos Duarte, cria a Casa dos Enjeitados, Casa da Roda, Casa dos Expostos ou Roda dos excluídos com fins caritativos e assistenciais para recolher crianças abandonadas e torná-las integrantes da classe trabalhadora, tentando evitar sua inserção na prostituição e na vadiagem. A meu ver, a ideia de proteção à vida e a infância eram fatores secundários, prevalecendo seu objetivo fundante, a proteção da honra da família colonial (ARANTES, 2011, p. 176). Essa honra tinha alguns pontos cruciais, as mulheres da elite, solteiras e/ou casadas, que engravidavam fora do casamento abandonavam as crianças ao nascerem na roda dos excluídos. Os senhores deixavam os filhos de escravos na roda dos expostos para alugarem as mães às famílias colonizadoras como amas de leite. Essa suposta proteção à honra ocorreu ao inverso, acabou por ser um lugar de apoio às transgressões sexuais, garantindo o anonimato das mulheres que possuíam filhos em relações extraconjugais, numa sociedade em que a imoralidade e a alta mortalidade faziam parte da vida das crianças internadas. A Roda, no caso de São Paulo, perdurou até 1948 (VENÂNCIO, 2006, p. 198). Não encontrei registro de crianças indígenas na roda dos excluídos, mas trouxe essas informações para que pudéssemos ainda refletir sobre as crueldades existentes com as crianças na sociedade brasileira.

---

<sup>36</sup> Escrevo esse parágrafo sob rasura, pois esse entendimento da falta de cuidados e higiene, estão postos na lógica homogeneizante higienista da época, visto que se os povos indígenas, africanos, entre outros sempre deram conta ao longo da história dos cuidados com a gestante e as crianças de sobreviverem com suas práticas obstétricas. Não podemos dizer que não houveram problemas, mais não podemos culpabilizar as práticas e os cuidados estabelecidos etnicamente para gestação e partos.

## RODA DOS EXCLUÍDOS



Fonte: <http://conservadoredai.blogspot.com> / Museu da Santa Casa de São Paulo.

Segundo Sousa (2010), as crianças ao chegarem à Casa da Roda, permaneciam no máximo dois meses e eram encaminhadas as “criadeiras” remuneradas pela Santa Casa, permanecendo com elas, até os sete anos, quando eram levadas as instituições educacionais até aproximadamente quatorze anos.

No Brasil Colônia havia uma preocupação com as famílias abastadas, o papel das mulheres na casa era de submissão e os homens praticavam adultério dentro da própria casa e esta relação desrespeitosa entre os casais eram conhecidas pelos filhos, que a reproduziam posteriormente. Del Priore (2010, p. 86) destaca o tratamento de um recém-nascido na sociedade brasileira:

Os primeiros cuidados com o recém-nascido eram ancilares. Seu corpo molengo era banhado em líquidos espirituosos, como vinho ou

cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado. A cabeça era modelada e o umbigo recebia óleo de rícino misturado com pimenta com fins de cicatrização... as mães indígenas preferiam banhar no rio seus rebentos. As africanas costumavam esmagar o narizinho dos pequenos dando-lhes uma forma que lhe parecia mais estética.

Esses cuidados acima pontuados eram conhecimentos de alguns grupos étnicos, reconfigurados e distribuídos no processo histórico através dos encontros interétnicos. Ouvi nas comunidades indígenas dos Povos do Pantanal que compreendem Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofayé e Terena inúmeras histórias de mães que colocaram na cabeça de seus filhos meias finas para modelar; sem dizer que temos mães indígenas que “afilam”, como elas dizem, o nariz do recém-nascido para não ficar tão esborrachado.

### 2.2.1 OS HIGIENISTAS E AS CRIANÇAS: IMPONDO REGRAS.

Os higienistas tinham no Brasil Império, uma enorme preocupação com as crianças descendentes de europeus abastados. As influências de seus familiares eram consideradas nefastas, pois a falta de higiene pessoal, a proliferação de doenças causadas pelo processo de urbanização e a má qualidade do atendimento à saúde, são fatores preponderantes. Devido aos fatos, foi intensamente difundida a necessidade de afastamento da criança para viver em internatos, com regras de convívio social, pautados no viés das ambivalências: normal-patológico; diagnóstico-prevenção e doença-cura (POLETTI, 2012, p. 3). Mais uma vez, verifico que é a Corte que determina o modo de cuidar as crianças, e como as crianças indígenas não vivem na corte, o modo como vivem, é considerado desleixado e de falta de cuidados e responsabilidades dos pais, por parte daqueles que em inúmeras tentativas, também levavam as crianças para internatos em seminários e conventos para assimilarem e posteriormente serem disseminadores dos “novos costumes” religiosos e sociais.

## PERSPECTIVA HIGIENISTA NO ESPAÇO ESCOLAR



Fonte: scielo. br

Nas comunidades indígenas do Século XXI, os higienistas deram lugar aos agentes de saúde que regulam e buscam moldar o que consideram como hábitos inadequados dos povos indígenas, como deixar as crianças andarem descalças, não vacinar e não seguir as recomendações da Caderneta da Saúde da Criança<sup>37</sup>.

Mesmo à revelia dos pais, a infância “branca” dos fins do século XIX, começava a ser tratada por médicos, que afirmavam que o meio familiar era nocivo às crianças, desenhando os pilares iniciais da educação infantil, que busca uma hegemonia educativa entre as crianças, num viés de cuidar e educar, entendida também como disciplinamento e enquadramento (FLEURI, 2008). Há aqui um processo de cooptação da criança/infância pelo Estado e de negação dos laços familiares.

---

<sup>37</sup> Caderneta da menina/o distribuída para os pais dos recém-nascidos, constando identificação, direitos e cuidados para com a criança, desde dicas de amamentação a calendário de vacinação.

O Estado as utiliza como instrumento de poder, dos quais os ideais de conservação da vida a serviço do Estado se torna estrutura fundante de uma nova sociedade, que reduz a infância com um processo de ruptura e transforma as crianças em “agentes de saúde” importantíssimos quando retornam ao seio familiar, e no caso das crianças indígenas, desde o início da colonização, seu papel era de produzir uma mudança de hábitos alimentares, médicos e comportamentais, “fazendo que as sociedades tribais deixassem de existir de forma íntegra e autônoma e se submetessem aos padrões culturais da civilização ocidental cristã” (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2000).

Ainda no Império a preocupação se centrava nas crianças pobres, numa tentativa de assegurar a sociedade da corte, a “varredura” dos sem-regras de higienização (PASETTI, 1995), ou seja, houve a preocupação governamental para a retirada estratégica das crianças que perambulavam pelas ruas e que causavam ojeriza à população. Com isso foram criados internatos para recolher e educar, principalmente os meninos de 6 a 12, através da instrução primária e profissionalizante, varrendo para baixo do tapete da corte, o que de fato seria o intuito: a exclusão das crianças do convívio social.

Percebo que o aparelho disciplinar jesuítico tem semelhanças com os dispositivos militares, desenvolvidos no Brasil Império e que diretamente influenciou as crianças/ infância brasileira, e aqui se inclui as crianças indígenas, que recebem esse disciplinamento através da escola, principalmente. E, Castro-Gomes (2005) afirma que as práticas disciplinares forjaram as identidades dos “colonizados” cidadãos latino-americanos no século XIX, através das *constituições*, dos *manuals de urbanidade* e das *gramáticas do idioma*.

Seguindo o teórico uruguaio Ángel Rama, Beatriz González Stephan constata que estas tecnologias de subjetivação possuem um denominador comum: sua legitimidade repousa na *escrita*. Escrever era um exercício que, no século XIX, respondia à necessidade de ordenar e instaurar a lógica da “civilização” e que antecipava o sonho modernizador das elites criollas. A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. Por isso o projeto fundacional da nação se leva a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas,

hospitais, oficinas, prisões) e de discursos hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados de higiene) que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 171).

Souza (2010) destaca que no Período Imperial, mais precisamente nos limiares de seu declínio, a valorização e o culto ao corpo, especialmente nos espaços escolares nas aulas de Educação Física são essenciais, pois esses cuidados são sinais de higiene; perfazendo a promoção do desenvolvimento moral e espiritual através de exercícios que possuem caráter preventivo de doenças; bem como o destaque que se dá a punição “terapêutica”; ou seja, a aceitação da culpa; como produção de subjetividades conformistas ou delinquentes, processo evidente de “colonialidade do poder e do saber” (MIGNOLO, 2004; DUSSEL, 2000; SANTOS, 2006).

## **EDUCAÇÃO FÍSICA PARA MENINAS**



Figura 1: Ginástica para meninas; aula de educação física escolar em Porto Alegre, na década de 1930. (Acervo Ceme)

No final desse período o Estado, tinha objetivos políticos muito bem delineados, cujo enfoque era as questões populacionais, já que é um momento de transição, em que houve a substituição da mão de obra escrava, pelo incentivo a imigração, nascendo o Período Republicano. No início desse período o regime de autodefesa das classes dominantes, continuava a produzir segregações entre as camadas sociais, pois afastar o “diferente” era uma maneira de garantir a soberania, pois em quantitativo de sujeitos, negros e indígenas eram muito maiores.

Com a República instaurada no Brasil, a partir de 1889 e com a expansão e consolidação do sistema capitalista, promoveu ainda mais, a exclusão e a marginalização da população pobre (e entendemos aqui como todos não pertencentes às famílias abastadas), principalmente, da população negra abandonada ao “próprio azar” após a promulgação da Lei Áurea (Lei Imperial 3353, de 13 de maio de 1888) assinada pela então regente do Brasil, Princesa Isabel, vivendo a “margem da margem” social, constituindo por falta de condição de moradia, as comunidades de favela.

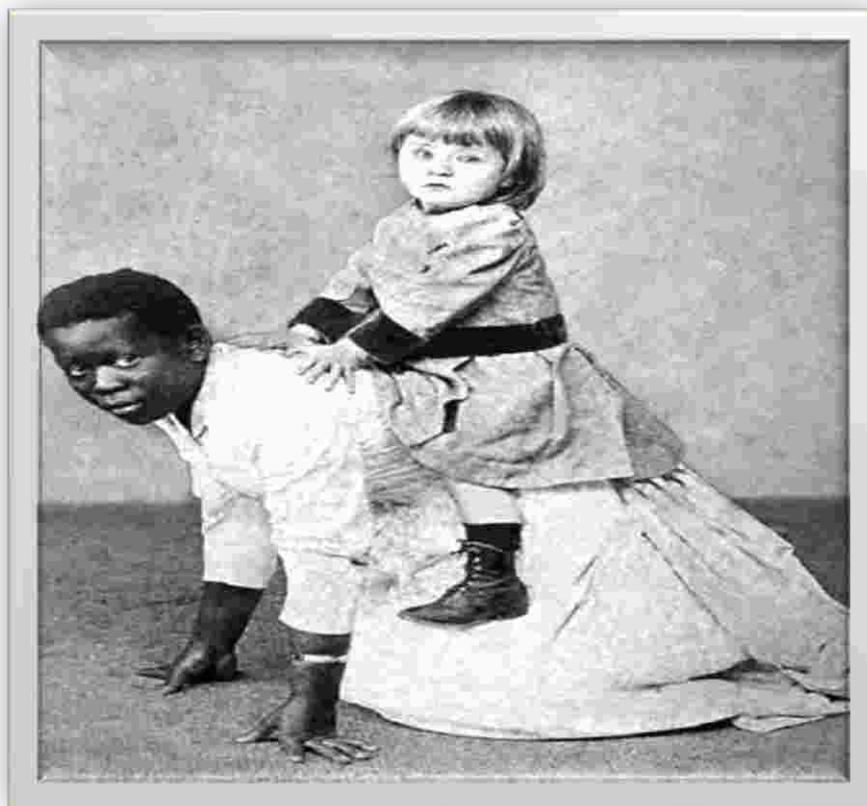
No século XXI em várias partes do país, como no Mato Grosso do Sul e no Acre com a etnia *Manxineri*<sup>38</sup>, por falta de territórios e/ou em busca de oportunidades de sustento familiar, estão se mudando para a zona urbana e constituindo comunidades indígenas em favelas, sem a mínima estrutura de saneamento, segurança e educação. Essa mudança de residência - aldeia para as cidades tem produzido junto com as novas oportunidades de trabalho e renda, a negação das especificidades educacionais, pois desconheço uma escola nessas comunidades indígenas urbanas que sejam constituídas em observância a legislação educacional indígena vigente. Na saúde, mesmo com toda precariedade, ainda os indígenas são atendidos com consultas e exames, sendo o atendimento médico realizado nas Unidades de Pronto-Atendimento (UPA) e/ou na Unidade Básica de Saúde (UBS). A segurança é um dos maiores problemas enfrentados pelas comunidades indígenas em contexto urbano, pois a maioria delas possui em seu entorno um índice crescente de violência, devido sua localização ser na periferia.

---

<sup>38</sup> Os *Machineris* são um grupo indígena brasileiro que habitam as margens do alto rio Iaco, no estado do Acre, mais precisamente na Área Indígena Mamoadate.

Jorge Henrique Papf, fotógrafo alemão, que viveu em Petrópolis, capturou em 1899 no Rio de Janeiro, uma das mais cruéis cenas da suposta libertação da escravatura no Brasil, uma babá negra servindo de montaria para a criança “branca”, passando a nítida noção do poder opressor do colonizador, que vê o diferente, como inferior e que deve se sujeitar as suas vontades, mesmo liberto dos grilhões os negros e seus descendentes estavam presos ao trabalho subalterno, ou seja, na “libertação”, quem ganhou foi o patrão, que continuou com os serviços dos negros, a baixo custo devido a grande oferta de mão-de-obra. A meu ver esses fatos não mudaram muito, principalmente quando queremos contratar diaristas e/ou mensalistas para os serviços domésticos, com uma remuneração inferior ao mercado, com a alegação de que está um absurdo o valor dos serviços, mas nenhum de nós deseja ganhar o que esses prestadores de serviços recebem e muito menos realizar as tarefas que desempenham – para muitos é cansativo.

### **O MENINO E A BABÁ ESCRAVA NEGRA**



Fonte: Coleção G. Ermakoff.

Alguns fatores doutrinários preponderantes da corrente religiosa oficial do país, o catolicismo apontava na formação educacional das crianças órfãs, abandonadas e delinquentes a educação moral e para o trabalho como forma de garantir o disciplinamento (metodologia jesuítica), isso ocorria principalmente nas entidades privadas dirigidas por diversas congregações da Igreja Católica, ligadas aos vários segmentos sociais (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2000).

Rizzini (2000, p. 41) evidencia que sucessivamente ao I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, foi criado pelo Decreto n. 16 272, de 20 de dezembro de 1923, o primeiro Juízo de Menores do Brasil e que em 1924 foi regulamentado o Conselho de Assistência e Proteção dos Menores (Decreto n. 17 943-A), sendo consolidado apenas em 1927. No mesmo ano, foi instituído o Código de Menores, avesso às diferenças sociais, econômicas e culturais do nosso país, nele há a criminalização da infância pobre, por ser entendida como infância de sujeitos “abandonados” e “delinquentes”. Não podemos deixar de destacar sua importância enquanto política específica à criança e nem sua crueldade no que se refere a seu prévio julgamento e condenação à condição da pessoa, nesse caso a criança pobre!

Com essas implicações, a partir de 1930 são atribuídas às famílias a participação/ responsabilização no desenvolvimento da criança e do adolescente. O Estado nesse período se exime e coloca a sociedade como responsável pela implementação dos direitos de proteção da criança e do adolescente, não havendo qualquer distinção, salvo por determinação judicial, os menores apreendidos nas ruas eram levados ao Serviço Social de Menores para averiguação. Então, as principais punições previstas nessa década para crianças e adolescentes estavam o internato, o perdão cumulado com advertência e liberdade vigiada (POLETTI, 2012, p.04).

Embasado no processo histórico de institucionalização de políticas para crianças e adolescentes, destaco como aprimoramento das discussões e da constituição de medidas punitivas e protetivas para essa parcela da população brasileira, porém, quando verifico como e para quem eram, novamente sou remetido aos aspectos econômicos e sociais, ou seja, as crianças pobres uma escolarização para o trabalho, as abastadas as escolas de elite.

Na década de 1970, período em que os movimentos sociais, incluem-se aqui, o Movimento Indígena organizaram-se contrários ao autoritarismo instaurado, e desejando a redemocratização do país iniciaram manifestações de massa que culminou com a garantia de direitos de vários segmentos sociais na Constituição Federal de 1988, que salientou inclusive a proteção à infância, a adolescência, a família e os direitos e deveres dos pais com os filhos, sendo desdobrado na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 13 de julho de 1990. Leite (2001) salienta que antes do ECA, à população pobre, a escolarização e a alfabetização em nada produzia benefício, pois as escolas pertencentes a diversas instituições não-governamentais em todo o Brasil, com pouca e/ou nenhuma estrutura, desanimava os pais, que apesar de entenderem que a escolarização era a única forma de “ascensão social” (GOMES, 2005, p. 238), essa ineficiência no ensino os levou a entender que a escola era uma perda de tempo e dinheiro, optando para que os filhos trabalhassem, a fim de se sustentarem e colaborarem com o sustento familiar.

Há uma quebra de paradigma com o ECA no que se refere ao quesito legislativo. A criança anteriormente objeto de proteção passa a ser sujeito de direitos, com proteção integral e prioritária, tendo o estatuto se fundamentado na cidadania, no bem comum e na condição peculiar de desenvolvimento, se desdobrando nos direitos à vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a cultura, a dignidade e ao respeito; implicados em seu desenvolvimento pleno.

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL, 1990, p. 19).

O ECA em seus 267 artigos assegura direitos sem atrelar a situação de classe social e econômica da criança e adolescente; e muito menos a especificidade em seu cuidado e a diferença cultural, exigindo dos governos municipais, estaduais e federal a implementação de políticas que venham ao encontro dessa parcela da população. O ECA ainda instituiu o Conselho Tutelar como zelador em cada município dos direitos

previstos em seus artigos, sendo suas principais características escutar, orientar, acompanhar e encaminhar casos e situações que surgirem a seus conselheiros devidamente conduzidos a função pública, segundo os interesses locais.

Para garantir esses direitos o ECA previu em seus dispositivos, a criação de Conselhos de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente nas três esferas governamentais, com caráter deliberativo e executivo. Na esfera federal temos o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); nas esferas estaduais o Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente (CEDICA) e na esfera municipal o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA).

O que me chama atenção, como a maioria dos documentos legais desse país, é que a diferença não é levada em consideração, o documento é homogêneo, concebido pela noção de uma infância, se esquecendo das infâncias brasileiras e suas singularidades. Nos últimos dez anos, principalmente nas comunidades Terena de Aquidauana e Miranda, têm percebido uma maior atuação dos Conselheiros Tutelares, buscando aplicar o que prevê o ECA, porém, não levam em consideração o jeito Terena de criar seus filhos. As mães se sentem perseguidas, tendo que enviar os filhos para a escola antes da criança adquirir a mínima autonomia (3-4 anos) para terem como comprovar a escolarização e receberem o bolsa família, numa espécie de liberdade vigiada, onde a diferença é inaltecida na Constituição Federal, porém, é negada no processo de homogeneização contido nos desdobramentos da lei para atender a proposta da carta magna.

### **2.3 IRMÃOS DE LUTA: O CASO DAS CRIANÇAS NEGRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA ESCRAVOCRATA.**

No Brasil Império há aspectos relevantes no que tange a questão da diferença, o lugar da criança negra no Brasil escravocrata. O direito a expressão verbal era negado aos escravos desde sua infância e posteriormente com sua libertação, quem falava por eles, era o documento devidamente registrado - a carta de alforria. Nesse período a

sociedade dominante (branca-escravocrata) negou, por vontade expressa, às crianças negras a alfabetização.

As crianças cativas, não ficavam entregues a apenas a consideração de Deus. Forças mui humanas (ou desumanas, a bem da verdade) conduziam seus destinos. [...]o tormento da cana-de-açúcar batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida, descreveu o calvário de escravos pais e de seus filhos. Estes também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos [...] Por volta dos 12 anos, o adestramento que as tornava adultos estava se concluindo. [...] O aprendizado da criança escrava se refletia no preço que alcançava [...] o mercado valorava as habilidades que aos poucos se firmavam. Entre os quatro e aos 11 anos, a criança ai tendo o tempo paulatinamente ocupado pelo trabalho que levava o melhor e mais do tempo. Aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial (GÓES; FLORENTINO, 2010, p.185).

Ao nascer, quando assim sobreviviam aos maus-tratos dos senhores e/ou aos abortos das mulheres negras que não desejavam ver os filhos na mesma condição a qual vivia; a criança negra, nascida escrava, sem demora deveria ser batizada e até os oito anos, era tratada como “crioulinho” ou “pardinho”, não desempenhando atividade econômica, mas mesmo assim, eram vistas como um escravo em miniatura, reduzido a condição de inferioridade em relação à criança de descendência europeia, deveria começar, a saber, o seu lugar frente aos comportamentos sociais da sociedade colonizadora, bem como de sua sociedade negra.

Segundo Faleiros (2014), as mães negras sofriam inúmeras humilhações, inclusive abusos sexuais e com isso a mortalidade infantil era de ordem astronômica e que o destino da criança negra era traçado pelo senhor de escravos.

## CRIANÇA NEGRA PRESTANDO SERVIÇOS



Fonte: Para entender a História...

Cabia ao senhor de escravos, “formar as idéias” através da observação sobre a capacidade, o caráter e as artimanhas adquiridas pelas crianças negras para definição da utilidade que melhor agradar o “patrão”. Nessa fase, o senhor de escravos, faz com que os castigos corporais no tronco e outros instrumentos de tortura, serviam de estímulos à criança a continuar a obedecer “seu senhor”, como fazem a grande massa de escravos, através da prestação de serviços que “minimizam” os gastos que produzem aos senhores escravocratas.

## AMA NEGRA COM CRIANÇA BRANCA (BAHIA, 1870).



Fonte: Acervo Instituto Moreira Salles

A criança-escrava entre sete e doze anos adentra o mundo do adulto para ser aprendiz, sendo denominado de moleque/ moleca. Aqui ocorre a ruptura da criança negra com o mundo da infância escravocrata brasileira. Com isso, não poderá mais acompanhar sua mãe aos mercados, brincando nas ruas. Termina seu vínculo materno e a partir daí, indiscutivelmente, prestará obediência ao senhor de escravos.

Há marcos legislativos muito importantes na História do Brasil Império, do qual referencio apenas os que se ligam direta e/ou indiretamente as crianças nesse período. Em 28 de setembro 1871, foi assinada a Lei do Ventre Livre (Lei n. 2040), que

inviabilizou a possibilidade da reprodução interna da população escrava, que a partir de então, nascia livre. Com a lei do Ventre Livre, ocorreu um aumento quantitativo de crianças negras no Rio de Janeiro abandonadas nas Rodas dos Excluídos, pois havia um temor, constante na própria lei de que ela, não era impeditiva para reescravização dos filhos de escravos. Essa contraditória lei, em nada e/ou quase nada colaborava com a melhoria da situação das crianças negras, pois aonde iriam as crianças-livres, com pais escravos? E a moradia e as condições básicas para a sobrevivência? Tudo continuava atrelado a condição escrava de seus pais e a subordinação ao “senhor de escravos”, absoluto proprietário de tudo que havia em suas terras, inclusive da vida daqueles que os serviam.

## 2.4 A CRIANÇA INDÍGENA NA COLONIZAÇÃO

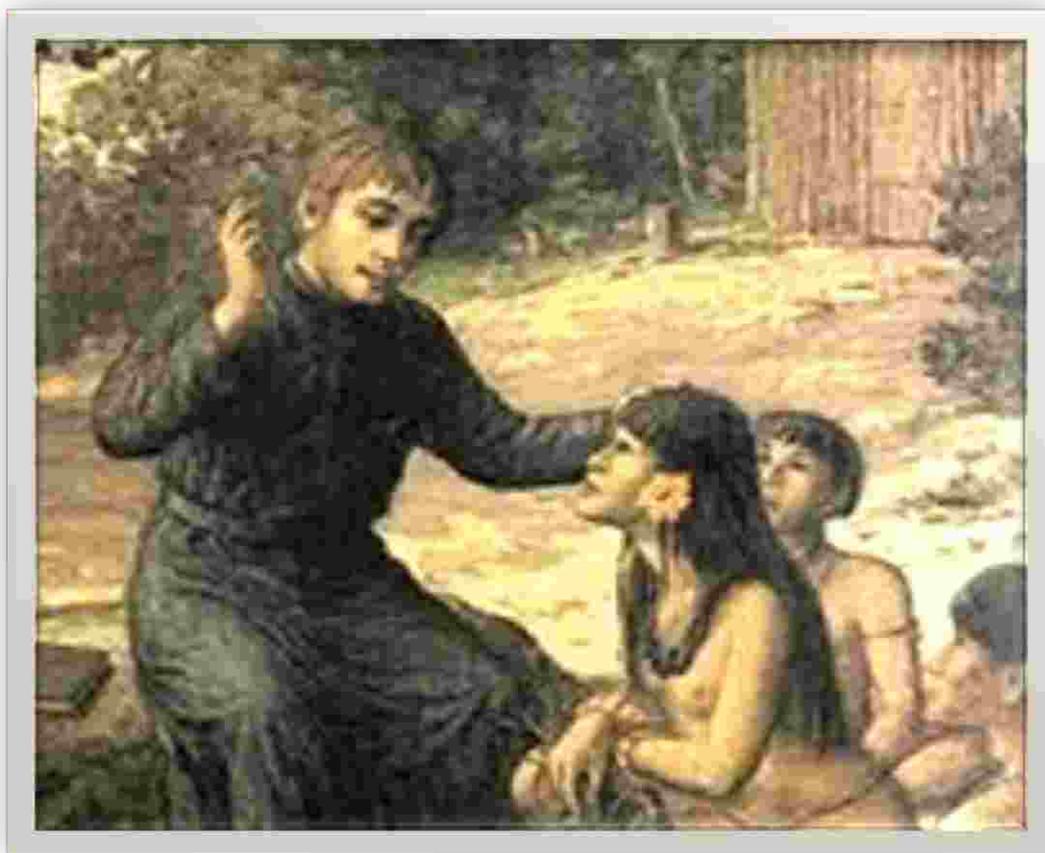
No processo de colonização do Brasil, após as inúmeras tentativas de catequização dos adultos, as crianças indígenas foram o alvo privilegiado dos jesuítas. Nesse período, através dos ideais da Modernidade os indígenas deveriam ser moldados na fé e nos “bons costumes” do colonizador e com isso a criança através da catequese poderia proporcionar acréscimos ao entendimento dos religiosos sobre aquela nova cultura e através da inculcação dos traços culturais europeus, tidos como superiores, provocaria a transformação do indígena – selvagem, à ascensão da sua condição de “índio” para sujeitos com comportamento de “branco-europeu”, ou seja, emerge a ideia da conversão não apenas da fé, mas dos modos, costumes e práticas do contexto material e imaterial – das decisões coletivas propostas pelo “chefe” da aldeia, agora viria do rei; da “falta de pudor” (nudez) cobririam as “vergonhas” como o colonizador - em troca, se despiriam dos seus “hábitos atrasados”; um processo doloroso, de negação do “ethos”<sup>39</sup> indígena a favor da modernização do sujeito-indígena. “Todas as políticas e as instituições estatais (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões, etc.) serão definidas pelo imperativo jurídico da “modernização”, ou seja, pela

---

<sup>39</sup> Nele estão implicados os costumes, hábitos fundamentais, comportamentos e a cultura de determinada comunidade. (PEREIRA, 2003).

necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 170).

## CATEQUESE DOS JESUÍTAS AOS INDÍGENAS



Fonte: Portal do professor

Essa imagem apresenta a mudança de paradigma educativo indígena pelos jesuítas, à aprendizagem centrada num sujeito, tido como conhecedor; expressa ainda o enrijecimento e o enquadramento dos corpos e vou mais longe, o que será que os indígenas, pensavam a respeito de pessoas que não se casam e nem tem filhos e que usavam roupas que tapavam todo o corpo no calor dos trópicos?

A criança, mais especificamente o “curumim<sup>40</sup>” serviu de difusor cultural – da sua cultura para o colonizador e da cultura do colonizador para seu povo, através do método catequético, manipulado ao bel-prazer dos missionários que se apropriaram da língua, que para nós povos indígenas é o próprio ser - a própria alma; não é apenas um conjunto de códigos. A tentativa “era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas *pelo conhecimento*” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 170). No método catequético a música e o teatro serviram de atrativos a proposta colonizadora. Teixeira (2009, p. 12) destaca o registro de viagem de Sant-Hilaire<sup>41</sup> a respeito dessa prática, de ver na criança o agente civilizador:

(...) ouvindo-lhes os harmoniosos cânticos, as crianças encantadas, e como que fascinadas, reuniam-se ao redor de uma humilde capela e aprendiam a ler, cantar, escrever e a amar a Deus e a seus semelhantes. Pouco a pouco os indígenas renunciaram aos seus bárbaros costumes; reuniram-se em aldeias e foram civilizados, tanto quanto o podiam ser.

Destaco que a aprendizagem civilizatória das crianças indígenas sobre a nova cultura ocorria em meio a outros sujeitos envolvidos nesse processo como as crianças europeias órfãs e/ ou filhas dos colonos que compartilhavam o mesmo espaço educativo, espaço esse de “brincadeiras, orações, aulas de latim e banhos de rio” (TEIXEIRA, 2009, p.06). Numa relação dialógica as crianças indígenas influenciaram através da bagagem cultural (hábitos e costumes, por exemplo) que continham; a língua, as brincadeiras e as danças no Brasil – Colônia. Evidencio nesse momento a importância das mulheres indígenas nesse processo, pois sendo sua tarefa cuidar das crianças, também estava embutido o zelo pela aprendizagem dos saberes étnicos. Destaco que essa relação dialógica nos centra em nossa realidade e nos impulsiona com a autoafirmação identitária, marcando as etnias indígenas como construtoras de sua

---

<sup>40</sup> Termo de origem Tupí, que significa criança. Erroneamente usado por aqueles que desconhecem/ignoram as 305 etnias e suas 274 línguas (IBGE, 2010) e que ainda “pensam” em indígenas genéricos e falantes de uma única língua.

<sup>41</sup> Augustin François César Prouvençal de Saint-Hilaire, botânico e naturalista francês, viajou vários anos pelo Brasil e registrou alguns “costumes” e práticas da sociedade brasileira do século XIX, inclusive o “trabalho” dos religiosos com os indígenas.

história, fazendo com que a “poeira” levantada no constante movimento para combater o “naturalismo das coisas”, possa recontar fatos, transformar as desigualdades e marcar com nossas diferenças. Freire (1996, p.10) reforça:

A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história.

Como sujeitos que produzem sua história na história da opressora colonização as mães indígenas confeccionam cerâmicas, principalmente, artefatos para as crianças brincarem: bonecos/as e animais. Teixeira (2009) destaca que além de brincarem com animais domésticos como: aves (em especial o papagaio que “ensinavam” a falar); macacos e cobras, os meninos também utilizavam pequenos arcos, flechas e tacapes, imitando os adultos masculinos nos seus fazeres cotidianos e as meninas bonecas de barro e de tecido grosseiro – a ludicidade didática, quase nunca dissociada dos “mais velhos”. Maher (2006, p. 17) destaca que:

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora...

2.4.1. Os discursos sobre criança/ infância indígena na contemporaneidade.

Correr livre, brincar do que se deseja, tomar banho em água corrente, subir em árvore, aprender na prática – no fazer cotidiano; pegar passarinho (para brincar e/ ou para comer); falar espontaneamente, nos parece “comum” a todas as 305 etnias e seus estimados 896,9 mil indígenas do país (IBGE, 2010). Parece simples, mas não é! É

complexo, pois “cada qual com sua cultura, seus costumes, suas crenças, modos de viver e de conceber o mundo” (ZOLA<sup>42</sup>; PERIPOLLI, 2010, p.11) constroem as pessoas/crianças em sua cosmologia, então se desconstrói a idéia de “índio genérico” e com isso a noção que criança/ infância é tudo igual em qualquer tempo e ocasião. Mandulão (2006, p. 219) pontua que em parte das comunidades indígenas os cuidados com as crianças se assemelham, porém, não se igualam devido às diferenças culturais:

Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente irão utilizar em sua vida de adulto. Neste sentido, podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real.

Os estudos de Silva, Macedo e Nunes (2002, p.18) destacam seis princípios para o trabalho de pesquisa com crianças/ infâncias indígenas:

1. A infância deve ser entendida como uma construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo [...].
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

---

<sup>42</sup> Pesquisou a respeito da criança Terena no Estado de Mato Grosso, cujos avós saíram do Estado de Mato Grosso do Sul, em busca de melhores condições, reinventando seu novo espaço cultural.

deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

As pesquisas acadêmicas não se preocuparam por muito tempo sobre a temática criança/ infância, podendo destacar de forma contemporânea: Nunes (1997; 2005), Cohn (2000<sup>43</sup>, 2005), Oliveira (2004), Codonho<sup>44</sup> (2007), Limulja (2007); Lecznieski<sup>45</sup> (2005); Lopes da Silva & Nunes, (2002); Alvarez (2004); Sobrinho (2010); Bessa Freire (2002); Nascimento (2010); Zóia (2010); entre outros; os quais apresentam as crianças indígenas em diferentes espaços; ensino/ aprendizagem através de iniciativas próprias; uma educação espontânea que ocorre pelas percepções e inquietações das mesmas nos variados ambientes. Tassinari (2007, 2009) num esforço acadêmico sistematiza as contribuições de alguns trabalhos com crianças/ infâncias indígenas evidenciando cinco aspectos, assim descritos:

1º o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão: os grupos indígenas reconhecem a capacidade de agência da criança na tomada de decisões (em alguns grupos a decisão de nascer e permanecer ou não neste mundo) que afetam não somente sua vida, mas as de seus pais, familiares, comunidade; a autonomia passa também por conceber o aprendizado levando em conta a iniciativa da criança de buscar por ela mesma o conhecimento;

2º o reconhecimento das diferentes habilidades das crianças frente aos adultos. A onipresença das crianças indígenas em todos os lugares da aldeia constitui parte importante de sua educação, uma vez que, quando se torna adulto, o indivíduo tenha conhecimento da vida na comunidade, embora não seja mais permitida sua circulação a todos os lugares da aldeia; trata também da importância do processo de socialização que acontece entre os pares e da tolerância e valorização por parte do adulto de suas produções;

---

<sup>43</sup> A Dissertação de Clarice Cohn, intitulada: A criança indígena: as concepções Xikrin de infância e aprendizado, defendida no Programa de Mestrado e Doutorado em Antropologia da Universidade de São Paulo, deu ênfase a investigação a respeito de como os Xikrin do Bacajá/ PA concebem a infância e o aprendizado.

<sup>44</sup> Camila Guedes Codonho, na sua dissertação- Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi Marvorno, apresentada no Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina, teve como objetivo pesquisar o interior dos grupos infantis e os saberes neles existentes sobre a sociedade a qual estão inseridos.

<sup>45</sup> No Programa de Mestrado e Doutorado em Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Lisiane Koller Lecznieski, apresentou a tese – Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu, buscando entender na sociedade pesquisada o entendimento sobre parentalidade, parentesco, sociabilidade e gênero.

3º a educação como produção de corpos saudáveis: trata aqui da educação voltada para a preparação dos corpos para aprendizagem, definindo-a mais a partir do fazer, da observação, das ações cotidianas do que falar propriamente sobre ela; diferente da autonomia aqui não há margem de escolha para a criança, o corpo é preparado a partir da ingestão de alimentos em certas fases da vida e em certas circunstâncias, da mesma forma que alguns alimentos são proibidos e evitados; os cuidados com a educação são os mesmos que visam sua saúde e bem-estar, voltada para “a produção de corpos saudáveis e belos, bem desenvolvidos e ornamentados” (COHN, 2002);

4º o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas, por não estarem totalmente assimiladas à categoria humana; trata do constante jogo de produção e predação da criança, exercido pelas diversas categorias de seres que habitam o cosmos;

5º o papel que a criança cumpre na construção e reprodução da organização social e como mediadora dos diversos grupos sociais: define aqui o espaço de sociabilidade da criança indígena que é o espaço familiar, da convivência com aqueles que partilham dos mesmos alimentos e substâncias corporais. A criança desempenhando um importante papel na construção dos laços de parentesco, sendo ele muitas vezes a própria criança, aquilo que se produz e ao mesmo tempo se partilha. Em nosso trabalho, estabelecemos um diálogo mais estreito com estas produções sobre as crianças indígenas, principalmente no que se refere ao reconhecimento da agência da criança, da sua autonomia, do papel como mediadora dos diversos grupos sociais, da sua onipresença nos espaços da aldeia e da análises sobre a educação da criança como produção de corpos saudáveis (SEEGER, DA MATTA E VIVEIROS DE CASTRO, 1979; COHN, 2000).

Em todos os trabalhos se evidencia a criança indígena como sujeito central para suas comunidades, que adentram espaços limítrofes, dialogam entre si e com os “mais velhos<sup>46</sup>” e anciãos ouvem e se fazem ouvir, se constroem e promovem a construção/reprodução das cosmologias e cosmovisão, pois são detentoras, proliferadoras, da “carga cultural-identitária”.

Nessa uma década e meia do século XXI, aumentaram as produções a respeito da criança/ infância indígena, bem como o de pesquisadores indígenas que dissertam sobre sua cultura, vivênciam e buscam conhecer e solucionar os problemas de suas etnias. As pesquisas estão vinculadas em diversas áreas do conhecimento como

---

<sup>46</sup> “Os mais velhos” são todos aqueles/as que saíram da fase de criança e se tornaram adultos devido ao casamento e/ou ao prestígio social. Não se evidencia prioritariamente a idade cronológica, mais as experiências naquilo que se propõem a discutir.

Educação; Antropologia; Psicologia; História; Saúde, entre outras, contribuindo para entender a etnia e a diversidade de povos com suas diferenças. No capítulo a seguir, abordaremos a construção do Terena do Século XXI, partindo de nossos ascendentes os Aruak, evidenciando suas relações e negociações com os outros grupos étnicos, desde antes da chegada de Cristovão Colombo.



**III. PASSADO E PRESENTE: ARUAK; TXANÉ; TERENA! COM A PALAVRA, NÓS TERENA DO/ NO SÉCULO XXI CONSTRUÍDOS NAS TRAMAS DAS REDES INTERÉTNICAS.**

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca” (Paulo Freire).

### 3.1. COM A PALAVRA, NÓS TERENA DO/ NO SÉCULO XXI CONSTRUÍDOS NAS TRAMAS DAS REDES INTERÉTNICAS.

(...) vivemos no lugar da desordem nos encontros, nos encontros arruinados, nos escombros catastróficos. Por isso, desde o princípio, tivemos de acatar a vizinhança de guerreiros inesperados, que saem dos mares atlânticos em casas flutuantes, como verdadeiros deuses do trovão; tivemos de sofrer como vizinho o peso cultural eurocêntrico, que vem sob o jugo de nova língua, novo código religioso, ambas desestruturantes dos hábitos e comportamentos; tivemos de aprender a conviver com essa presença imposta, extraindo dela o sumo da própria identidade vilipendiada. (SANTIAGO, 2004, p. 215)

A historiografia indígena tem sido recontada pelos membros das diversas etnias indígenas. Recontar essas histórias pelos indígenas não significa rasgar a “historiografia oficial”, mas marcar o pensamento “histórico-colonizador” com as contribuições dos indígenas pesquisadores, partindo dos pressupostos de quem estava e estão nessas terras desde antes da sua invasão e mesmo com o histórico de massacres e genocídios continuam a demonstrar, viver e experienciar seu mundo e suas práticas.

No caso dos Terena do Estado de Mato Grosso do Sul, não poderia ser diferente, pois atualmente somos em média 30 pesquisadores com títulos de mestrado e/ou doutorado obtidos em Programas de Pós-Graduação em Educação; Ciências Sociais, Ciências da Saúde, Linguística, Antropologia e História. Sendo assim, apresento o texto a seguir com as devidas revisões e análises a partir dos autores Terena, especialmente, quando refiro nos subcapítulos os tempos históricos.

### 3.2. OS ARUAK E A INVASÃO DO “NOVO MUNDO”

Os Aruak<sup>47</sup> ou Taino são grupos indígenas que optam por estarem próximos a grandes contingentes populacionais, tendo como marca as trocas de bens de consumo

---

<sup>47</sup> Aruak, Aruaque, termo que significa “comedores de farinha”. E que opto neste texto para exposição de povos não ligados geograficamente na atualidade, mas por contextos culturais, linguísticos e de organização social dos quais nós Terena estamos diretamente ligados.

(escambo), inicialmente com os grupos indígenas e posteriormente com grupos não indígenas (SCHUCH, 1995).

Os Aruak foram os primeiros nativos contatados e explorados na Ilha Hispaniola<sup>48</sup> devido a terem como enfeites o ouro, principal procura dos espanhóis a fim de fortalecer a coroa espanhola e sem dó e nem piedade, obrigavam os Aruak a extraírem o ouro e entregar a eles, tudo no cano de uma arma de fogo.

### POVOS INDÍGENAS PRÉ-COLOMBIANOS (SÉC. XV).



Fonte: Portal do professor

---

<sup>48</sup>Ilha de São Domingos, de Haiti, Hispaniola ou Espanhola é uma das maiores ilhas das Antilhas, localizada no mar das Caraíbas a sudeste de Cuba e oeste de Porto Rico.

A causa pela qual os espanhóis destruíram tal infinidade de almas foi unicamente não terem outra finalidade última senão o ouro, para enriquecer em pouco tempo, subindo de um salto a posições que absolutamente não convinham a suas pessoas. Enfim não foi senão a sua avareza que causou a perda desses povos e quando os índios acreditaram encontrar algum acolhimento favorável entre esses bárbaros, viram-se tratados pior que os animais e como se fossem menos ainda que o excremento das ruas; e assim morreram sem fé e sem sacramentos, tantos milhões de pessoas” (LAS CASAS, 2001, p. 32).

Jesus<sup>49</sup> (2007, p.14) destaca que os Aruak foram “vizinhos do Império Inca, na região de Huanuco e na de Madre de Diós”, pelos quais eram “dominados” e chamados de habitantes da terra dos Antis (povos do Leste).

Os espanhóis ao chegarem no Novo Mundo depararam-se com as populações nativas, e muito se impressionaram com o nível de civilização de algumas delas. Fundamentalmente importantes para o posterior processo de colonização era densidade populacional que apresentavam duas áreas: a Meso-América, incluindo os atuais territórios do México, Guatemala e El Salvador, além de partes de Nicarágua, Honduras e da Costa Rica, que quando da conquista constituíam o assim chamado Império Azteca; e os Andes Centrais, nos atuais territórios do Peru, Equador e Bolívia, além de partes do Chile e da Argentina, que formavam o Império Inca. Estas regiões, que representam uns 5% do continente americano, concentravam aproximadamente 90% da população indígena (...), o que era possibilitado por uma agricultura intensiva que exigia alto grau de organização da mão-de-obra (WASSERMAN; GUAZZELLI, 1996, p. 37).

Na Mesoamérica<sup>50</sup> e Cordilheira<sup>51</sup> com as ideais condições para domesticação do milho, a abundância de tubérculos como batata e mandioca, além da casa colaboraram para o surgimento da agricultura intensiva, civilizações estratificadas com governos

---

<sup>49</sup> Naine Terena de Jesus é Terena com parentesco na Aldeia Limão Verde em Aquidauana/MS. Em 2007, sua pesquisa de mestrado no Instituto de Arte da Universidade de Brasília, apresentou os aspectos da memória e da resistência do Povo Terena.

<sup>50</sup> “Se entende por Mesoamérica aquela região que abrigou as grandes civilizações indígenas dos maias, dos astecas e de seus antecessores e que até hoje tem uma população indígena numerosa e densa. A Mesoamérica inclui o centro e sul do México, mas não o Norte; inclui também a Guatemala e Belize” (MELATTI, 2011, p.01).

<sup>51</sup> Vasta cadeia montanhosa formada por um sistema contínuo de montanhas ao longo da costa ocidental da América do Sul, sendo a formação geológica desta datada do período Terciário. Se estende desde a Venezuela até a Patagônia, atravessando todo o continente sul-americano, caracterizando a paisagem do Chile, Argentina, Peru, Bolívia, Equador e Colômbia, também conhecidos como países Andinos.



Todorov (1996, p.129); Bruit (1995, p. 44) e Brand (2012) destacam que na chegada de Colombo na América havia 80 milhões de indígenas e que em 1550 essa população havia sido reduzida para 10 milhões de indígenas, ou seja, 90% tinham morrido, enfatizando o extermínio que foi o processo de colonização americana, principalmente pela busca dos “capitães-aventureiros” ao ouro para o Estado e a cristianização para a Igreja. Quijano (2005, p.238) reforça o extermínio:

A história é, contudo, muito distinta. Por um lado, no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cujas regiões norte ou América do Norte, colonizaram os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: *índios*. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa.

O que mais os aventureiros desejavam era viver com “honra” e prestígio na sua terra natal. “Os espanhóis dão a religião e tomam o ouro” (TODOROV, 1996, p. 10) a fim de promover a nobreza europeia sem terras e ganhar “status” na Espanha com os comerciantes, visto que as atividades comerciais passam do Mediterrâneo para o Atlântico (“nascimento” e legitimação da Modernidade e da identidade europeia como superior).

O colonizado aparece assim como o “outro da razão”, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas “identitárias” do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. Ambas identidades se encontram em relação de exterioridade e se excluem mutuamente (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 174).

A América passa a ser um “laboratório humano”, onde os europeus difundem seus modos de vida e de pensamento, perfazendo seus aspectos identitários no novo continente, replicando a sociedade europeia (BERNARD e GRUZINSKI, 1997, p. 16).

No período anterior ao fatídico “descobrimento” a agricultura na América já era antiga, pois muitos grupos indígenas a praticavam conjuntamente com as atividades de caça e coleta, ficando de fora das atividades produtivas os xamãs e alguns chefes guerreiros, sendo mantidos pelo grupo. A relação agricultura, xamãs e divindades representava uma reflexão evidente de que os indígenas estão e são integrados ao meio ambiente que os cercam e do qual dependemos.

A agricultura significou um grande aumento na capacidade de enfrentar a natureza, na medida em que trazia uma previsibilidade na produção de alimentos, afastando em muito as incertezas da caça e coleta itinerantes. Não trouxe, no entanto, uma independência em relação as forças naturais, que podiam manifestar-se de forma cataclísmica nas grandes secas ou enchentes. (...). Os povos agricultores não abriram mão dos seus deuses da natureza, que podiam manifestar-se explosivamente, o que implicou numa presença mais marcante dos xamãs. (WASSERMAN e GUAZZELLI, 1996, p. 50)

No reinado de Tupac Inca Yupanqui<sup>52</sup>, as inserções dos Incas no território dos Aruak provocaram a constituição de uma Confederação de Povos Pano e Aruak (BERNAND & GRUZINSKI, 1997) com um contingente invejável de guerreiros, forçando os Incas optarem por negociações comerciais (JESUS, 2005). Essa confederação era um ponto importante de equilíbrio nas relações entre os grupos, que não eram apenas comerciais, mas também ritualística, visto que os Antis (Andes, em língua Quetchua) iam até a cordilheira, para participarem dos rituais no mês de agosto (CUNHA, 1992, p. 495). Quem sabe vem daí o medo desse mês por nós Terena, tido como um mês de separações e tragédias para aquele que sai de casa por um longo período.

Os Aruak eram tidos como amistosos e “polidos” nas relações estabelecidas, optando por usar sua força guerreira, apenas em situações extremas, sendo a relação comercial o fio condutor das negociações (BHABHA, 2003), inclusive após a chegada

---

<sup>52</sup> O penúltimo governante do Império Inca do qual governou de 1471 até 1493, ano de sua morte. Como chefe do exército, nomeado em 1463, buscou a expansão territorial em direção ao norte, território dos *Povos Antis*.

de Cristóvão Colombo (1492), primeiramente com o “olhar de fascinação” sobre os nativos e depois de crueldade, massacre e dizimação.

Na área hispânica, a Coroa de Castela logo decidiu pelo fim da escravidão dos índios, para impedir seu total extermínio. Assim, foram confinados na estrutura da servidão. Aos que viviam em suas comunidades, foi-lhes permitida a prática de sua antiga reciprocidade –isto é, o intercâmbio de força de trabalho e de trabalho sem mercado– como uma forma de reproduzir sua força de trabalho como servos (QUIJANO, 2005, p. 228).

### **DISTRIBUIÇÃO DE POVOS ARUAK (TAINOS) NO SÉCULO XV.**



Fonte: Domínio público (Wikimedia Commons)

Para Jesus (2005) os Aruak, no período da Colonização da América a partir de Hispaniola (atual República Dominicana e Haiti), cuja etnia nesse território eram os

Taino, foram sendo dizimados por não serem de índole guerreira, e os grupos que resistiram se espalharam também pela América do Sul (Bolívia, Brasil, Colômbia, Guiana, Guiana Francesa, Paraguai, Peru, Suriname e Venezuela), não que não existissem outros representantes desse grupo nessas regiões, mas um grande contingente foi deslocado devido a situação de colonização.

Mesmo com uma complexa organização social, diversos aspectos culturais e de biotipos corporais, além de tantos episódios de massacre, os Aruak nas Antilhas, na Amazônia e/ou Chaco/Pantanal se assemelham, inclusive em suas representações míticas (herói mítico e uso da flauta sagrada, por exemplo) que se convergem e divergem entre as diversas etnias Aruak. São exemplos de línguas indígenas cujo tronco linguístico é o Aruak no Brasil são: Apurinã, Baniwa, Palikur, Pareci, Piapoko, Tariana, Wapishana (Região Norte); Mehinaku, Waurá, Yawalapiti, Terena e Kinikinau (Região Centro-Oeste) (SILVA, 2013).

Quando o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgam como resultado de suas pesquisas que no Brasil, há 305 povos indígenas que falam 274 línguas (IBGE, 2010), nos espantamos com o quantitativo de línguas faladas fluentemente e/ou resquícios dialetais; porém, ao olharmos o mapa linguístico do Brasil, nos parece que o nosso país é um extenso jardim, com plantas raras (as línguas indígenas) e devido a sua sensibilidade foram sendo sufocadas por “ervas daninhas” que a sufocam casa vez mais, e na tentativa de salvar as raras espécies fazemos “enxertos” tendo como base o “bulbo<sup>53</sup>” nos rizomas da “erva daninha” (BAUMAN, 2001).

### 3.3. ARUAK-XANÉ E A MIGRAÇÃO PARA O CHACO

Os Aruak<sup>54</sup>, provavelmente os *Txané* e/ou *Xané*, viviam nas proximidades de Tucumán (noroeste da Argentina) e as minas de prata de Potosí (sudoeste da Bolívia),

---

<sup>53</sup> Órgão vegetal subterrâneo ou aéreo, composto por um eixo basal encurtado, e uma gema ('broto') envolta por catafilos ou folhas basais carnosas, cheias de substâncias alimentícias, o que possibilita a sobrevivência do espécime no gelo ou na seca.

<sup>54</sup> Castro (2011, p. 05) destaca que os “Aruák distribuidores de placas de metal são identificados por Susnik (1971) como sendo os Chané localizados próximos aos Guarani. Durante o século XIX, as atuais

realizando trocas de lâminas de prata com os Xarayé<sup>55</sup>, também de Língua Aruak (ocupantes das margens orientais do atual Rio Paraguai). Seu “grau relativamente elevado da cultura aruaque nas grandes Antilhas já é posto em destaque nos relatórios dos primeiros descobridores, e aqui, como na ilha de Marajó, os achados arqueológicos dão prova de uma evolução cultural como só a encontramos na região dos antigos Mojo” (SHIMIDT, 1917, p. 46).

Para Jesus (2005, p. 17) a corrente migratória setentrional dos Aruak para o Gran Chaco, ocorreu entre os anos 1000 a. C. e 500 a. C. pela região do Alto Rio Madeira, divisa atual de Brasil-Bolívia.

Os viajantes exploradores Alvar Nuñez Cabeza de Vaca<sup>56</sup> (1543), Ulrich Schmidl<sup>57</sup> (1535) e Ruy Díaz de Gusmán<sup>58</sup> (1612) foram os primeiros europeus, no século XVI, que percorreram a América Meridional<sup>59</sup>, mais precisamente o interior do Chaco, que ao final da expedição, sua exploração foi abandonada a favor de “nova possibilidade, *“el Chaco ya no era el muro que ocultaba el Dorado y, por consiguiente, perdió su interés”* (MÉTRAUX<sup>60</sup>, 1996, p. 19). O objetivo dessa expedição se dava para o reconhecimento territorial, mapeamento, nomeação e descrição das diversas etnias e os aspectos geográficos da localidade, registrando inclusive a presença dos Txané.

The first knowledge of the Indians of the region of Chiquitos was brought back by Domingo Martinez de Irala and Nuflo de Chaves, when they ascended the Paraguay River in 1542 as far as lat. 17° S. and discovered the Surucusi, the Orejon, the Arencoci, the Xaraye (lat.

---

regiões de Miranda, Albuquerque, Corumbá e seu entorno foram referidas, nos documentos oficiais e nas narrativas dos viajantes, como sendo o Baixo Paraguai. Atualmente, essa área até o rio Apa é denominada de região da Bacia do Alto Paraguai”.

<sup>55</sup> O nome Xaraiés / Xarayé/ Xaraié ou Jarayés (em castelhano) significa "donos do rio" e foi aplicado a uma tribo indígena que existiu na região de Cáceres, no Mato Grosso. Para outras é uma denominação genérica dos povos nativos do pantanal.

<sup>56</sup> Foi um conquistador espanhol, que primeiro descreveu as Cataratas do Iguazu (1541) e explorou o curso do Rio Paraguai.

<sup>57</sup> Também grafado Schmidel e Schmidt, viajante e cronista de origem germânica, percorreu a Costa brasileira e o Rio Del la Prata, onde iniciou o povoado de Buenos Aires e em 1537 ergueu nas margens do Rio Paraguai um forte que se tornaria a cidade de Santa Maria de Assunção

<sup>58</sup> Historiador da parte sul do continente Americano. Foi o primeiro cronista mestiço do Rio da Prata.

<sup>59</sup> América do Sul.

<sup>60</sup> Alfred Métraux foi um antropólogo suíço especialista em povos da América, suas obras contribuem na História, Arqueologia e Etnografia.

18° S., long. 58° W.), and several other tribes. The party journeyed 4 days to the west of the Paraguay River and returned with information given to them by Guarani migrating toward the Andes. The following year, Alvar Nunez Cabeza de Vaca organized his big expedition to discover El Dorado and the land of the Amazons, actually the Inca Empire as described by the Indians of the upper Paraguay River. From Puerto de los Reyes (lat. 17°57' S.), Cabeza de Vaca sent an expedition toward the west with Guarani guides (METRAUX, 1946, p. 381).

Há relatos ainda, das dificuldades e obstáculos como os períodos de secas e enchentes (LOZANO<sup>61</sup>, 1731); escassez dos recursos minerais (TECHO<sup>62</sup>, 1663); os perigos da fauna (OÑATE<sup>63</sup>, 1929). Realizar o mapeamento da Geografia chaquenha com precisão do seu relevo, hidrografia, étnico e linguístico seria o primeiro passo para a tão sonhada “conquista”. Coelho (2011, p.02) afirma que:

O mundo que foi sendo simultaneamente reimaginado e revelado pelos europeus expressava o sentimento de caos que experimentavam frente aos diversos grupos locais. Do ponto de vista dos colonizadores, impunha-se a necessidade do ordenamento e da regulamentação da realidade chaquenha, o que levou à produção de um saber sobre os povos indígenas e de fazeres administrativos especialmente instituídos para governar a população nativa. O Chacú indígena, dessa forma, foi reordenado e dotado de novas instituições e intenções. Conhecidas são as intenções do reordenamento promovido pelos europeus: fazer com que os novos agentes sociais pudessem circular com maior facilidade, até mesmo sobreviver e obter mais eficiência na exploração do Novo Mundo.

Todas as produções bibliográficas sobre os *Txané* são recheadas de um discurso “apaixonado” pelas suas “qualidades” de dóceis, prestativos, hospitaleiros e gentis; e mais ainda as tramas que se construía nas relações políticas-culturais e sociais, estabelecidas num espaço de trocas materiais e imateriais, inclusive com povos não chaquenhos como estratégia de conquistar aliados. Sanchez Labrador (1910, p. 33) enfatiza:

---

<sup>61</sup> Padre Pedro Lozano foi relator da atuação dos jesuítas na Província Jesuítica do Paraguai.

<sup>62</sup> Padre jesuíta de origem francesa, seu nome Nicolás Du Toict; foi espanholizado por seus companheiros da missão. Chegou no Paraguai em 1649.

<sup>63</sup> Pedro de Oñate, jesuíta que chegou no Peru em 1592. Fundou colégios em Buenos Aires, Corrientes, Mendoza e San Miguel (Argentina), Concepción (Chile). Em Lima (Peru) foi professor, jurista/ inquisitor do Tribunal do Santo Ofício.

El colônia del pueblo de Chanás; su modo de vida, labradora; gênios y ritos son los mismos. Las mujeres se cercenan el cabello por frente de oreja à oreja, y lo demás dejan suelto ó recogen en trenza; andan vestidas de mantas de algodón que ellas hilan y tejen con primor; son amantísimas de sus hijos, buenas trabajadoras; virtudes transcendentales a toda la nación dividida en siete 7 pueblos.

Os Txané foram descritos na historiografia como frágeis, passivos e ingênuos, mas não foram tão “pacíficos” como relatam os cronistas, tentaram alianças com o intuito de controlar o espaço em que transitavam no Chaco. Schmidt (1917, p.11) destaca:

É próprio de toda a evolução das condições sul-americanas desde a conquista, que as culturas aruaques tiveram a época de seu desenvolvimento máximo antes da expansão ulterior dos europeus, pois justamente os pontos de centralização das culturas aruaques onde havia mais rígida organização, nos quais elas poderiam atingir maior perfeição, ofereciam ao europeu invasor um meio muito adequado para a exploração econômica das condições do índio.

Os Aruak, no Brasil dominaram, segundo os estudos de Lathrap<sup>64</sup> (1970), a região do Vale Amazônico e do Rio Orenoco e/ou Orinoco, mais precisamente, a Amazônia Central (atual região metropolitana de Manaus), a partir dos anos 3000 a. C. A migração meridional dos Aruak do Gran Chaco para a Bacia do Rio Paraguai (região dominada pelos Mbaya-Guaikuru) formou os grupos Paresi, Txané-Guaná e Xarayé<sup>65</sup>. Os Paresi migram da área amazônica, sem passar pelas terras baixas, se instalando na Chapada dos Paresi (Mato Grosso) e os Waurá (Arara) nas nascentes do Rio Xingu. Os *Txané* chegaram ao Brasil pela Bacia Hidrográfica do Alto Rio Paraná, mais precisamente no limite oeste dessa bacia, região compreendida pela Bacia do Rio Paraguai e a Serra de Maracaju, povoando a região que hoje, se concentram seus descendentes (Layana, Kinikinau, Terena, entre outros).

---

<sup>64</sup> Donald Ward Lathrap, arqueólogo estadunidense, que pesquisou a arqueologia sulamericana, em especial a Amazônia brasileira e peruana.

<sup>65</sup> Martins (2002) destaca que os Xarayé foram contatados no século XVI, pelos espanhóis, nas Lagoas Guaíba e Uberaba (limites atuais entre os Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul no Brasil e o país vizinho -Bolívia). Tinham como inimigos, antes do contato os Guarani, que se juntaram primeiramente aos espanhóis e em seguida aos luso-brasileiros para exterminá-los, pois os colonizadores europeus estavam cientes de suas riquezas.

## DESLOCAMENTOS DOS POVOS ANDINOS E CHAQUENHOS



Fonte: INFOESCOLA / 2015.

No Brasil, representam os Aruak, 17 línguas, que de acordo com Seki (2000, p. 239) são “faladas nas regiões noroeste (Estados do Amapá, Roraima, Acre e Amazonas) e oeste (Mato Grosso e Mato Grosso do Sul)”. As etnias brasileiras cujas línguas são de tronco Aruak, são as etnias: Apurinã; Baniwá; Baré; Enawenê-Nawê; Kaxarari; Kampa;

Yawalapiti; Kinikinau; Palikur; Paresi; Tariana; Terena; Wapixana; Wuará; Xarakéna (SCHUCH, 1995).

Os *Txané*<sup>66</sup>, (que significa gente, povo), de tronco linguístico Aruak e que eram denominados de Guaná, pelos Avá-Guarani<sup>67</sup> e pelos colonizadores não indígenas. Pesquisando, em antigos dicionários de Língua Guarani, obtive que o termo, *Gua* significa aquele que pertence e/ ou buraco; *Na* não; numa grosseira aproximação, “aquele que não pertence ao buraco” (Chaco), e/ou “aquele que não são daqui”, visto que os Avá já se encontravam na região na chegada dos Txané. Sanchez-Labrador, em seus relatos de viagem chama a atenção que a nomenclatura *Guaná* é um termo depreciativo para com os *Xâne*.

As relações dos Guaná com outros grupos durante o período do Chaco se deram, sobretudo, com outros povos indígenas, através de formas integradoras, tomando o “Outro” como aliado, parceiro ou cativo, revelando um mundo tecido por intrincadas e amplas redes sociais e políticas que se tornaram mais complexas quando, além de outros grupos indígenas, passaram a incluir os europeus. Nessa configuração sócio-política e cultural, os Chané-Guaná tenderam para a realização de alianças que melhor respondiam à ambição do grupo de possuir grandes aldeias, reunir maior número possível de gente, manter extensas áreas de cultivo e realizar trocas (CASTRO, 2011, p. 05).

Com o surgimento das Missões hispânicas (Século XVII) que criaram aldeamentos para os Avá e com isso causando o enfraquecimento desse povo guerreiro, os Txané estabeleceram aliança com os Mbayá-Guaikurú<sup>68</sup> (representados atualmente pela etnia Kadiwéu), denominado por muitos pesquisadores de vassalagem, que consistia na doação de “pastos, os produtos agrícolas, suas mulheres e seus filhos”

---

<sup>66</sup> Usarei a partir de agora, somente o termo Txané ou Xané, do qual temos conhecimento na Língua Terena, pois acreditamos que o termo Guaná, seja depreciativo das etnias desse grupo.

<sup>67</sup> Avá é a denominação aceita pelos Guarani do Chaco ocidental no Paraguai. Anteriormente, os indígenas de *Língua Quíchua* denominavam Guarani-chiriguanáe (sem valor).

<sup>68</sup> Jesus (2007, p. 18) afirma que: “o binômio Mbayá-Guaikurú provém da Língua Guarani e significa: Guaikurú, todos os povos nômades ou andarilhos do Chaco; Mbayá: seria de Mbae-ayaba, povo traiçoeiro, perigoso e cheio de veneno”.

(SEBASTIÃO<sup>69</sup>, 2012, p. 36). No contato com os colonizadores europeus, os Guaikurú<sup>70</sup>, tidos como caçadores e coletores, começaram a serem conhecidos como “cavaleiros”.

À época da chegada dos espanhóis, os Guaná [sic!] iam, como atualmente se reunir em bandos aos Mbayás, para lhes obedecer, servi-los e cultivar suas terras, sem nenhum salário. Daí o motivo dos Mbayás os chamarem sempre escravos seus. É verdade que a escravidão é bem doce, porque o Guaná [sic!] se submete voluntariamente e renuncia quando lhe agrada. Mais ainda, seus senhores lhes dão bem poucas ordens, não empregam jamais um tom imperativo, nem obrigatório, e tudo dividem com os Guanás [sic!], mesmo os prazeres carnis (OLIVEIRA, 1976, p. 32).

Os *Vayúkuliti* (denominação da etnia Kadiwéu na Língua Terena) além de proteção aos Txané subsidiavam seu trabalho com ferramentas saqueadas dos colonizadores europeus, a fim de contribuir com o trabalho na agricultura, ou seja, mais uma vez, o estabelecimento de negociações, numa relação de mão dupla os Terena se beneficiam e faziam se beneficiar.

(...) tratava-se de dar continuidade a uma antiga prática, do velho costume de estabelecer relações através das trocas que passou a incluir os europeu O ponto de vista dos Chané-Guaná insinua-se nas primeiras descrições realizadas pelos europeus que dão a conhecer as manifestações daquele grupo, traduzidas na hospitalidade e na percepção de que esses “outros” e seus pertences tinham um valor positivo, de trocas, que os levaram ao oferecimento dos seus préstimos, que deveriam ser devidamente retribuídos. Nessas condições se dispunham e servir e a oferecer seus produtos. A conduta receptiva dos Guaná ao evento da chegada dos europeus mostra a expectativa de povos que já estavam habituados ao intercâmbio com outros grupos indígenas e que tinham interesse por novas possibilidades de trocas e pela ampliação de relações, que poderiam ser convertidas em alianças proveitosas, como fonte de bens e de

---

<sup>69</sup> Lindomar Lili Sebastião é Terena da Aldeia Água Branca em Aquidauana/MS. Em 2012, no Programa de Mestrado em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo defendeu a tese: **Mulher Terena: dos papéis tradicionais para atuação sociopolítica**, discutindo o lugar que a mulher ocupa na sociedade Terena, sendo assim, contribui na discussão por nós proposta a respeito da criança indígena.

<sup>70</sup> Silva (2004, p.40) evidencia que “[...] os Guaikurú compreendiam diversos grupos como os Abipon, Mocovi, Toba, Pilaguá e os Mbayá”. Vieira (2013, p. 31) ressalta que “tudo indica que os Mbayá sejam os ancestrais dos Kadiwéu”.

conhecimento, capazes de concorrer para a sua sobrevivência, ou aumento de prestígio dos seus líderes (CASTRO, 2011, p. 07).

### 3.4. DE TXANÉ-GUANÁ A TERENA

Os Terena, *Terenôe* ou *Etelenóe* etnia que constituem juntamente com os Echoaladi, Kinikinau, Laiana a grande família que se autodenominam *Xané*, de tronco linguístico Aruak, que residiam no Chaco ou *Chacu* (“território de caça” na língua *Quetchua*), região que compreende planícies e planaltos que se estende atualmente, em quatro países: Argentina, Brasil, Bolívia e Paraguai (CARVALHO, 1992), perfazendo um território de 1 280 000 Km<sup>2</sup>. Seizer da Silva (2009, p. 27) aponta que:

(...) os Terena viviam numa área entre a margem do rio Paraguai e o noroeste do Chaco, numa planície de clima quente no verão e ameno no período de junho a agosto, podendo em algumas épocas ser inferior a 10° C. Nesta época existiam vastas matas, rios e lagoas, permitindo os índios viverem da coleta, da caça e da pesca, ficando em destaque esta última como produto econômico. Aos homens cabiam as tarefas de caçar e pescar. A caça era coletiva e distribuída entre familiares e amigos. A pesca era realizada individualmente, sendo as atividades coletoras realizadas por ambos os sexos. Nesta coleta, além das frutas, ovos, mel e raízes utilizadas na alimentação, também, coletavam plantas para uso medicinal.

Denominamos-nos “*Poké’e*” (povo da terra/ saídos da terra) através de *Yurikoyuvakaé* que nos forneceu o fogo e as ferramentas dos *purutuyé* para a agricultura. Temos o *Êxiva*, como um “território sagrado”; produtor de nossas concepções cosmológicas e como dele saímos, retornaremos no pós-morte, a fim de encontrar nossos ancestrais (FRANCO, 2011; CRUZ; 2009; RODRIGUES, 1986; BALDUS, 1950). Nossos ancestrais sempre estiveram em trânsito na Bacia Hidrográfica do Alto Rio Paraná, onde atingiram seu limite oeste (região compreendida pela Bacia do Rio Paraguai e a Serra de Maracaju) no século XVIII devido a inúmeros fatores como a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870).

Com intuito de garantir o território do sul da Capitania de Mato Grosso<sup>71</sup> e a defesa fronteiriça dos colonizadores portugueses na fronteira com a Bolívia foram fundadas no final do século XVIII as freguesias<sup>72</sup> de Nossa Senhora do Carmo de Miranda<sup>73</sup> (1835) e de Nossa Senhora da Conceição de Albuquerque<sup>74</sup>, da qual foram filiadas as capelas do Presídio de Coimbra (1775) e da Povoação de Albuquerque em 1778 (atual Corumbá).

Segundo as Memórias de viagem de Luíz D’Alincourt<sup>75</sup>, realizada do Porto de Santos a Cuiabá, no ano de 1818 as margens direita do Rio Paraguai, havia uma aldeia dos Txané denominada de Albuquerque, lugar este de terra fértil, onde se estabeleceu a Missão Capuchinha de Nossa Senhora da Misericórdia.

No início do Oitocentos (*sic*), Albuquerque abrigou uma Fazenda Pública de gado e, em 1819, recebeu a Missão Capuchinha de Nossa Senhora da Misericórdia que reuniu os índios Guaná que habitavam a região. Com a utilização da mão de obra indígena, a agricultura foi incentivada visando suprir algumas necessidades de parte dos moradores da fronteira Sul da Província. De 1827 até os anos 1850, Albuquerque sediou o Comando Geral da Fronteira do Paraguai (MELLO, 1966). Nesse período, o local vivenciou certo crescimento que motivou a sua escolha como sede de freguesia. Sua localização no rio Paraguai, próximo à foz do rio Miranda, facilitava a comunicação com o Forte de Coimbra e as povoações de Albuquerque Velha (Corumbá), Miranda e Camapuã. (SENA, 2013, p. 187)

---

<sup>71</sup> Capitania criada pela Coroa portuguesa em 1748, desmembrando da Capitania de São Paulo, cuja capital foi a Vila Bela da Santíssima Trindade.

<sup>72</sup> A palavra freguesia deriva do latim “*fillius ecclesiae*” (filho da igreja). No Império português a freguesia era a menor divisão administrativa, o que equivale a uma paróquia civil.

<sup>73</sup> O Presídio de Nossa Senhora do Carmo do Mondengo foi criada pelo Capitão João Leme do Prado em 1778, se elevando a freguesia através de uma Lei Provincial em 26 de agosto de 1835.

<sup>74</sup> Carece de mais pesquisas, o que afirmo a seguir, mas nos levantamentos realizados verifiquei que em Portugal, havia uma freguesia no século XIII, denominada de Terena (Atual Sé e São Pedro no Concelho/município de Évora), cujos ascendentes eram pagãos e que com a ascensão do cristianismo, em tempos remotos se tornaram propagadores do Culto a Virgem Maria. Os colonizadores tentaram criar um “novo Portugal”, dando nome da mesma freguesia portuguesa a freguesia do Sul da Província de Mato Grosso, tendo como vizinhos os “Terena”, como fomos “batizados” pelos portugueses e não uma autodenominação.

<sup>75</sup> Português erradicado no Brasil, após a vinda da família Real para o país (1808). Dentre inúmeras atribuições, a de militar e pesquisador nas Províncias de Mato Grosso e Goiás foram a que mais se destacaram.

Sobre os Txané, D'Alincourt (1975, p.176) destacou que os indígenas “ali estabelecidos, que chegam a 300 almas, criam galinhas e alguns porcos, fazem plantações de milho, feijão, mandioca, abóboras, batatas e outras para seu consumo, e para irem vender a Coimbra, o que é de grande proveito para a guarnição daquele Forte”. Para Ferreira (2007) todas as construções dos fortes e povoações só foram possíveis devido ao “Tratado de Paz e Amizade” (1791), acordado entre a Coroa portuguesa e os Mbayá-Guaicuru, na capital da Província de Mato Grosso.

Nos registros de batismos e casamentos realizados na Igreja de Nossa Senhora da Conceição, em Albuquerque (Sena, 2013) constam casamentos interétnicos entre Xané - purutuyé e Xané – africanos, escravizados no Brasil, com sobrenomes “adotados” devido à localidade como os “Albuquerque”, e/ou dos padrinhos como no caso dos “Silva” nominados pelo casal Joaquim José Gomes da Silva<sup>76</sup> e de sua esposa, D. Maria da Glória Pereira Leite, tidos como aqueles com maior “compadresco” entre os indígenas, que segundo o viajante Joaquim Ferreira Moutinho<sup>77</sup> (1862) os tratava com grande afeição e proteção. Ainda encontrei um registro de batismo de uma indígena Guató com sobrenome “emprestado” por sua madrinha e que encontramos até hoje nas comunidades Terena (Mettelo; Miguel; Pereira, Gomes, D’Alcântara, Pinto, entre outros).

Ximenes (2009, p.08) destaca que os Xané possuíam “nas proximidades dos presídios (...) lavouras, criação de porcos e galinhas, além de tecerem panos e redes. Todos estes produtos eram vendidos aos portugueses”. Para Pereira (2003) essa era uma alternativa para a obtenção de artefatos metálicos, fornecidos anteriormente aos Txané, através dos saques realizados pelos Mbyá-Guaycurú.

No século XIX, François Louis Nompar de Caumont LaPorte, Conde de Castelnau, realizou uma expedição na América do Sul, do Peru ao Brasil, entre os anos

---

<sup>76</sup> Também conhecido por Barão de Vila Maria, título outorgado por Dom Pedro II, em 1862. Seguindo o caminho do desbravamento do Sul de Mato Grosso, após sua morte (1876), seu filho Joaquim Eugênio Gomes da Silva, de apelido Nhéco, e sua esposa, Maria das Mercês Gomes da Silva, após a Guerra contra o Paraguai, fundou e povoou a região hoje, conhecida como Nhicolândia no Mato Grosso do Sul.

<sup>77</sup> Comerciante, residente em Cuiabá, que percorreu o Rio Paraguai na época em que o Governo de Assunção, por conta da Guerra da Tríplice Aliança decidiu fechar sua navegação. Essa viagem está descrita em seu livro "Itinerário da Viagem de Cuiabá a S. Paulo"

de 1843 e 1847. Na companhia de dois botânicos e um taxidermista, percorreu as Bacias dos Rios da Prata e do Rio Amazonas, passando pelo Sul de Mato Grosso, em 1845, registrando em seu diário de bordo a presença dos Terena:

Quando em Miranda, fizemos várias excursões às aldeias de índios que existem espalhadas pelos arredores. (...) A 5 de abril fomos visitar o aldeamento dos Terenos, (...) até aqui têm tido muito poucas relações com os brancos. É uma nação guerreira que conserva em toda integridade os costumes de seus antepassados. (...) o aldeamento que íamos visitar fica, em linha recta, duas léguas e um terço a Nordeste de Miranda. (...) fazendo mais uma hora de marcha para chegar a uma mata fechada à beira de uma grande lagoa, por trás do qual ficava um aldeamento indígena de vastas proporções. Compõe-se o aldeamento de umas cem ou cento e dez casas, unidas umas às outras. Essas palhoças formam um imenso rancho coberto de folhas de palmeira e estão dispostas em círculo, à volta de uma grande praça central. Toda a população, constituída de mil e quinhentos a mil e oitocentos habitantes, (...). Na próxima vizinhança deste aldeamento há três outros menores, formados havia pouco tempo por índios vindos do sertão. Traziam estes últimos ainda consigo os objetos pilhados aos espanhóis que haviam massacrado. A população total destas quatro aldeias é de cerca de três mil índios. Essa gente é bastante industriosa; cria muito gado e possui muitos cavalos. Fazem grandes lavouras de cana-de-açúcar, de milho, de feijão e de mandioca. Cultivam também bastante algodão, com que as mulheres fazem lindos tecidos, para vender aos brasileiros. Finalmente, sabem fabricar bonita louça de barro (CASTELNAU, 1949, p. 301-302).

Schuch (1995) afirma que na Missão de Nossa Senhora da Misericórdia (Aldeamento Albuquerque) em 1825, havia uma população de 1 300 indígenas. Em 1853, com a crise na produção agrícola, a imposição de costumes tidos como “verdadeiros” pelos colonizadores provocaram um agudo conflito entre os habitantes do aldeamento, fazendo com que os *Txané* desacreditassem nesse “modelo” societário do colonizador, “desesperavam-se em buscar garantias de sobrevivência. Saíam pelas matas em busca do que faziam antes. Era como que voltassem às suas divindades em busca de um reencontro após um pesadelo” (JESUS, 2007, p. 21).

Azanha (2004, p. 4) através de dados coletados de documentos de 1847, do então Diretor Geral de Índios da Província de Mato Grosso, Joaquim Alves Ferreira, reforça os aspectos interétnicos, culturais e de plantio dos *Txané* (Terena):

As quatro tribos de que se compõem esta nação (Terena, Kiniquinao, Echoaladi e Laiana) pouco ou nada diferem entre si quanto ao modo de existência; seus costumes são mansos e pacíficos e hospitaleiros; vivem reunidos em aldeias mais ou menos populosas e muitos deles se ajustam para serviços de toda espécie em diversos pontos da Província, mormente para a navegação fluvial. Sustentam-se da caça e da pesca, mas principalmente da carne de vaca e dos produtos de sua lavoura. Cultivam milho, mandioca, arroz, feijão, cana, batatas, hortaliças e igualmente todos os gêneros de agricultura do país. As suas colheitas não só chegam para seu consumo como lhes resta um excedente que vendem a dinheiro ou permutam por diversas fazendas, ferramentas, aguardente, espingardas, pólvora, chumbo e quinquilharias e bem assim gado vacum e cavalariço de cuja criação se ocupam. Fiam, tecem e tingem o algodão e a lã do que fazem ótimas redes, panos, cintos e suspensórios e quase todos entendem o nosso idioma [...]. Da tribo que conserva o nome de Guaná, há uma aldeia junto a Freguesia de Albuquerque e outra na margem do rio Cuiabá; (os) Guaná Kinikináo: em número de perto de oitocentos, vivem em uma aldeia no Mato Grande distante três léguas do poente de Albuquerque; existe outra aldeia de duzentos indivíduos nas imediações de Miranda; Guaná Terenas: vivem aldeados nas imediações do Presídio de Miranda; Guaná Laianas: habitam também na vizinhança do mesmo presídio.

O povo Terena participou ativamente da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), tendo aldeias destruídas e o povo disperso.

É possível perceber quão importante foi a contribuição dos Terena e de outros índios para o Exército brasileiro, em suas atividades como guias, como agricultores, abrigando não índios em suas aldeias, ingressando voluntariamente nas colunas imperiais. Partilhando dos mesmos dissabores, dos mesmos combates e das mesmas moléstias. Dessa forma, eles mantinham a relação de cooperação com o Estado e com a sociedade envolvente (XIMENES, 2009, p. 12).

A Grande Guerra, como também é conhecida, foi o maior conflito existente na América do Sul, o qual se iniciou após a invasão em 27 de dezembro de 1864, do Sul da Província de Mato Grosso pelo exército paraguaio, comandado por Francisco Solano López, então presidente do Paraguai, cuja intenção era com sua política expansionista, “apossar” de parte do território de seus vizinhos a fim de formar o “Grande Paraguai”, com acesso marítimo pelo Porto de Montevidéu. E, para isso dependeria da anexação das terras uruguaias, parte do território argentino e as Províncias brasileiras de Rio Grande do Sul e Mato Grosso (VARGAS, 2005; ALMEIDA, 2005).

O Tratado da Tríplice Aliança acordado entre Brasil, Uruguai e Argentina, previa a defesa de seus interesses contra as investidas expansionista do Paraguai. A guerra terminou em 1870, com saldos negativos para ambos os lados, porém, a maior perda foi para os Povos Indígenas do então Sul da Província do Mato Grosso, que até os dias atuais não recuperaram seus territórios. (BRAND, 1997, 2000; 2012; BARROS, 2005; LEOTTI, 2001; NASCIMENTO, 2013).

Alfredo Maria Adriano d'Escragnolle Taunay, conhecido por Visconde de Taunay, lutou na Guerra como engenheiro militar, sendo o principal cronista da Guerra contra o Paraguai, confirma em seus relatos a participação dos Terena na Grande Guerra:

Estabelecidos na aldeia do Naxe-daxe ou de Santa Cruz, a seis léguas da Vila de Miranda, tinham os índios Terena procurado refúgio por ocasião da invasão dos paraguaios, dedicando-se logo ao plantio...”. “Depois de combinarmos (...) 28.02.1865, com Vieira [Capitão José Vieira], (...) ele devia achar-se com 26 índios junto ao Aquidauana (...), voltando à casa de Valério. As plantações dos laianos consistiam em arroz, milho, feijão, porém as chuvas falhadas (...) impediam prometerem alguma coisa para as forças. (TAUNAY, 1923, p. 83, 84, 98)

Quando terminou a guerra, os indígenas do atual Estado de Mato Grosso do Sul, ao retornarem para suas antigas aldeias haviam sido ocupadas, desconsiderando o papel dos Terena e demais grupos Txané na conquista da região e sua manutenção em mãos brasileiras.

Pouco após a campanha do Paraguai, habitavam os Terena, segundo eles próprios informam, as seguintes aldeias: Ipegue (em área compreendida entre as atuais aldeias de Ipegue e Bananal); Imokovookoti (nas imediações da atual aldeia de Cachoeirinha); Tuminiku (nas proximidades da atual aldeia de Bananal); Coxi (próxima ao córrego de Taquarí); Naxe-Daxe (nas proximidades do córrego do mesmo nome); Háokoé ( nome Terena para a fruta do pindó; situava-se a aldeia a uma légua de Tuminiku); Moreira e Akuleá (ambas nas proximidades de Miranda); Kamakuê (próxima à atual aldeia de Duque Estrada); Brejão (próxima a Nioaque); Limão Verde (próxima a Aquidauana); Cerradinho (na área do atual

Município de Campo Grande). Nessa época estimavam-se os Terena entre 3 e 4 mil (ALTENFELDER SILVA, 1949, p. 281).

Os anciãos Terena afirmam que esse retorno para as áreas em que residiam anteriormente a “desterritorialização” foi o encontro com pessoas violentas, aventureiras e ambiciosas que de modo prepotente desprezava-os, denominando de bugre<sup>78</sup>.

O pós-guerra é a época em que se inicia a reorganização do espaço territorial na zona do conflito, com a regularização fundiária em prol dos novos ocupantes. Este grande empreendimento de reordenação territorial e consolidação da fronteira só foi possível graças à “liberação” das terras indígenas e o uso compulsório da sua mão-de-obra. E os Terena contemporâneos conhecem esse período - que para eles se estenderia do pós-guerra imediato à criação das reservas - como o tempo da servidão (AZANHA, 2004, p.79).

Nesse esparramo (BRAND, 1997), os indígenas foram trabalhar nas fazendas constituídas através do incentivo de ocupação territorial pelo governo brasileiro para garantir o território fronteiriço, sendo assim grandes porções das nossas terras se tornaram campos para a pecuária extensiva e nos foi “doada” “reservas<sup>79</sup>”, “ilhas” em meio às fazendas para que pudéssemos sobreviver. “Assim, resolviam-se dois problemas: entregava as terras para a elite fundiária em formação e ainda concentrava a mão-de-obra indígena nos aldeamentos para o trabalho nas novas propriedades” (XIMENES, 2009, p.11).

Este período foi denominado por nós Terena de *kúxoti káxe* (tempo da servidão) onde o trabalho era quase escravo, pois, muitas vezes não recebiam e, ainda, sofriam humilhações por parte dos fazendeiros contratantes (LADEIRA, 2000; SEIZER DA SILVA, 2009).

---

<sup>78</sup> Termo pejorativo, oriundo do francês (Bougre) para a Língua Portuguesa-brasileira, indicando inculto, selvagem e em muitos casos, na região dos Povos do Pantanal, misturado, sem valor. Os primeiros registros, indicam o Latim Medieval (Bulgarus), que quer dizer herético.

<sup>79</sup> Particularmente, enquanto indígena Terena abomino o termo “reserva”, por considera-lo depreciativo. Vivem reservados os animais nos zoológicos e as plantas nos bosques e jardins, ou seja, são amostras do que se tem de exótico na fauna e na flora brasileira, não sendo o nosso caso.

Cardoso de Oliveira (1976); Seizer da Silva (2009) e Sebastião (2012) destacam que nós Terena, tínhamos uma estratificação social que se dividia em três camadas: os *nâti* que são os líderes/chefes, cargo passado de geração em geração anteriormente e que agora é por eleição direta, uma inserção/ apropriação da política do não indígena; *Wáhere Xâne* que seriam “o próprio povo” e os *Kaúti* (os cativos). Alexander Rattray-Hay, pastor norte-americano que fundou as primeiras Missões Protestantes junto aos Terena no início do século XX, apresenta a sociedade “Terena da seguinte forma: os *nâti* que são os chefes; os *xuna’áxati* que são compostos pelos guerreiros e, por fim, os *maxatiti xâne* composto pelos trabalhadores do campo” (SEBASTIÃO, 2012, p. 42).

Atualmente, a sociedade Terena não se organiza dessa maneira e apenas a Terra Indígena Cachoeirinha é cotidiana o uso das expressões *Súkirikeono e Xúmono* (metades endogâmicas Terena), em Taunay/ Ipegue se percebe mais nas atividades culturais. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976; SEIZER DA SILVA, 2009 e SEBASTIÃO, 2012). Essa não clareza, quanto às metades no grupo Terena de Ipegue, por exemplo, não desqualifica a importância de quem conhece e/ou realiza rituais enfatizando-as. Seizer da Silva (2009, p. 28) faz um importante registro de uma atividade estritamente da cultura Terena por um grupo considerado descentrado do seu eixo cultural como é o caso dos Terena de Ipegue que são considerados por inúmeros pesquisadores como não falantes da Língua Terena, mas que utilizam de artefatos culturais que os religam a sua ancestralidade.

Todas as vezes que temos alguma coisa importante pra nós minha vó pega o pano vermelho, o purungo da mãe dela, e as penas, rezam e pedem proteção pra mim. Quando fiz quinze anos eu, e minha irmã que somos gêmeos, fomos chamados pela minha vó, ela rezou e conto a história das metades e disse que nossa família é Sukirikionó e quem da aldeia é parte de nós, é nosso parentes, para que mesmo minha vó faltando não nos perdemos. Quando fui pra faculdade ela repetiu o mesmo ritual, pedindo pra não se esquecer do nosso povo. (Lucas, aluno do ensino médio, 2006).

Os Terena como grande parte dos Aruak vivenciam a utilização de “artes mágicas”, e nelas e com elas, estabelecem um “ocultismo” de acusações

numa “rede de feitiços” da qual ninguém sabe de onde vem e nem quem é o mandante, só se conhece os feitos (doenças, catástrofes, acidentes e mortes). O *Ohókoti*<sup>80</sup> tem um grande prestígio, negado por muitos e frequentado por todos (SEIZER DA SILVA, 2008).

### **TIA MIGUELINA DA SILVA (OHÓKOTI)**



**Fonte: CIMI/ Assembleia do Povo Terena**

---

<sup>80</sup> Benzedor, pajé.

Nós Terena, acreditamos num Deus criador e superior a todas as outras forças da natureza, das quais são sinais de sua presença, do qual nominamos de *Itukó'oviti*. Também, não separamos o corpo do espírito, portanto, acreditamos que todos os males, mesmo sendo físico pode ter tido início através de uma “arte mágica” realizada pelos *Koixomuneti*<sup>81</sup>.

O *Koixomuneti* possui um artefato ritualístico composto de: um *itaaká* (porungo, como dizem, ou cabaça) e um *kipahê* (tufo de penas de ema). Não usam roupas específicas nas cerimônias religiosas (...). Os *Koixomuneti* invocam os *Koípihapati*, um ancestral, um “espírito companheiro”, que passam as informações sobre o consulente ou sobre a situação questionada e orienta como resolver ou como curar as doenças.

Nos registros de Batismo e casamentos da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Albuquerque, se evidencia os casamentos entre Terena e negros Bantu (angolanos, congos, Cabindas, Moçambique, entre outros) escravos e/ou alforriados que viviam trabalhavam nas propriedades dos colonizadores. Com isso houve inúmeras negociações (BHABHA, 2003), inclusive no campo religioso, sendo comum, porém, de maneira discreta as divindades africanas como divindade Terena. “Meu padrinho, trabalhava bem! Trabalhava, na linha do povo d’água, com Iemanjá<sup>82</sup> e com Ogum Beira Mar<sup>83</sup>. Me tirou de várias enrascadas” (José, Aldeia Cachoeirinha). Sobre isso, Hall (2003, p.88) descreve:

---

<sup>81</sup> Xamã Terena; denominado de padre indígena; médico.

<sup>82</sup> Divindade africana (orixá) de um rio na África e Rainha do Mar no Brasil. Se tornou popular no sul de Mato Grosso, a partir da colonização de Albuquerque Velha (atual Corumbá), por familiares de marinheiros cariocas, e que eram pais e/ou mães de santo, sincretizando com os costumes indígenas locais. Uma das maiores mães de santo corumbaense (Carlinda do Carmo Miranda) se denominava Guató e difundiu muitos dos seus conhecidos por mais de 60 anos, junto aos Terena de Aquidauana e Nioaque, por exemplo. No final do ano, as praias dos rios de Aquidauana e Corumbá, se enche de indígenas e não indígenas para reverenciar a mãe d’água.

<sup>83</sup> Ogum orixá dos metais dos africanos que no Brasil aportaram com o tráfico Negreiro. Ogum Beira Mar, um desdobramento do orixá africano em terra brasileira. Uma divindade superior dos umbandistas (chefe de falange). Tenho uma tia Avó nascida no Naxe Daxe (1924) filha espiritual de “Ogum Beira Mar”, como o padrinho do entrevistado, nascido em 1915 em Cachoeirinha.

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades.

Então, qual é a nossa religião Terena do século XXI? São todas aquelas que julgarmos necessário, como as identidades não são fixas (HALL, 2003) a nossa espiritualidade se fortalece com a diversidade religiosa das quais se estabelecem nos encontros de nossa história. (SEIZER DA SILVA, 2009; ELIAS SOBRINHO, 2010; SEBASTIÃO 2012). Nas Conferências sobre Espiritualidade Terena e Religião, realizados na Aldeia Cachoeirinha (Miranda) e Aldeia Água Branca (Aquidauana), respectivamente em 2014 e 2015 afirmei o exposto acima, acrescentando que hoje temos um catolicismo-Terena; uma Umbanda Terena; um protestantismo Terena, ou seja, nos empoderamos com essas culturas religiosas e fizemos nossa própria maneira de cultivar. Assim, não temos identidades religiosas “originais”, puras (BAUMAN, 2003); e não queremos! Mas, queremos uma religião/ religiosidade com resultados desses encontros, trocas e negociações (BHABHA, 2003) capaz de produzir a nossa espiritualidade Terena tradicional, sempre atualizada e fortemente presente. (SEIZER DA SILVA, 2009; ACÇOLINI, 2007).

Como destaquei anteriormente, nossa religião é diversificada, assumimos identidades religiosas que para o não indígena seria incoerente, contraditória. Muitos dos Terena, se autodenominam evangélicos pentecostais e neopentecostais, pois o contato com o cristianismo realizado por norte-americanos e alemães é da primeira década do século XX. Nós Terena, compreendemos que podemos ir onde quisermos, vivenciarmos novas experiências, sem perdermos a nossa identidade religiosa-cultural, mas agregando novos valores e conhecimentos, podendo frequentar a igreja católica, *Ohókoti* (benzedor), reuniões espíritas, sessões de Umbanda e se iniciar no Candomblé, ou seja, os Terena, constantemente experienciam as características peculiares do hibridismo, pois ele “é um momento ambíguo e ansioso de transição que acompanha nervosamente qualquer modo de transformação social, sem a promessa de um

fechamento celebrativo ou transcendência das condições complexas e até conflituosas que acompanham o processo” (BHABHA *Apud* Hall, 2003, p.75).

As festas dos santos católicos São Sebastião, São João Batista e Nossa Senhora da Aparecida movimentam bastante a vida religiosa e social das comunidades Terena. As festas ocorrem no caso da Aldeia Cachoeirinha em núcleos familiares, por tradição passadas geralmente pelos pais e/ou avós. É comum a todos os festeiros o hábito de rezar o terço ao santo, cantar o hino, fazer um jantar e/ou almoço com a presença de familiares e amigos, tudo na noite de véspera ao dia do santo homenageado, pois em seguida ocorrerá um grandioso baile, representando a comunhão familiar e espiritual, que termina apenas quando o dia vai raiando e conta com a presença das lideranças da comunidade, das crianças e idosos. Os santos Sebastião e João Batista assumiram as características das metades endogâmicas. Se o “festeiro” for *Sukirikeonó* os enfeites como fitas colocadas na imagem e/ou bandeira dos santos serão em vermelho. Caso for, *Xumonó*, os enfeites serão azuis e/ou verdes; cada qual representando seu grupo. Tem sido bastante recorrente nos últimos cinco anos festas para os padroeiros das igrejas católicas como Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, entre outros; além de distribuição de doces para as crianças no dia de São Cosme e São Damião.

Algumas celebrações cívicas, sociais e religiosas possuem datas fixadas, como por exemplo: “dia/semana dos Povos indígenas”<sup>84</sup>, e do *Ohókoti* (reunião dos rezadores na Semana Santa), mas o que chama atenção, é que esses dias com datas consagradas podem acontecer em qualquer época. Presenciei São João tomando “banho”, três dias antes do “seu dia” no calendário católico, mas marcado com grande reverência religiosa. Cardoso de Oliveira (1976, p. 48) destaca a relevância das festividades para os Terena:

A importância dessas festividades anuais para a sociedade Terêna (sic) – além, naturalmente de sua função manifesta – transparece quando analisamos o papel daquele complexo cerimonial na manutenção da

---

<sup>84</sup> Coloquei entre aspas para chamar atenção sobre o “Dia do índio”. A data foi criada durante a realização do I Congresso Indigenista, realizado no México, em 1940, com a presença de Indígenas. A data, atualmente, pertence ao calendário das Aldeias Indígenas.

sociedade tribal e no fortalecimento da consciência de grupo, ou, em outras palavras, sua função latente.

As moradias dos antigos Terena eram retangulares, com um portal de acesso ao interior sem portas de proteção. O telhado de “duas águas” descia até o chão, coberto com folhas de acurí ou sapé, organizadas de forma circular (SEIZER DA SILVA, 2009). Nas comunidades Terena no/do século XXI as casas são de alvenaria, com poucos cômodos, inacabados e/ou em construção. As roças estão distantes da casa da família e as plantações de mandioca, batata, abóbora, melancia e feijão são compartilhados em grupos consanguíneos para consumo próprio e/ou comércio nas cidades.

As casas destes grupos de irmãos, em geral, localizam-se próximas umas das outras. Seus lotes de roças são contíguos, havendo cooperação econômica e partilha de alimentos entre as casas, constituindo, portanto, uma unidade de produção real que se sobrepõe aos grupos domésticos que a compõe. (AZANHA, 2004)

O gado foi inserido nas comunidades Terena, ainda no aldeamento de Albuquerque (1835), conforme descreve Castelnau<sup>85</sup> (1949, p. 239) “[...] essa gente é bastante industriosa; cria muito gado e possui muitos cavalos”, essa aprendizagem no manejo do gado, antes da Guerra da Tríplice Aliança, possibilitou no pós-guerra aos Terena trabalharem nas fazendas, bem como utilizar o “boi selado<sup>86</sup>” para o transporte pessoal. Garcia e Zorzatto (2014, p. 05) enfatizam que o relatório de Genésio Barboza<sup>87</sup> (1924) evidencia o trabalho dos Terena: “Como excelentes (sic) campeiros capricham os índios na confecção dos serigotes (sic) e correspondentes apêros (sic): sendo dignos de nota os baixeiros e colchonilhos (sic) por eles (sic) feitos”.

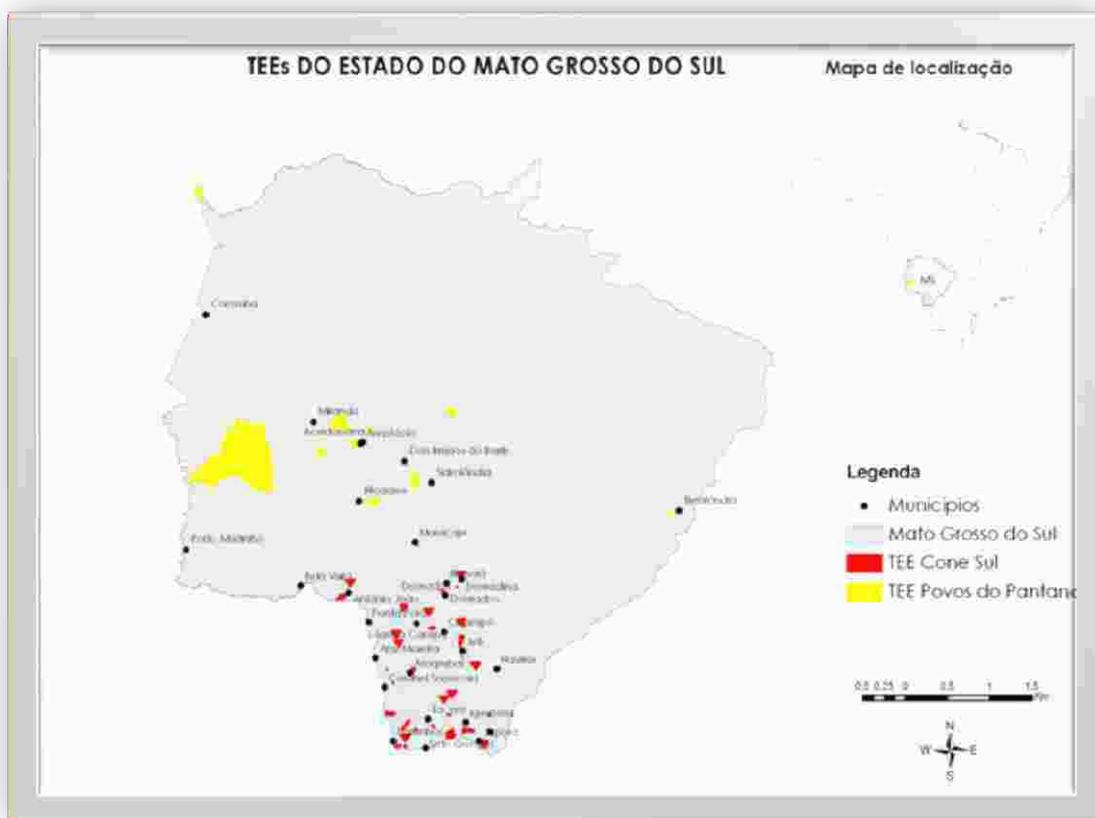
---

<sup>85</sup> François Louis Nomparr de Caumont LaPorte, Naturalista francês, conhecido por Conde de Castelnau. Entre 1843 a 1847, percorreu a América do Sul, do Peru ao Brasil, pelos rios Amazonas e Rio da Prata.

<sup>86</sup> Animal que usa um suporte no dorso que se senta aquele que o conduz, muito usado anterior para o transporte.

<sup>87</sup> Funcionário do Serviço de Proteção ao Índio.

Meus patrícios Terena estão distribuídos por sete municípios dos Territórios dos Povos do Pantanal (Anastácio, Aquidauana, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Nioaque e Rochedo) e um da Região do Cone Sul (Dourados), perfazendo um total de aproximadamente 30 mil pessoas, sendo a segunda maior população indígena do Estado de Mato Grosso do Sul (OLIVEIRA<sup>88</sup>, 2013; CARDOSO<sup>89</sup>, 2011; ANTONIO<sup>90</sup>, 2009; MIRANDA<sup>91</sup>, 2006).



Fonte: CGEEI/SECADI/MEC

<sup>88</sup> Éder Alcântara Oliveira, é Terena da Aldeia Buriti. Em 2013, na Universidade Federal da Grande Dourados, no Programa de Mestrado em História defendeu a dissertação **História dos Terena da Aldeia Buriti: memória, rituais, educação e luta pela terra.**

<sup>89</sup> Terena da Aldeia Limão Verde, em Aquidauana, Wanderley Dias Cardoso, em 2011 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul apresentou a pesquisa: A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde; Aquidauana/ MS cujo objetivo foi a compreensão da etnia Terena frente à necessidade de formação escolar diferenciada.

<sup>90</sup> Nilza Leite Antonio, é Terena da Aldeia Bananal, Distrito de Taunay, em Aquidauana/MS. Raízes na língua identidade e rede social de crianças terena da escola bilíngue da Aldeia Bananal, intitulou sua dissertação no Programa de Mestrado em Psicologia da UCDB.

<sup>91</sup> Claudionor do Carmo Miranda, Terena da T.I de Nioaque, defendeu em 2006, sua dissertação no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local da UCDB, com o título: Territorialidade e praticas agrícolas premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS.

Cada uma das 47 aldeias (além das retomadas) tem organização política e social própria, porém, se assemelham no que diz respeito às atribuições coletivas, ou seja, todas as decisões, intervenções e/ou negociações são feitas pelas autoridades locais - o cacique e seus conselhos a partir de demandas, ora de interesse coletivo (educação, saúde, moradia, plantio, colheita e segurança); ora de interesse pessoal (casamentos, aconselhamento de casais, separações) ou de grupos (partidários religiosos e familiares). Os anciãos na sociedade Terena são figuras ilustres, que dão pareceres sempre com argumentações considerando as relações ancestrais, sociais e familiares estabelecidas historicamente.

Essas organizações se constituem e reelaboram a todo instante dependendo das necessidades da Comunidade, numa tentativa constante, na maioria das comunidades Terena, do gestor municipal interferir com “políticas de barganha”, cooptar alguns indígenas a favor ainda de uma “política integradora, de congelamento identitário”; das quais muitos Terena, preferem não assumir bandeiras partidárias, por saber que o posicionamento influenciam também, nas relações sociais da comunidade, criando outra política, a do “entre - lugares” (BHABHA, 2003), ou seja, uma política Terena, que permite participar de negociações cambiantes e ambivalentes. Não posso deixar de evidenciar, os problemas das “metades endogâmicas pós-colonialista”, ou você é um apoiador do prefeito com suas ações, ou é o “outro” – herege, que durante o mandato não terá apoio do governo municipal local. Alguns anciãos Terena confirmam que a antiga divisão *Xúmono* e *Sukiríkeono* com todos os seus interditos, como a proibição de casamentos, se tornou partidária.

Na Aldeia Cachoeirinha, através do nosso cacique Marcos Arruda Sobrinho, temos uma proposta que reflete a “nova organização política dos Terena”, uma espécie de prefeitura, subprefeituras e vereanças, pensando na administração dos setores da aldeia. Essa proposta tem sido pensada a partir da Comissão de Professores, responsável por estudar, propor e acompanhar a implementação administrativa.

Com a redistribuição forçosa do sistema político partidário a respeito das relações de poder nas comunidades Terena, os movimentos sociais dos segmentos internos, tentam evidenciar suas necessidades através do levantamento de demandas e

da realização de um centramento do/no pensamento indígena que tenham e garantam marcas do “regime de pertença” (CANCLINI, 2003), que acaso não seja imediatamente atendido e/ou excessivamente questionado produz o monitoramento e/ou a exclusão de quem o faz, pois deixa de enaltecer as “reais relações estabelecidas” (práticas e discursivas), condutoras das decisões (individuais/coletivas) do grupo naquele momento, atravessadas por filosofias, políticas e religiosidades, e que nesse “jogo” mensura as ações dos vigilantes e vigiados, num contínuo processo assimétrico.

Nesse contexto social, os Terena constituem e ressignificam seus costumes, suas crenças e representações religiosas e linguísticas.

Esse poder de representar, assumido pelas autoridades indígenas, é o que legitima a identidade de cada grupo, determinando, através das falas repetitivas, a posição desses indivíduos, (...) através do poder opressor do discurso, que cada integrante da comunidade irá vivenciar de acordo com os diferentes posicionamentos. Os efeitos dessa diferença geram uma luta entre os interesses da aldeia e da sociedade envolvente. Os interesses da aldeia vêm marcados por fortes laços internos, que constituem fronteiras bem definidas, que os separam do mundo exterior, mantendo costumes e práticas sociais diferentes no cotidiano em contextos particulares (SEIZER DA SILVA, 2009, p.42).

As comunidades indígenas, e no caso, nós Terena compartilhamos espaços, práticas e fazeres com os não indígenas e com os grupos e/ou etnias indígenas, e isso provoca uma produção na etnia (Terena) de uma diversidade de povos, que compartilham traços interétnicos convergentes e divergentes, devido às marcas contidas nas nossas memórias históricas “atravessadas por e com” percursos que as reelaboraram/ traduziram; as tradições específicas, atualizadas no/do grupo indígena. (HALL, 2003; SEIZER DA SILVA, 2009).

Como resultado dos intensos processos de negociação mantidos pelos Aruak desde o período Pré-Colombiano (BRAND, 2012); e nós Terena seus representantes nos dias atuais em Mato Grosso do Sul, produzimos atualizações que influenciam em nossas autodefinições, encontrando estratégias para a manutenção de nossas “identidades racionalizadas” (BACKES, 2007). Essas construções são políticas, sociais e culturais,

resultados de relações de poder, que se contradizem, transpondo fronteiras, em diferentes momentos. Podemos assim, evidenciar que essas organizações em suas várias instâncias, são marcadas por comemorações comunitárias, períodos de plantio e colheita, maneiras próprias de mensurar o espaço e o tempo; contar e recontar a história; difusão de conhecimentos medicinais Terena, de cuidados com as crianças e anciãos; de produção dos artefatos artesanais, domésticos e artísticos (inclusive de trato da beleza física), sem esquecer-se dos chamamentos para as relações de cordialidade na recepção de um recém-nascido, visitante e até mesmo de sepultamento dos mortos e invocação dos antepassados.

Reforçam os ideais das organizações Terena “as diferenças relativas a língua, ao modo de viver (de organizar-se socialmente, economicamente, politicamente) e de pensar (sobre o mundo, a humanidade, a vida e a morte, o tempo e o espaço), têm a memória de percursos e experiências históricas diversas, de seus contatos com outros povos indígenas e com os não-índios” (SEIZER DA SILVA, 2009, p. 40).

Ao me referir sobre a problemática da Língua Indígena, o Movimento de Professores Indígenas do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal que aglutina as etnias Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofayé e Terena, tem proposto discussões a respeito do fortalecimento das Línguas Indígenas nos diversos contextos educacionais, sociais e da política linguística. No ano de 2015, a Comissão de Professores Indígenas da Terra Indígena Cachoeirinha realizou o I Seminário de Língua Terena, com o intuito de propor a construção de um currículo/ ementa da Língua Terena para toda a Educação Básica, conquistando um feito significativo ao inserir no Plano Municipal de Miranda a Alfabetização na/da língua indígena como primeira língua, da pré-escola ao terceiro ano. Com isso, garantimos ainda a equiparação da carga horária entre a Língua Terena e a Língua Portuguesa, com uma diferenciação a Alfabetização/Letramento na Língua Terena se utiliza dos símbolos gráficos e a Língua Portuguesa da oralidade.

A língua falada pelos terena conserva elementos em comum com a língua usada pelos Laiana e pelos Kinikinau e que, embora com algumas diferenças, permite reconhecer que ele pertence a uma língua de origem comum denominada Aruák. A identificação dessa língua comum é importante porque, por intermédio dela, podemos saber um

pouco sobre a origem dos Terena e localizar o lugar onde vivem e viveram em outros tempos. Pode-se conhecer o lugar de origem das pessoas porque as línguas têm elementos comuns e pode se perceber que cada povo recebe várias influências no contato com outras populações. Com a convivência são acrescentadas novas palavras, alterando constantemente a língua original. Quando uma comunidade se separa, a convivência entre as pessoas diminui e, em consequência, aumentam as diferenças fala dos habitantes desses lugares. (BITTENCOURT e LADEIRA, 2000, p. 12)

Na Terra Indígena Cachoeirinha, há aldeias que não são falantes da Língua Terena o seminário propôs novas metodologias para o ensino da Língua Terena como segunda Língua, sem desqualificá-la como o currículo anterior sorrateiramente o fazia. A preocupação com o ensino na/ da Língua Terena é levada tão a sério, que a nova proposta é o da discussão em seminário a respeito da Língua Terena de Sinais, pois sua ausência descaracteriza o efeito que desejamos a respeito da efetivação de um currículo indígena. (ELIAS SOBRINHO<sup>92</sup>, 2010; SEIZER DA SILVA, 2009; RCNEI, 1998).

A perda de espaço da Língua Terena nas comunidades e, sobretudo a sua “desqualificação” no currículo escolar tem preocupado muito apesar de nós Terena sermos uma população de aproximadamente trinta mil indígenas, em 47 comunidades (FUNAI/CTLCG, 2015). Alguns poderiam indagar: Mas por que os indígenas não tomaram esse posicionamento de preocupação com a Língua anteriormente? Os “poderes” de opressão e homogeneização com todo seu aparato nos fizeram acreditar e de uma maneira vertiginosa, demonizarmos nossas práticas celebrativas, sociais e linguísticas, das quais nesse momento estamos despertando (MIRANDA, 2006), rumo a um novo tempo, o da “pós-sofrência”<sup>93</sup>.

As comunidades Terena estão vivenciando um período de incertezas territoriais, educacionais, econômicas e de saúde. As questões de renda são as que mais nos preocupam 72% das famílias vive ainda da renda dos anciãos aposentados e/ou pensionistas, pois as únicas ocupações são o serviço público, as feiras e a venda de porta

---

<sup>92</sup> Maria de Lourdes Elias Sobrinho no Programa de Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco, defendeu a dissertação: **Alfabetização na Língua Terena: Uma Construção de Sentido e significado da identidade Terena da Aldeia Cachoeirinha/ Miranda/MS**, com enfoque na alfabetização, porém, com excelentes fatos de sua infância que contribuem para essa pesquisa.

<sup>93</sup> A “pós-sofrência” é um estágio posterior ao discurso arraigado por questões particulares em que o “sofrimento”, se torna maior do que as conquistas, as lutas e a resistência étnica.

em porta, pois o escoamento da produção na agricultura é muito difícil. A família Terena é composta por uma gigantesca relação familiar (PEREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2013) composta por pais, avós, filhos e “agregados”, que se tornam seus integrantes natos. Ainda temos as famílias constituídas, além dos filhos legítimos, os filhos adotivos, muito comuns entre nós Terena e evidencio que entre esses filhos adotivos estão os não indígenas, um exemplo, ainda presente em nosso meio dos modos da “adoção a brasileira” (FONSECA, 2006). Ressalto o grande número de famílias sendo chefiadas por mulheres, amparadas por seus pais, que colaboram com os cuidados dos seus filhos, devido à separação dos casais após o casamento e/ou dos namorados (indígenas e não indígenas) durante a gestação das mulheres indígenas.

Carvalho (2008, p. 10) afirma que “a forma de as crianças utilizarem seus espaços e tempos é determinante para que elas construam seus saberes e seu processo de apropriação da cultura, pertencimento comunitário”, no caso de nós Terena, os não-indígenas veem a concepção de tempo; dos rituais fúnebres/ passagem e as celebrações Terena como entraves ao bom andamento da escola, por não entenderem que esses rituais são aprendizagens coletivas. No Mato Grosso do Sul, segundo o EDUCACENSO<sup>94</sup>/2014 há 57 escolas, sendo 14 estaduais e 43 municipais, além de inúmeras extensões não contabilizadas. Na Aldeia Cachoeirinha, há apenas uma escola pólo de ensino fundamental pertencente à Rede Municipal de Ensino, sendo as outras extensões sem estrutura adequada para o funcionamento. Ainda, há uma escola de ensino médio, que atende todas as aldeias da Terra Indígena, porém, sem extensões.

O tempo para nós Terena “é uma eternidade” e sua contagem depende de tantos fatores, marcados através do amanhecer; meio dia e entardecer, independentemente do uso do relógio. Seizer da Silva e Brand (2008, p. 03) destacam:

---

<sup>94</sup> “O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros” (MEC, 2016).

As reuniões ou quaisquer outras atividades ocorrem sempre ao acordar, depois do almoço, após a sesta, ou, ainda, quando o ônibus chegar, “à noitinha”, depois do jantar, independentemente da marcação ocidental do tempo em horas. As visitas são feitas sempre após uma atividade, como: após lavar as roupas, podendo demorar a manhã toda ou, quem sabe, o dia inteiro, porém, será cumprida. É possível chegar às quinze horas em uma casa e estar servindo o almoço ou visitar alguém às onze horas, sem a preocupação de ser inconveniente, pois seria à hora das refeições (SEIZER DA SILVA, 2009, p. 58-59).

Quando um dos nossos parentes/ patrícios realiza sua passagem para o mundo dos *koipihapati* (espíritos), independentemente da idade e de sua importância social causa grande comoção em toda a comunidade. O velório e a solidariedade pós sepultamento aos familiares do falecido é algo marcado socialmente e cabe as lideranças comunitárias e de cada segmento prestar sua reverência, inclusive com discursos durante os rituais fúnebres como forma de enaltecer a memória daquele/a que partiu. Lembro de inúmeros discursos e orações que realizei nos velórios nas comunidades indígenas.

Após o sepultamento, por sete dias consecutivos, acontece uma reunião na residência do falecido para prestar-lhe homenagens e confortar a família com orações e cânticos religiosos. A culminância dessa passagem dá-se com o “velório da cruz”, que poderá ser uma cruz confeccionada numa serralheria ou uma cruz de madeira, sendo comum ainda o uso apenas de uma placa metálica, com o nome do falecido, independente do credo religioso (católico, protestante, ou a religião tradicional), que após ficar a noite do sexto dia e madrugada do sétimo dia, sendo reverenciada por amigos e familiares, é levada até o cemitério sob grande comoção e homenagens. Verifica-se, também, o uso de velas durante o ato (SEIZER DA SILVA, 2009, p.60).

Nas comunidades Terena o acesso a água encanada; a energia elétrica e a telefonia celular são realidades, apesar da precariedade! A distribuição de água depende exclusivamente dos poços artesianos e suas estruturas perfuradas pela Fundação Nacional de Saúde e Secretaria de Saúde Indígena. A telefonia celular é atendida por uma única rede de serviços móveis através da operadora Vivo/S.A e apenas 2 G, dificultando o acesso aos serviços de internet, na maior parte das comunidades indígenas. Mangolim (1999, p. 75) aponta que:

[...] na medida em que os Terena afirmam seu próprio sistema, percebem que também se pode afirmar o diálogo com o outro. Diálogo que não é submissão, porque a submissão impede o diálogo. Diálogo que se afirma na explicitação e aceitação das diferenças, que constata na confluência que não é mistura, e que, finalmente, enriquece as duas culturas.

Nós Terena envolvidos na sociedade do consumo (Costa, 2009) temos utilizado de inúmeros bens dos não indígenas, como roupas, acessórios, eletroeletrônicos e eletrodomésticos. Essas trocas, com outros grupos compartilhamos desde o período pré-colombiano, e temos com outras etnias Aruak, a flauta, o cântico e a dança, como fio condutor de nossas ligações ancestrais. Utilizamos o *pife* (flauta) “confeccionada com um pedaço de bambu que possui vários furos e revestida com cera de abelha para dar o som” (SEIZER DA SILVA, 2009, p. 29).

## PREPARAÇÃO PARA SIPUTRENA



Crédito: Darleine Canale

A dança é uma das mais belas expressões artísticas de um povo e que no nosso caso, a dividimos por gênero (masculino e feminino) e pelas metades endogâmicas (*Xumonó* e *Sukirikeonó*). A dança masculina é chamada de *kohixóti kipâhi* (dança do bateu pau) ou *Kohixóti Kipaé* (dança da ema) e a dança feminina é a *Xiputrena*, também denominada *Putu`Putu* que as mulheres dançam imediatamente após a dança dos homens, não sendo uma regra, podendo cada grupo dançar em separado. “Na dança do *Hiyokéxoti Kipâhi* ou Bate Pau para os Terena todos os símbolos ou gestos são grandes marcas de linguagem, e manifestam o fortalecimento da identidade, a qual, em meio aos conflitos sociais e aos enfrentamentos” (ELIAS SOBRINHO, 2010, p.40).

A dança *Sepútrena*, *Siputrena* e/ou *Xiputrena*, realizada por mulheres independentemente da idade, tem cunho “celebrativo” (nascimento, casamento, viagem - assim como a dança dos homens), porém, envolto por uma sensualidade invejável por parte das mulheres não indígenas, que ao tentarem dançar, “mexem” o corpo todo; fato não verificado pelas mulheres Terena que com maestria e movimentos milimétricos dos quadris produzem um “encantamento” em quem presencia. Nas danças dos homens e mulheres, até hoje, há o uso do tambor, também, conhecido como “caixa” pelos Terena, feito até os meados do século XX de troncos de árvores e couro de animais, como o cervo do pantanal, sendo substituídos por latões revestidos de couro bovino ou ovino.

Quando danço é como se algo sobrenatural incorporasse. Não consigo explicar cientificamente, o que sinto no momento da dança. Só sei que aquele momento é algo tão significativo, expressa todo sentido e significado de minha cultura Terena. É esse significado, que talvez, queria que a sociedade não indígena entendesse e passasse a compreender, respeitar e não folclorizar, como fazem em muitas ocasiões de eventos realizados nos Municípios e Estados brasileiros (Ludí, 60 anos).

Nas danças tanto masculina quanto feminina, as metades endogâmicas têm muita importância! Saber de que lado das filas se fica, é uma questão honrosa, principalmente no momento em que muitos Terena não dão importância a essas definições. Quem é *Sukirikeonó* (como eu), entra na fileira, pintado de vermelho obtido da própria terra vermelha e urucum. Somos considerados como bravos, guerreiros, guardiões da aldeia, aqueles que buscam alternativas para a comunidade. Os *Xumonó*

são brincalhões, se pintam de jenipapo para simbolizar o azul que os representam. Os *Sukirikeonó* e os *Xumonó* compartilham em suas pinturas o branco extraído das cinzas de sapé queimado e a cor preta dos pedaços de carvão. Para a dança, os homens de ambos os grupos usam vestimentas de penas de ema ou de *Hitûri* (bacuri), e as mulheres de vestimentas confeccionadas com saco de estopa e/ou juta, ornamentadas delicadamente. Os *Xumonó* são considerados pelos anciãos da Aldeia Cachoeirinha, fiéis guardiões da religião Terena, por fornecerem membros para se tornar *Ohokóti*, fato não muito aceito, em Taunay/ Ipegue onde ambas as metades endogâmicas tem o seu líder espiritual – xamã; pajé. Na dança não tem um quantitativo determinado de dançarinos, o mais importante é celebrar, tudo sobre o comando do som produzido por dois instrumentistas: *Oxoti étakati* (pifeiro ou flautista) e *Ixúkoti Pepêke* (que bate o tambor). A dança era apresentada para comemorar casamentos, colheitas, caça e vitórias sobre inimigos, atualmente se vê as danças na semana dos Povos Indígenas; em atividades escolares e/ou apresentações na cidade para os não-indígenas (SEBASTIÃO, 2013; ANTONIO, 2009; ELIAS SOBRINHO, 2010; CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976).

A *Kohixóti Kipâhi* ou *Hiyokéxoti Kipâhi* tem sete partes e/ou peças, como denominam alguns Terena, sendo que os movimentos corporais traduzem por si, as etapas e experiências vividas por nós Terena. Na primeira parte *Kóho (tuyúyu)*, há uma simulação de uma caçada, onde os passos são lentos e precisos para não espantar a caça e/ou inimigos com o barulho; a seguir na segunda parte (*Tokopoti*), há o encontro com o que se procura a caça/ inimigo; em seguida a defesa do ataque da caça/ inimigo, denominada de *Sa'íkovoti* (terceira parte); com a simulação da luta com as cabeças - *Isukókoti Tûti* (quarta parte); dando continuidade ao ritmo, a quinta parte é a do ataque com flechas - *Xuméxoti*; sendo as duas últimas peças *Kounákovope ne alu'okoti* – o preparo para levantar o cacique da dança, o entrelaçamento das taquaras; e o *alu'okope* onde vagorosamente o cacique será levantado gritando três vez: Óoo! Significando a vitória. Para descer, dará mais três gritos; e o mais interessante os caciques de ambos os lados serão exaltados.

## CRIANÇAS TERENA XUMONÓ E SUKIRIKIONÓ.



Crédito: Maria de Lourdes Elias

Também poderá ser erguido alguém que reconhecidamente colabore e/ou represente a luta dos Terena da comunidade. Quem dança pela primeira vez, tem que ser batizado e a cerimonia é realizada pelos pais, tios e avós quando menino e pelas mães, tias e avós consistindo em forrar um pano branco no chão, colocar em pé, em cima do pano estendido quem será batizado, o cacique da dança o recebe e depois é jogado sobre sua cabeça, milho, arroz, amendoim e feijão, trazendo a memória, as lembranças de exímios agricultores, estando o batizado integrando ao grupo, podendo participar de todas as atividades. O pano do ritual é entregue a uma pessoa idosa, que passará a usá-lo

cotidianamente. Elias Sobrinho (2010, p.39) demonstra que esse ritual foi recentemente alterado:

Na dança do século XXI, poucas famílias usam produtos da terra no batismo de seu filho, irmão ou marido. Na maioria das vezes jogam balas, doces e outros. Voltando a refletir sobre as mudanças culturais, está que claro que os Terena eram agricultores por excelência, e que na falta de terra para plantar foram obrigados a mudar de hábitos.

Compondo as danças masculinas da etnia Terena, temos a *Hiyokéxoti Kali Kámo* (A dança do Cavalinho), manifestação essa realizada anteriormente por adultos com cavalos, e hoje pelos *hoyéno kalivôno* (menino) com “cavalos de caixas de papelão”.

### ***Hiyokéxoti Kali Kámo* (A dança do Cavalinho)**



Crédito: Maria de Lourdes Elias/SIS Indígena

O significado dessa dança é de luta e vitória, relembrando as batalhas travadas contra os inimigos ao lado dos patrícios *Kadiwéu*. Nessa dança as metades endogâmicas também aparecem nos adereços do cavalo e do cavaleiro como tecidos vermelho ou azul

e papéis na mesma cor. Elias Sobrinho (2010, p. 42) descreve brilhantemente e com riqueza de detalhes essa atividade cultural:

Depois de vários ritmos de dança com seu cavalo começa a disputa do vermelho com azul, isto é, *Sukirikeonó* com *Xumonó*, cada um com seu cavalo. Há uma apresentação e depois se preparam para acertar o alvo simbolizado por uma argola, que fica na frente. Mais adiante fica um *ixúkoti pepêke* que acompanha a dança como se fosse ritmo de um cavalo a galopar. Essa dança não conta com *oxoti étakati*, pois usa somente o tambor que simula a galopagem de um cavalo. O ritmo do tambor vai sendo tocado mais rápido como se o cavalo fosse galopando com mais rapidez. O cavaleiro acompanha indo ao encontro de uma argola que fica pendurada no meio de uma corda amarrada. Essa argola representa o inimigo, com uma espada na mão (arma do índio) o dançarino vai galopando seu cavalo mais rápido para atingir o alvo. Neste momento o ritmo do toque do tambor conhecido com o nome de *pepêke* é muito mais acelerado. Se o cavaleiro acertar a argola, dança em frente ao *ixúkoti pepêke* (tocador de tambor), requebrando seu cavalo em sinal de vitória e alegria e volta galopando para o seu grupo. Caso não consiga não há comemoração na frente do *ixúkoti pepêke* e volta normalmente triste para o seu grupo. É assim, sucessivamente, até que todos participem dessa lançada da argola. Ganha o grupo que conseguir pegar argola com maior número de participantes, isto é, do grupo *Xumonó* ou *Sukirikeonó*.

Nos dias festivos as nossas comidas tradicionais disputam espaços atualmente com os alimentos industrializados. Nossa alimentação, tem como base a mandioca:

1. da massa ralada e espremida num pano e enrolada na folha de bananeira e posteriormente cozido preparamos o *hîhi*, muito apreciado sozinho ou com carne de caça e/ou de gado;
- 2 -da massa de mandioca amassada; aberta como pizza, e colocada numa frigideira quente temos o *lapêpe*, em algumas comunidades saboreado com “chá de brasas”.
- 3- Nossa bebida é o Pôreo, elaborada com caldo de mandioca cozida. Em nenhuma das receitas adiciona tempero, somente a mandioca. Nós Terena não dispensamos *râmoko* (farinha de mandioca) e saboreamos - a, com mel, melado, na sopa, no arroz e no feijão; sem dizer de uma boa “pucherada” (medula óssea de boi cozida com mandioca).

## **FARINHA (RÂMOKO) PRODUZIDA NA COMUNIDADE**



## **HÎHI COMIDA TRADICIONAL TERENA**



Crédito: Maria de Lourdes Elias

Nossas cerâmicas são primorosas e marca da herança Aruak, e que desde tempos remotos eram feitas apenas pelas mulheres. Atualmente, como uma mudança cultural, observei os homens produzindo juntamente com suas esposas artefatos de cerâmicas para venderem na cidade.

### PRODUÇÃO DE CERÂMICAS



A Aldeia Cachoeirinha é tida como o lugar ideal para produção de cerâmicas devido à qualidade da argila e da areia utilizada para “pintar” com traços étnicos, florais, entre outros. Quando realizei a pesquisa de mestrado em 2008, apenas as mulheres faziam a cerâmica, e os homens podiam colaborar buscando a argila e/ou acendendo o fogo no chão para queimar as peças prontas. No dia de confeccionar os objetos de cerâmicas, não se pode cozinhar (as idosas dizem: sal e barro, não combinam!); e nem estar menstruada. Também não pode ser “época de lua nova”.

Os objetos são feitos manualmente, por um longo processo. As mulheres vão buscar o barro, trazem uma porção enrolada e deixam a massa “descansar”. Fazem uma limpeza para tirar resíduos de folhas, pedras e outras “sujeiras”. Depois de algum tempo vão “temperar” a massa com o pó de cerâmica e só aí modelado e feitos os grafismos em forma de flores, ondas, espirais, traços, pontos e figuras geométricas (triângulo, cones, etc.). A queima da peça ocorre em fogueira improvisada dentro de um buraco no quintal de casa. A queima deve ser constantemente verificada com um pedaço de taquara. O som emitido vai dizer se a peça está pronta (cozida) ou não. As peças mais confeccionadas e vendidas são as decorativas e as utilitárias: vasos, potes, jarros, bules, animais da nossa região: sapo, cobra, tatu, anta, etc. (SEIZER DA SILVA; BRAND, 2011, p. 06)

As cerâmicas são os artefatos com maior visibilidade dos Terena entre os não indígenas. O delicado grafismo e a possibilidade de não ser apenas enfeite, mas utensílios domésticos fazem com que tenham altos valores comerciais no mercado externo a comunidade indígena e que são transações realizadas por atravessadores não indígenas.

### **CERÂMICAS COM E SEM PINTURAS CARACTERÍSTICAS**



Muitos podem questionar a historicização apresentada nesse relatório de pesquisa, porém, são os atravessamentos histórico-culturais vivenciados que produzem o jeito Terena de ser no século XXI, com saberes e fazeres apropriados nessas relações e evidenciados em nossas tradições, desde os cuidados com a mãe e as crianças, num estreito fio que não permite dizer se é do passado e/ou do presente, pois de tão entrelaçados que estão, marcam profundamente a construção da criança.



#### **IV. SABERES, FAZERES E PRAZERES NA CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA TERENA: Ontem e Hoje.**

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber” (Vygotsky).

#### 4.1. FALANDO DE SI E DE SABERES NOSSOS: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO “JEITO DE SER TERENA” E OS CUIDADOS COM A CRIANÇA/ INFÂNCIA INDÍGENA.

##### A CRIANÇA TERENA

A criança Terena  
Vive livre na aldeia.  
Ela brinca, pula e passeia.  
Vive livre sem se preocupar,  
a liberdade e a alegria é tão imensa como o ar ...  
A criança Terena  
Não quer saber do amanhã.  
Ela diz:  
Quero saber do hoje, do agora!  
Quer brincar e ser feliz.  
*Dilma Além Gil<sup>95</sup>.*

As crianças indígenas possuem um fio que as interligam nas práticas sociais e culturais e aspectos comuns que legitimam um dos períodos mais importantes da vida de uma “pessoa indígena”. Os ideais de liberdade, comprometimento social e reelaboração cultural me pareceram presente nos renomados trabalhos sobre Criança/ infância indígena (VIEIRA, 2015; CODONHO, 2009; LANDA, 2008; BRAND, AGUILERA URQUIZA, 2006; NASCIMENTO, 2006; COHN, 2005; BERGAMASCHI, 2005; LOPES DA SILVA; MACEDO, & NUNES, 2002; PEREIRA, 2002). Nunes (2002, p. 71) destaca que:

Um dos aspectos mais contrastantes que podemos encontrar entre as etnografias da infância nas sociedades urbanas modernas e as referências que nos falam da infância nas sociedades indígenas brasileiras, [...] é a liberdade que as crianças experimentam em seu dia-a-dia. Liberdade esta que engloba o acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo que acontece à sua volta.

---

<sup>95</sup> Terena, autora do poema produzido nas oficinas de produção de material didático.

O poema acima, escrito por uma professora Terena durante uma oficina de produção de material didático é um retrato do que é ser criança com uma infância indígena Terena. Ser livre com uma permissividade capaz de conduzi-las aos mais diversos lugares na aldeia e frequentar “lugares” de adultos, mulheres, homens, “mais velhos” e idosos. E viver o hoje, é basilar para se tornar “um bom indígena Terena”, pois todas as ações são milimétricas, a qualquer tempo e em inúmeros lugares, conforme também evidencia Nascimento (2006, p.08), em seu trabalho com as crianças Guarani-Kaiowá:

A criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para experimentar e criar infantil.

Entre nós Terena, essa realidade não é diferente. Acordar cedo, realizar as tarefas diárias como varrer em torno da casa, lavar utensílios domésticos, encher as vasilhas de água, organizar a casa; ir a roça plantar, colher, limpar; lavar roupa; participar das reuniões na comunidade; visitar os parentes; ir no córrego e/ou no açude com seus pares – são tarefas de criança. Silva et al (2002, p.73-74) corrobora com a minha observação:

Para as crianças, o dia-a-dia na aldeia vai-se alternando entre algumas tarefas domésticas, que observam, fazem sozinha ou nas quais ajudam lavar roupas e louças, tomar conta dos irmãos e irmãs menores, dar-lhes banho [...]. Essas tarefas domésticas e outras atividades produtivas fazem parte de verdade [...]. No entanto, o fato de ser tudo de verdade não impede a presença do componente lúdico, ainda que por vezes dissimulada pela responsabilidade que também é preciso assumir.

Se tivesse escrevendo sobre os “*purutuyê*” logo pensariam que estava descrevendo um adulto e suas atividades, pois isso tudo não é tarefa de criança. Criança tem que brincar e não trabalhar! Mas, o que não se percebe é que essa é a melhor brincadeira para nós! Não é feita em playground com terceiros e estranhos nos policiando, enquanto os pais trabalham, compram e/ou se divertem – fazemos tudo

junto, com responsabilidade e não com o compromisso de satisfazer “o trabalho”, mas a aprendizagem coletiva. Gomes, Silva e Carvalho (2009, p. 16) corroboram com suas pesquisas o caráter pedagógico das atividades desenvolvidas pelas crianças:

[...] não se viu exigir-se das crianças, em nenhuma situação observada, eficiência, produtividade ou eficácia em sua participação nessas tarefas. Esta não cobrança caracteriza a condição de participantes periféricos em que se encontram as crianças. Ao mesmo tempo, fazer essas coisas, embora contribuísse no trabalho dos adultos, não podia ser entendido como trabalho das crianças, e, sim, como uma divisão de tarefas, em que se exigiam relativa competência e participação efetiva. A condição de participação periférica das crianças, a visão de conjunto da atividade que proporcionavam a elas a realização das atividades, bem como daquilo que se colocava como aprendizagem, todas estas ações se colocavam cotidianamente a partir das oportunidades disponíveis às crianças para seu engajamento. Como por exemplo, quando as crianças foram buscar lenha, o próprio adulto que delegou a tarefa acompanhou-as em sua realização, explicando qual é a melhor lenha para o fogo.

Ressalto que não falo de criança, mas de crianças, muitas crianças em nossas casas. Por mais que os órgãos de saúde tentam em nossas comunidades repassar a noção de planejamento familiar do não indígena, não produz efeito nas comunidades indígenas. Os anticoncepcionais e os preservativos não são utilizados para fins de controle de natalidade. Quando uma mulher Terena toma anticoncepcionais são apenas para “coibir” o crescimento/ alimentação de cisto no útero e/ ou ovário, fora disso descartam o uso.

Hoje teve distribuição de preservativos masculinos na quadra da escola, com informativos sobre DST/ AIDS, as crianças presentes, dezenas diga se de passagem, tiraram da embalagem inflaram soprando, amarraram e deram a ela, uma outra utilidade – jogos com balões; as crianças maiores ajudaram as menores e todas brincavam, causando risos incontidos nos pais (DIÁRIO DE CAMPO, 01/12/2014).

Anteriormente, até a primeira década dos anos dois mil, até os cinco anos de idade, em média não criávamos meninos, nem meninas, mais crianças, um universo de tudo para todos, sem categorização inicial, fato que começou a mudar com o maior

acesso aos bens e consumos através da mídia e no principal espaço que circulam, a escola, onde identificam seus pares de gênero (menino/menina) e com isso marcam o espaço e o seu entorno através das filas, dos brinquedos e brincadeiras, das vestimentas principalmente para as meninas. Há trabalhos anteriores, que afirmam que essa diferenciação é muito evidente, porém, reforço minha discordância. Em nossas conversas cotidianas Ludí evidencia muito a figura paterna em sua vida, é com o pai que ela transitava e realizava suas atividades e não como outros pesquisadores apresentam no caso dos Terena, que o menino vai pescar, caçar com o pais; enquanto a menina fica com a mãe fazendo as tarefas domésticas. Esse ponto de divergência é perceptível, nas gerações anteriores, através de algo simples: é muito difícil não ter um homem Terena que não saiba cozinhar, e acrescento, muito bem por sinal! Uma outra marca, de uma certa igualdade de gênero, nas aldeias Terena as atividades esportivas como jogos de futebol e voleibol, as meninas e meninos formam um único time que disputarão aquela partida.

À medida que experimentam e descobrem seu entorno com significativa autonomia, vão a todos os lugares, entram em todas as casas, se incluem ou não nas atividades dos adultos, que ora se manifestam cúmplices e ora tolerantes, reações que as crianças também administram. As crianças identificam limites, regras que regem a sua sociedade, compreendem como se organizam a vida e a convivência naquele lugar. Construir essas questões é base para que as crianças se situem em seus universos e possam interpretar o mundo. (GOMES, SILVA, E CARVALHO, 2009, p. 14)

Na aldeia, todos continuam acordando muito cedo! Alguns anciãos acostumados a ir à roça, levantam às quatro horas – mesmo àqueles que não vão mais diariamente, pois na minha infância, ouvia dizer que quem levanta por último fica com a preguiça de todos os outros! Essa era uma estratégia/ metodologia da educação Terena que dava muito certo, as regras não eram apenas imposições, mas contém um fundamento capaz de direcionar os acontecimentos cotidianos e para a vida. Nessa perspectiva do “acordar cedo”, com os afazeres do dia-a-dia, nós Terena que trabalhamos na cidade, quando vamos para a aldeia, nos é permitido dormir um pouco mais que os outros, pois acredita - se por não ser o lugar de “origem”, a cidade nos consome muita energia. Terena acorda cedo, porém, após o almoço temos a sesta, não tem como não ter! E, mais uma vez, crítico as instituições escolares que estão nas comunidades que o slogan de

“educação escolar indígena”, pois que aprendizagem terão as crianças que acostumadas a sestiari, terão que agora, assistir aulas a partir das 12 h 30 min.

Nessa preparação para a vida, tem algo que me marca muito e para alguns pode ser apenas mania, mas foi adquirido com a vivência e a experiência dos “mais velhos”. Diziam na minha infância, que quem não arruma a cama e/ou o local onde dormiu ao levantar, não conseguirá ter um dia organizado e por isso, independente de ser em minha casa e/ou no hotel, costume arrumar a cama, muitos nas formações que fazemos riam, pois nunca viram alguém que “paga” arrumar o quarto de hotel, sempre com argumentos que tem quem faz, porém, penso que esses hábitos dos *purutuyé*, prefiro não assimilar. Nas viagens percebo limparem os pés nas toalhas, nos lençóis, com esse péssimo argumento, além de deixa-los molhados, embolados sobre a cama, fico pensando como é a casa de quem pratica esses atos.

O levantar cedo, tem um porquê. Em outros tempos, antes da chegada do fogão a gás, era para acender o fogo que podia ser um fogão improvisado no chão para esquentar a água para o “mate<sup>96</sup>” que servia para reunir a família e planejar o dia. Geralmente, a lenha para todos os dias era buscada pelas mulheres e as crianças para não perder tempo no outro dia. E, tanto ir catar lenha quanto vassouras e/ou ir a roça com crianças, a volta consiste em realizar um ritual.

Quando a criança for levada a algum lugar diferente, como em um campo de guavira, ou roça de milho, ou para buscar “guaxuma” para fazer vassoura, as pegadas da criança deverão ser cobertas por pegadas de adultos, para que algum espírito mal não as persiga, enganando depois o seu espírito a noite. Ao voltar desses lugares os pais deverão olhar para trás e chamar várias vezes pelo nome da criança, para que o seu espírito não fique perdido naquele lugar e a criança retorne para casa sem ele, e adoça. (SOUZA, 2005, p.02)

As crianças e seus familiares ao levantarem passavam nos dentes broto de goiabeira e/ou cinza de fogão para limpar os dentes; e muitos destacam aos 70 ou 90 anos nunca terem perdido um dente, fato ocorrido segundo os anciãos após começarem a usar creme dental e escovas. Penso que aqui, há uma marca importantíssima do

---

<sup>96</sup> Uma variante do chimarrão.

processo de ensino-aprendizagem Terena, o ato de não embalar conteúdos culturais para reproduzir resultados, pois o contar, o ser e o repetir incansavelmente produz (e não reproduz) com a vivência/experiência o quanto a criança possa demonstrar competência/habilidade e não o quanto o proficiente deseje. A escola indígena, precisa ter essa percepção em sua prática cotidiana, sabendo que são as complexas formas básicas e simplistas que ela considera, do pensamento da criança é o que legitima a aprendizagem e não a memorização.

Tendo em vista sua forma de vida e a herança cultural, a criança terena é educada nas formas básicas do povo Terena. A transmissão de todos os valores culturais de seu viver são transmitidos pela experiência do dia-a-dia, vivida e experimentada. O aprender das crianças não se limita à inteligência e ao raciocínio, mas sim na globalidade de viver. Tudo numa aldeia terena deve ser educativo direcionado para a forma de vida desta nação. (OLIVEIRA, 2007, p. 56)

Nos alimentávamos pela manhã da sobra de carnes, farofas e/ou arroz feito naquele momento por nossas mães e irmãs mais velhas. Pão era muito difícil nas comunidades, comprávamos apenas no dia do pagamento de benefícios dos nossos avós, causando estranheza nos *purutuyé*, ao pegarmos o ônibus de retorno para a aldeia com tantos pães. Na Aldeia Cachoeirinha, temos atualmente o padeiro que vem da cidade e distribui/vende os pães pela manhã, com isso as crianças estão mudando seus hábitos alimentares e sociais, parece sem sentido, mas a reunião familiar que a chegada do pão proporcionava no dia do pagamento, foi banalizada pela sua diária distribuição; e mais uma vez a balança da desigualdade econômica, faz com que o pão seja, um diferenciador; aqueles que economicamente podem comprar o pão todos os dias e aqueles que continuam comprando nos dias de pagamento, portanto, há uma perturbação da ordem social, fissurando a tradição (BHABHA, 2007).

Enquanto crianças, quem define nosso dia são nossos pais, além das tarefas que tínhamos que cumprir e, ainda de alguma forma é assim. As crianças orientadas anteriormente, de forma espontânea escovam os dentes, se organizam ordenadamente para sair e a mãe com todo zelo, colaboram e as observam. Totalmente diferente de alguns casos das crianças *purutuyé* das quais presencie, que até mesmo para se alimentar e vestir roupa é uma gigantesca maratona. Desde criança, nos Terena

comemos de tudo (somos bons de garfo!), com uma dificuldade apenas para o consumo de algumas hortaliças.

No diálogo matinal, se define quem irá à roça, ficará em casa e/ou venderá produtos na cidade nas feiras ou de casa em casa, com as bacias na cabeça. Essa tarefa é realizada exclusivamente pelas mulheres (SEBASTIÃO, 2012; JESUS, 2005), não sendo considerado machismo como muitas pensam, mais a falta de prática e/ou trato para as vendas como muitas mulheres relatam.

Estes produtos são comercializados por um preço acessível, sem exagerar no preço, ou em troca de outros produtos que não se adquirem da terra, tais como o óleo, a farinha de trigo, o macarrão, o sabão, o açúcar e outros produtos alimentícios. Desta forma, as mulheres trabalham em prol do complemento da renda familiar ao lado do marido, adquirindo produtos para consumo próprio, seja pessoal ou familiar. (SEBASTIÃO, 2012, p. 97)

Parece num primeiro momento que a divisão das tarefas é desigual, principalmente, entre quem fica em casa e aquele que irá a roça, porém, há um planejamento, em todas as tarefas há uma rotatividade – todos fazem de tudo! O ficar em casa, não se resume a tarefas menores e de descanso. Quem fica em casa lava roupa, cozinha – cuida dos afazeres domésticos, e deve cuidar muito bem. Numa casa Terena, os utensílios de alumínio sempre estarão muito areados, com brilho próprio, por mais desgastado que esteja pelo tempo e antes nem esponja de aço, detergentes e outros produtos existiam. Limpar alumínios era com areia e folhas de lixeira (*curatella americana*). Quem vai à roça desempenha função de acordo com suas possibilidades, sem “corpo mole”. Na volta para casa, se é uma abóbora e/ou melancia que consegue levar, essa será sua contribuição. Quem consegue levar um saco de 60 kg de mandioca, o levará satisfatoriamente.

E, aqui “sem o olhar de dó e piedade” rememoro a minha infância e a dos meus patrícios Terena, com sorriso e lágrimas nos olhos do saudoso tempo o qual me veio à memória, aos quatro anos de idade quando já morávamos nas fazendas, indo eu, minha mãe e minha irmã buscar água num poço distante 100 metros da casa, minha mãe com o

balde maior, e nós crianças com “baldinho” de “tempero Arisco” 500g, felizes e entusiasmados com o “passeio” e com a colaboração com mamãe.

A imaginação é um exercício que faz parte da construção da visão de mundo pela criança e é uma forma própria de atribuir diferentes significados às coisas. Lançando mão da imaginação, a criança é capaz, por exemplo, de modificar o significado dos objetos, transformando uma coisa em outra, o que abre uma nova forma de inventar e compreender a realidade (CARVALHO, 2007, p. 27).

Independente da cultura, quando a criança se utiliza de um artefato em suas brincadeiras, ela personifica esse objeto a seu bel-prazer. Uma espiga de milho, se torna uma boneca; um pedaço de pau, seu cavalo; as latas carrinhos e/ou vagões de trens, tudo em sua mão se transforma, se ressignifica e, isso não são apenas com objetos que aparentemente não tenham “formas de brinquedos”. Quem nunca viu, um carro se tornar avião? Um tronco no chão se tornar um lindo carro que dá carona aos colegas? A imaginação para a criança é tão concreta com suas abstrações, quanto um cálculo matemático em álgebra para quem dela tenha a mínima percepção, já para aqueles que não a possuem, será apenas um conjunto de “nada” com significado de inutilidade.

#### 4.2. A GESTAÇÃO, O NASCIMENTO E A CRIANÇA COM CUIDADOS DEPENDENTES.

O período gestacional para as mulheres Terena é sem dúvida, um espaço de tempo de construção de uma nova identidade – a de mãe; a qual é cercada por relações sociais, familiares e transcendentais, “desde a gestação há fortes laços de carinho” (MANGOLIM, 1999, p.56).

As primeiras “suspeitas” de gravidez vêm dos olhares atentos das mulheres “mais velhas” e anciãs. A análise corporal e comportamental, mesmo nos dias atuais, tem sido melhor que os exames clínicos realizados pelos médicos que atendem as

comunidades indígenas, pois para confirmar o estado de gestação atualmente são realizados hemogramas e ultrassonografia.

Algumas mulheres hoje, dizem que sentem muito sono, no meu tempo não tinha muito isso, tínhamos que trabalhar de igual pra igual com meu marido, fazia o serviço de casa, ia pra roça e tudo isso grávida. Naquele tempo, muitas de nós casava e ia longe dos pais, por isso, digo, gravidez pra ser saudável tem que ser vivida. Quando tinha enjojo, tomava água com umas gotinhas de limão e passava. A vida continuava. (Vó Leticia, 90 anos)

O Pré-natal Terena se inicia com a “limpeza do útero” no qual a gestante deverá tomar uma infusão da raiz de *titikana ka'i*<sup>97</sup> que propiciará uma gestação sadia. Para o fortalecimento do feto as parteiras recomendam a erva cidreira (*Cymbopogon citratus*) que deverá ser tomada nos três primeiros meses de gestação e nos meses subsequentes para evitar o inchaço e o desconforto durante o sono das gestantes. Os cuidados ainda perpassavam, a partir da “descoberta” em não pegar peso demasiadamente, ficar de cócoras para não “estourar” varizes tanto nas pernas, quanto no próprio abdômen. As mulheres Terena, aos seis meses de gestação, passarão por massagens com parteiras experientes e não mais atuantes na comunidade, como objetivo de se verificar como está a criança. Sebastião (2012, p. 85) registra:

Os toques da parteira são para examinar a posição do feto no útero materno, pois há casos de feto que se desenvolvem na região pélvica, o que dificulta a mãe ter um parto normal. Para este caso, o processo se inicia com as massagens todas as manhãs durante o período de gestação, fato que já ocorreu entre uma das parturientes da aldeia, mas devido ao tratamento, o feto foi reposicionado na normalidade, contamos uma das parteiras.

Recomenda-se, nesse estágio, a mulher Terena não pode pular arame e/ ou corda esticada, pois acreditamos que este ato poderá fazer com que o cordão umbilical se enrole no pescoço da criança em gestação e, muito menos quando ela e o marido estiverem deitados, a gestante “pule” por cima dele, pois se isso ocorrer, os desejos da

---

<sup>97</sup> Cana de macaco, nome científico *Costus spicatus Sw.*, *Costaceae*

grávida, serão “passados” para o marido. São recomendações que devem ser levadas à “risca” para o bem-estar da mãe e da criança.

“Os cuidados com as crianças (desde a concepção) consistem em vários rituais cotidianos que são seguidos inclusive por vários jovens membros da comunidade Terena” (SOUZA, 2005, p.01). Os familiares e amigos incitam a curiosidade do casal, tentando de todas as formas “apostarem”: qual será o sexo do bebê? Qual a preferência do casal? Quem serão os padrinhos? E, ainda se a mulher não for casada, os ‘buchichos’ serão sobre quem seria o pai (casado, solteiro, *kopenóti* ou *purutuyé*), todos do entorno são suspeitos e/ou já confirmado por algum familiar, pois entre nós Terena, o segredo não é a alma do negócio! Tais questionamentos, começam a serem resolvidos, pelas avós do gestado que relembram seus conhecimentos guardados em suas memórias. Brostolin e Oliveira (2013, p. 151) afirmam que “toda a família Terena aguarda o nascimento da criança com muita expectativa. E, para seguir as tradições, as simpatias são feitas para saber o sexo do bebê, como, por exemplo, a simpatia da galinha e da tesoura”.

Para comemorar é comum, fazer uma confraternização, onde o frango do quintal, será abatido para a celebração social. A avó aproveita o ensejo, e discretamente ao abrir o frango retira o seu coração, cortando-o, na vertical, geralmente sem falar com ninguém, coloca para cozinhar. Após a fervura vai verificar, se o coração imerso ficou aberto será menina; caso se feche, será menino. Brostolin e Oliveira (2013, p. 151) encontraram uma variante entre o ritual apresentado acima e o praticado na Aldeia Buriti em Dois Irmãos do Buriti:

Segundo a acadêmica indígena do curso de Pedagogia da UCDB, Angelina Alcântara Mamedes, moradora da Aldeia Buriti, essas simpatias são feitas da seguinte maneira:

*A simpatia da galinha é feita pela avó da criança que mata a galinha e vê o lado para onde o pescoço vira, se for para o lado onde o sol nasce, a criança vai ser menino, se for para o outro lado será menina. A simpatia do garfo é feita pela avó também e ela tem que virar a ponta do garfo para cima e jogar no chão. Se a ponta cair para cima, a criança vai ser menino e se cair para baixo vai ser menina.*

Outras mulheres, “mais velhas” observarão, se alguém trouxe algum “presentinho” para o bebê a ser entregue a mãe; e essa observação é atenta e minuciosa, pois de antemão perguntaram a gestante se havia ganhado algo para a criança, em caso negativo, a curiosidade do primeiro presente será maior, podendo ser um “sapatinho” confeccionado por uma das avós<sup>98</sup>; um “pagãozinho”; camisetinha; o que vai importar é a cor. Se for azul, será menino; se for rosa será menina.

Quando estão só as mulheres, é comum tentar descobrir o sexo do bebê, utilizando um garfo e uma colher que será escondida, embaixo do lugar onde a gestante possa se sentar, em seguida pedirão que faça a escolha do lugar. Se escolher o assento, onde está o garfo, será menino; se optar pelo lugar onde está escondida a colher será menina. Todos esses rituais estão cada vez mais, caindo em desuso, devido a opção em se fazer a ultrassonografia, prejudicando a deliciosa confraternização para saber o sexo do bebê.

Para os meus bisnetos não fiz, mais isso. Eles casaram com *purutuyé*, aí já fala que isso não existe, ou que é “macumba”/ “sarava” de índio. Isso tudo não o que falam, isso é sabedoria da minha mãe, que quando não tinha médico, nosso médico era *ohokóti*, curandeiro. Isso sim, eu acredito, pois quantas ultrassom são erradas, meu tataraneto, para o médico seria menina, deu no exame; na hora o médico nem com vergonha ficou era menino. Eu sabia que não era. (Vó Letícia, 90 anos)

Na análise corporal das gestantes, as mulheres Terena, também dizem qual será o sexo do bebê, observando o formato da barriga. Quando a gestante possui uma barriga redonda, o bebê será menina e, em caso de barriga “ovalada pontuda”, o bebê será menino. Nesses casos de tentativas de saber o sexo do bebê, não é que se dê preferência a um ou outro, mas servirá para os membros da família se organizarem para recepcionar o novo ser. Justino Sarmiento Rezende que trabalhou com as crianças indígenas do Distrito de Iauareté, município de São Gabriel da Cachoeira/AM, depõe como indígena

---

<sup>98</sup> Na etnia Terena não temos as denominações de tias/tios-avós como no mundo não indígena, automaticamente somos avós. Meu irmão tem uma neta, nesse caso eu também sou vovô.

da etnia Tuyuka, sobre as cerimônias no período gestacional, que se assemelham as da etnia Terena.

Um dia estes pais tiveram uma criança. Não sabiam se era menino ou menina, mas sabiam que uma nova vida estava para nascer para este mundo. O avô da criança cuidou bem da saúde de sua nora. Durante o tempo da gravidez pediram-lhe para que ele benzesse a mãe e a criança. Os benzimentos da gravidez visam arrumar a posição do bebê no ventre materno, proteger a vida da mãe, criança e do pai. Os benzimentos protegem o útero materno e as forças da natureza e forças maléficas dos seres humanos não impedirão a boa gestação da criança. O útero materno é uma Casa de Transformação, é banco da vida, rio de leite, lago de leite, lugar sem males, espaço da vida. (REZENDE, 2011, p. 274)

A gestante ainda é tratada com alguns mimos devido sua condição: há uma pessoa em formação no seu interior. A ela, nada é negado, tudo é disponibilizado, caso queira algo para se alimentar imediatamente, lhe é dado; e mesmo quando não deseja, insistentemente lhe é oferecido, o maior medo é adquirir pela negação a uma gestante, o terçol (inflamação das pálpebras), marca característica em quem nega a uma gestante.

Percebo na Aldeia Cachoeirinha e na Aldeia Bananal, um conflito geracional para o tratamento das gestantes, principalmente ao que se refere aos problemas que recairão no bebê após o nascimento. Vó Letícia, retrata bem esses fatos:

Nas vezes que fiquei grávida e agora como vejo essas meninas fico só “olhando”! Não tem cuidado pra nada. No meu tempo, a gente mandava fazer vestido de grávida, solto, cumprido, pra não pega friagem, não andava descalço ... E, não tinha, nem ventilador e nem geladeira. Hoje, as grávidas andam descalço, abrem geladeira, chupam picolé, gelo... O tempo muda, e tomam banho frio, ficam com a barriga a mostra o tempo todo. Não estão tendo dó delas e nem do bebê! Isso dá, depois na criança dor de ouvido, cólica de três meses... Quando falo isso, me respondem que o médico não disse nada disso, que poderia fazer de tudo e comer de tudo.

Os conhecimentos tradicionais Terena destacam que para solucionar os casos de “friagem” e/ou resfriado em gestantes, devem tomar banhos mornos preparados com folha de algodão (*Gossypium hirsutum L.*) ou mentrasto (*Ageratum conyzoides L.*) da cintura para baixo, e não mais se descuidar das regras para uma gestação saudável. Infelizmente, esses conhecimentos pouco circulam entre os Terena, onde observei um grande número de crianças com “cólica de três meses” e dores no ouvido, que também são tratados com a medicina Terena. Quando o bebê possui cólica, um adulto a segura na posição vertical encostado em sua barriga, para esquentar e amenizar a cólica. Alguns anciãos, também afirmam, que a “casinha” de barro do marimbondo, esquentada na mão, com um pouco de óleo, traz melhora significativa ao bebê, porém, esses conhecimentos estão dando lugar aos de ações farmacológicas, considerados com maior eficácia. Percebo que há uma negociação, entre os saberes tradicionais-científicos (SEIZER DA SILVA, 2013), principalmente, porque é “uma demanda que surge no interior de uma cultura específica, se expande e seu elo com a cultura de origem se transforma ao ser obrigado a negociar seus significados com outras tradições, dentro de um horizonte mais amplo e agora inclui ambas.” (HALL, 1997, p. 82)

Passado o período gestacional, chegou a grande hora a do parto e que vem recheada de saberes. Na gestação, após os rituais do sexo da criança em gestação, e com sua precisa definição, vamos cuidar as fases lunares para o nascimento do *Kalivôno*, nas Luas Cheias e Minguante nascerão as meninas; nas Luas Nova e Crescente os meninos; e a sabedoria Terena não falha, as contrações e dilatações são intensas, como não existem parteiras atuantes nas aldeias, a solução é se dirigir ao hospital/ maternidade mais próximas, e os que ficam recorrem aos benzedores; os avós acenderam velas para seus santos de devoção; pedem oração a seu grupo da igreja.

Momento antes do parto alguém da família pede ao benzedor que faça os benzimentos para o lugar do parto, dentro ou fora de casa. Ele benze protegendo a vida da criança e da mãe; apazigua as forças da natureza que podem estranhar o nascimento de um novo ser, assustar-se e provocar doenças no pai, mãe e na criança. (REZENDE, 2011, p. 274-275)

No hospital/ maternidade a lógica de cuidados para a mulher indígena é “igual” a todas as gestantes não indígenas, ou seja, não há uma especificidade no trato, e muitas se queixam de maus tratos desde a chegada, onde são questionadas sobre se realmente está na hora, ou se é dengo. Há relatos de mulheres indígenas que sofriam de hipertensão e que aguardaram até uma semana pelo parto natural, que não ocorreu! No ano de 2010, propus um projeto para humanização dos partos das mulheres indígenas no Hospital Dr. Estácio Muniz, em Aquidauana, que não foi levado a diante por falta de recursos. Quando tínhamos parteiras atuantes em nossas comunidades, a gestante não era entregue a desconhecidos para o parto, mas a um grupo de mulheres que pertenciam a sua rede social. A parteira geralmente tinha realizado o parto da avó da criança. O pai não participava, mas aguardava ansiosamente o choro da criança e para anunciar aos amigos e parentes, (principalmente os que conviveram nas fazendas do entorno da aldeia), tinham o hábito de dar um tiro para o alto, se nascesse menina; e dois tiros se fosse menino.

Durante o nascimento o ser humano é um ser estranho no mundo, causa medo para os seres já viventes na natureza. A mãe que gera a criança produz um cheiro estranho para os seres viventes, eles se sentem ameaçados e podem atacar a vida da mãe e da criança. O benzedor por força dos benzimentos estabelece um diálogo entre o ser humano e a natureza. Explica para a natureza que esta criança que está nascendo é irmã dela, por isso, não pode fazer-lhes nenhum mal. (REZENDE, 2011, p. 275)

Após todos os procedimentos, inicia o período de dieta, que dura 40 dias se a criança for do sexo feminino; e 41 dias se for do sexo masculino. A primeira recomendação era de banhos sem lavar a cabeça, durante sete dias, para só assim pode lavar com água morna e secar bem, durante o restante do período, além de não tomar gelado e nem garoa. Na alimentação a mulher comia engrossado de milho com pedaços de frango, durante os três primeiros dias, sem pimenta e cebola, para não ter infecção.

Tive recaída de parto, porque não segui a dieta que minha mãe falou, acreditei no médico. Ainda no hospital tomei banho de chuveiro da cabeça aos pés, as enfermeiras que mandaram, comi a sopa de lá. Como não tinha restrição, comi até pimenta do reino. O corte da cesárea, não fechou e tive dores de cabeça terrível. Minha avó teve que realizar todo o procedimento de cuidados para que eu melhorasse. (Maria, 30 anos)

A mulher indígena Terena após o parto também não come melancia para não ter hemorragia; carne de porco e peixe, com exceção da Piranha, por serem considerados alimentos “quentes” por natureza e farão mal ao processo de reestruturação corporal – o pós-parto. Durante a dieta o abacaxi e o pequi também são restritivos para recuperação devido acidez e/ou caloria. Na dieta tudo que a mãe ingerir está diretamente ligado a saúde da criança e, em caso de infecções intestinais, a responsável é quem preparou os alimentos, ou seja, o compromisso de quem prepara é maior do que de quem ingere. A mandioca é restrita na alimentação, pois causa esgotamento do leite materno. A Terena em resguardo toma chá de brasa, preparado com açúcar e brasas tiradas do fogão de lenha, em alguns casos vi o preparo com erva mate ou casca de laranja, pois na medicina tradicional, colabora para que a mãe tenha leite suficiente para amamentar o recém-nascido.

A criança recém-nascida precisa de um bom cuidado, carinho, paciência, amor .... Ela precisa de pessoas que tenham jeito para tomar conta dela. Ela é frágil, seus ossos são ossos de crianças. Os ossos de um adulto precisam sustentar apoiar, carregar.... Cada dia que passa a criança começa a criar forças, (...). (REZENDE, 2011, p. 275)

O recém-nascido durante os sete primeiros dias não deve receber visitas em demasia, apenas os familiares próximos, como tias e avós ficam mais tempo com a mãe e a criança, pois é um período de adaptação não só dos pais, mas também da própria criança ao ambiente a luz, ao som e aos cuidados para não se trocar as noites pelos dias, ou seja, dormir durante o dia e ficar acordada a noite. Os tios da criança e os amigos do pai, acompanham suas esposas, porém, ficam de fora conversando com o pai, conhecem o/a recém-chegado/a, mas dificilmente entrarão nas dependências das casas onde está em descanso a mãe da criança, ou seja, a avó é a responsável pelos cuidados iniciais, a afetividade e com a socialização do “netinho”. Corsaro (2002, p. 114) destaca que são “nestes micros processos, envolvendo a interação com as crianças dos que cuidam delas e com os seus pares, que uma concepção do desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo se torna visível”, pois no caso dos Terena, a visita sempre é de cordialidade e reciprocidade com os pais da criança.

As visitas iniciais sabem que pegar a criança nos braços não é problema, desde que não tenha acabado de chegar na casa com o corpo suado, essa atitude nem pensar! Causa dores no corpo e “quebranto” na criança, que caso seja muito forte, deverão pais e/ou avós percorrerem sete benzedores sem um saber do outro, para que “liberte” a criança dessa enfermidade. Contra o “mal dos sete dias”, ninguém visita a casa quando é o sétimo dia de nascimento da criança e caso isso ocorra, imediatamente a criança deve ser escondida dos olhos do visitante. Nós *Sukirikeonó*, vestimos nossas crianças de vermelho, nesse dia e medimos o peito da imagem de São Sebastião, para amarrar nos punhos da criança, como sinal de proteção. Nessa fase de vida da criança, as fezes serão analisadas sempre que trocar as fraldas – coco esverdeado é sinal de quebranto. A urina também é um importante sinal de alerta! Criança desde os sete dias até os sete anos, serão verificadas a cor e o cheiro da urina e da pele, pois há um temor quanto ao amarelão (icterícia neonatal), dando constante banhos de picão amarelo (*Bidens sulphurea*); casca de coco (*cocos nucifera*) e amarra pinto (*Boerhavia diffusa L.*). Após os seis meses, para evitar a brotoeja<sup>99</sup>, antes mesmo dos talcos fazerem parte do enxoval da criança Terena, as mães dão banho de fedegoso (*Cassia occidentalis L*) e passam fécula de mandioca evitando as erupções na pele. Outro cuidado com a criança é o soluço e o momento de arroto, quem está perto deve estar atento, pois podem causar o engasgo da criança. O soluço é resolvido com uma folhinha verde na testa e/ou uma linha vermelha.

Na minha adolescência na aldeia, ouvia muito dizer, que se os meninos não fossem batizados, recebido um nome, o Saci, que entre nós é de duas formas o negro e o branco, ruivo, dos olhos azuis, vinham rouba-los para virarem “sacizinhos” também. Minha mãe conta que morria de medo, pois acompanhava meu pai nas fazendas trabalhando e ouvia o assovio do saci, e eu tinha poucos dias de nascido, se não fosse os cuidados de minha mãe, tinha me tornado um deles! As meninas não batizadas seriam perseguidas por feiticeiras (bruxas, quem sabe!), que sugariam o sangue até a morte!

Os sete primeiros dias também, é um período de aprendizado para as mães que tem ao seu lado a avó materna para lhe ensinar a banhar a criança, que não é

---

<sup>99</sup>Erupção temporária da pele caracterizada pelo surgimento de pequenas vesículas pruriginosas muito próximas umas das outras

simplesmente um banho, é um ritual. A água nunca deve estar fervendo, para ser colocada na bacia e/ou banheira para que o bebê não seja futuramente nervoso e zangado. Após o banho, a água deve ser jogada devagarinho na terra na porta de entrada da casa, para a criança nunca esquecer sua origem, seus parentes e por quê na porta? Porque é o lugar que todo mundo passa, sendo assim a criança será sociável, não estranhará ninguém do grupo e estará protegida do quebranto. Suas roupinhas deverão ser lavadas separadas e nunca torcidas. Secadas na sombra e fora do alcance dos raios lunares. Roupas e fraldas sem passar nunca devem ser usadas. Seguindo esses preceitos livrará a criança de ter dores no corpo, alergias e/ou susto.

Antigamente, era bom ser vó! Não tinha fralda descartável! Quando a gente sabia que alguém estava grávida, os avós começavam a preparar os “bicos” das fraldas. Comprava morim<sup>100</sup>, cortava, costurava e fazia corochê [crochê]! Era lindo ser vó! Hoje não... A gente até faz, as meninas têm preguiça de lavar as fraldas e usam dessa aqui [mostrando o pacote de fraldas descartáveis].... Usa e joga fora! Olha o tanto de lixo que fica ali, aqui não tem coleta (Vó Letícia).

Nos sete dias iniciais da vida da criança, jamais se dorme com as luzes apagadas devido ao medo do sobrenatural capturar a “alma” e/ou o corpo frágil da criança, e esse ato causaria sua morte. Para se ver livre dessa “perseguição espiritual” o batismo é muito importante, e o nome pode ser inspirado através de inúmeras fontes como o calendário religioso católico (Antonio, Maria, Lourdes, Fátima, etc.); nomes bíblicos (Hadassa, Ruthe, Gideão, etc.); de personagens e/ou atores televisivos das mais diversas categorias, como novelas, minisséries e filmes nacionais/ internacionais (Fábio Assunção, Michel; Raíssa, Naomy, Rania, Radja, Darleine etc.); da junção de parte dos nomes dos pais (Cleosvaldo, Antenivaldo, Rosinelson, Anthonelly etc.) e o nominado receberá dos pais, avós, padrinhos e/ou parteira o nome que melhor agrada a todos. Em seguida, passará pelo batismo com sal, dado na boca do recém-nascido pela madrinha, que com folhas de laranja, benze a criança com um copo de água, que quando não sabe fazer, convida alguém com responsabilidade e respeitado na comunidade para oficializar o ato. Na minha última contagem em 2014, possuía aproximadamente 90

---

<sup>100</sup> Tecido fino de algodão.

afilhados, fora os que batizei posteriormente, além dos que fui convidado a ser o celebrante, sem dizer que sou o padrinho do Fábio Assunção, por exemplo.

Estas crianças possuem nomes étnicos, nomes de benzimentos, sagrados, mitológicos. Durante ou depois de algum tempo conforme as normas de cada etnia o benzedor e os pais escolhem um nome para a criança. O próprio nome significa a sua vida, projeto de vida, fundamentada numa das Casas de Transformação, no mito de origem da humanidade e do mundo. Estas crianças possuem, também, nomes ocidentais, nomes registrados nos cartórios, nas secretarias paroquiais. São nomes de artistas e atores de cinemas, novelas, etc. Hoje fazem partes das culturas indígenas (REZENDE, 2011, p. 270-271).

Deitar o recém-nascido, é outra tarefa importante! A criança Terena dorme com a avó materna, que traz para mãe apenas amamenta-la. Não poderá dormir na cama dos pais na mesma posição, pois sentirá dores no corpo, deverá sempre ser colocado na cama de forma transversal. Para a cabeça não ficar achatada ou amassada como dizem na aldeia, o segredo é não deixar a criança dormir de um lado só, a todo momento a mãe observa e muda a posição, também para não “amassar a orelhinha”. Com o passar dos dias a criança poderá dormir em redes, nas varandas das casas e/ou embaixo dos pés de árvores, e aí a tarefa do avô começa a ser iniciada, é ele que balança a rede enquanto as mulheres realizam seus afazeres. Mangolim (1999, p. 59) evidencia:

Após seu nascimento, o recém-nascido é conduzido por um processo de amor e ligação afetiva da mãe e do pai. O crescimento é acompanhado passo a passo, sem que do pequeno se descuidem por um só segundo. Aprende desde de pequeno a língua materna. Com o crescimento, há a continuidade do ensino-aprendizagem de sua história. Pela noite, é tarefa do avô estar junto ao pequeno, transmitindo-lhe as proezas e aventuras de seu povo, de onde vieram, as dificuldades que enfrentaram, como o mundo foi criado, as maravilhosas fontes de benção que “Itukó ovíti” (Deus) têm reservado para eles.

Atualmente, com o aumento do número de aparelhos televisivos, as histórias à noite deram lugar às novelas e seriados que tem prejudicado essas relações afetivas e familiares. Uma outra marca dos “novos tempos” tecnológicos e de inclusão social com o apoio do Governo Federal, as comunidades Terena participam do Programa Brasil Carinhoso, que cadastra as gestantes para receber “carrinhos de bebê”, que ainda não foi

inserido conforme o programa desejava, mas tem feito parte do dia-a-dia das comunidades. Já observei os “carrinhos de bebê”, carregando de tudo (compras, produtos de roça, entre outros), menos a criança!

O cuidado com o umbigo do recém-nascido é algo extremamente sério, é determinante da vida adulta daquela criança. Não tenho como afirmar que antes se cuidava o umbigo de um jeito e hoje de outro, as duas maneiras são usuais na comunidade. A primeira tradicionalmente Terena consiste em torrar o broto da laranjeira, fumo de rolo e uma pitada de sal, que posteriormente deveria ser socada até virar um pó fino. Em seguida seria esquentado um óleo, colocado no umbigo com o pó preparado e a criança era enfaixada. As redes de cuidados com as crianças, proibiram formalmente essa prática, inclusive de enfaixar, porém, as mães continuam fazendo, provando que mal algum tem feito, segundo a medicina Terena. As mães são orientadas a “curar o umbigo”, apenas com álcool a 70%, mas quem decide é a avó, pois é ela quem cuida! O umbigo é algo tão importante que deve ser guardado e/ou enterrado para a criança ser fiel a tradição, aos costumes e ao local onde nasceu. As mães e avós guardam em “caixinhas” enrolados em tecido de algodão para evitar que os ratos e/ou as baratas tenham acesso, pois se os ratos carregarem, a criança na fase adulta poderá “ter o costume de pegar as coisas dos outros” e se as baratas roerem a criança fica confusa, agitada, mexe com seu psicológico, ou seja, fica “baratinada<sup>101</sup>” como traduzem os “mais velhos”.

O ritual torna explícita a estrutura social, a cristaliza simbolicamente, expressa o sistema de relações sociais ideal, aprovado entre os indivíduos que participam. (...). Os rituais relacionam o local com o pertencimento as unidades mais amplas, expressam as relações entre grupos, relacionam tempos míticos com tempos históricos (ÁLVARES, 2005, p. 04).

Há uma curiosidade em relação ao recém-nascido, quem conhece a técnica, deseja saber quantas “marcas” tem na “perninha” da criança, pois assim saberão o próximo filho. Se for apenas uma, o futuro filho será um menino. Se forem duas, serão

---

<sup>101</sup> Pessoa confusa; sem sossego.

uma menina. Outro cuidado interessante é com as roupas das crianças que minuciosamente será observada, como nos apresenta Souza (2005, p.02):

As roupas também não devem ser deixadas no varal após escurecer, pois durante a noite o espírito da pessoa ao sair de seu corpo encontra a sua roupa e se confunde pensando ser lá o corpo e então a pessoa ao acordar, também se encontrará enferma.

Esses seriam, os principais cuidados catalogados entre a gestação e o resguardo da mãe e da criança, os quais mostram de maneira evidente, que uma gestante e um recém-nascido, até o término do seu resguardo, devem seguir à risca os conselhos de quem já foi mãe. Toda indicação é bem-vinda, porém, nem sempre acatada, quem decide é a matriarca da família se pode ou não, fazer o que foi indicado, essa é uma relação nítida de poder da mulher Terena, mãe e avó, onde o compromisso maior é realizar o melhor processo inicial de produção da pessoa Terena. Temos outros cuidados em nossas comunidades, como por exemplo, batizar e/ou apresentar na igreja; dar banho com as alianças dos pais; e/ou “dar chazinhos” para os bebês que em nada caiu em desuso nas aldeias pesquisadas, apenas não são explicitadas aos olhos de qualquer pesquisador.

Não há como traçar um perfil de quando as crianças deixam seu único espaço de convivência inicial – a casa; pois dependerá dos lugares (casas de familiares; igrejas, benzedores, etc.); reuniões de lideranças, festas, entre outros, devido a fatores vivenciados por cada grupo. O que se observa é a criança de colo em colo; de braço em braço.

O aparecimento dos primeiros dentes também são sinais de grande admiração para com a criança. Dizem alguns mais velhos, que quem vê o primeiro dentinho deve dar um objeto de ouro à criança. Para facilitar o despontar dos dentes é recomendado fazer um chá com três espinhos de laranjeira para criança ingerir e/ou chá de milho de pipoca também terá o mesmo efeito. O chá de carrapicho rasteiro (*Desmodium adscendens*), fervido e coado sete vezes num pano branco evitará as irritações na gengiva da criança, porém, apenas as avós fazem, pois temem o descuido dos mais jovens e com isso ocorrer a ingestão de espinhos. A família também analisa o modo

como a criança engatinha: Quando a criança arrasta afirmam que vai demorar andar; porém, quando engatinha como “boizinho” logo, logo andar.

É nesse complexo ritual que se constrói a identidade da criança Terena, onde o “outro” sujeito é produtor exímio na relação social, espiritual, ancestral e contemporânea da criança que ora, seja concebida. Mangolim (1999, p.56) descreve:

O sistema educacional Terena está estritamente ligado a família nuclear. Ali que se dá a preparação (formação) do futuro Terena em todos os sentidos. É responsabilidade do pai, mãe e do avô a formação afetiva, intelectual e para o trabalho [...] Todos os moradores das aldeias falam de seus antepassados [...] Vivem da tradição oral. O conhecimento e a memória do povo são passados de pai para filho.

Quem sabe esse processo todo queira nos dizer que quem transita nas comunidade “tem culpa no cartório” no processo da identidade indígena Terena, ou seja, independente da relação de parentesco com a criança, a partir de sua gestação, valem as relações estabelecidas antes dela “vir ao mundo”, através dos seus pais e avós e que desde o primeiro comunicado de sua vinda são fortalecidos os laços afetivos e étnicos, onde todos são responsáveis por ela, podendo ser filha de quem for, o que importará são os traços delineados na etnicidade para construção da identidade Terena.

#### 4.3. ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS TERENA? O ESPAÇO, OS CUIDADOS E A SOCIALIZAÇÃO – O CAMINHO DA INDEPENDÊNCIA!

Imagine adentrar a terra indígena, com seu veículo ou a pé, uma vegetação vasta dos lados, aparentemente ninguém o observa- Será? Há sempre uma e/ou um grupo de crianças correndo, brincando, andando de bicicletas, tomando banho nas águas do açude, na companhia de outras crianças e dificilmente com outros adultos. Carvalho (2008, p.29) evidencia a mesma percepção em sua pesquisa com crianças Pataxó:

À medida que experimentam e descobrem seu entorno com significativa autonomia, vão a todos os lugares, entram em todas as casas, se incluem ou não nas atividades dos adultos, que ora se manifestam cúmplices e ora tolerantes, reações que as crianças também administram. As crianças identificam limites, regras que regem a sua sociedade, compreendem como se organizam a vida e a convivência naquele lugar. Construir essas questões é base para que as crianças se situem em seus universos e possam interpretar o mundo.

As crianças são os “olhos e bocas” da comunidade, se percebem algo anormal ou a presença de estranhos, atravessam pelos corta-caminhos e vão para perto dos seus pais.

As crianças, como vai ficar 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, desenvolvimento, andanças e novos aprendizados são parte importante das conversas cotidianas, especialmente das mulheres. A elas, pouco é proibido. (COHN, 2000, p. 62)

Um casal sem filhos, é cobrado a todo instante por suas famílias e pelos membros de sua comunidade. Filhos/as para os Terena é prestígio, pois é passaporte para participar das atividades sociais nas igrejas, nas danças, nas festas infantis.

Quando não podem ter filhos a adoção à brasileira, é uma forma ainda existente nas Aldeias Bananal e Cachoeirinha, onde se tem um significativo número de crianças adotadas dos “patrícios” e até mesmo dos não indígenas, sempre com a preocupação de contar aos filhos que são adotivos, pois a família compete, declarar o afeto, com alguém que agora é, sem marca de estranhamento algum, é filho legítimo. Fonseca (2006, p. 129) enfatiza:

Nesta “adoção à brasileira”, não há distinção entre filiação biológica e filiação social. É um processo irrevogável (os pais que quiserem voltar atrás têm que reconhecer que cometeram um crime) que integra a criança inteiramente na sua nova família, conferindo-lhe direitos em igualdade com as crianças “legítimas”.

Nas comunidades Terena é comum, os tios possuem a mesma idade dos sobrinhos. Um casal que tenha em média sete filhos, geralmente os dois últimos serão criados com seus netos, pois no controle de natalidade, a diferença de idade entre os filhos é de dois anos, porém, a relação entre tios/as e sobrinhos/as será respeitada. Na minha família, a irmã de minha avó tem uma diferença de nove anos de idade em relação a minha tia mais velha, e minha mãe a caçula das mulheres filhas de minha avó, tem sobrinhos com diferença de cinco anos; e eu compartilhei a infância com os primos de segundo grau, visto que a diferença entre os primos de primeiro grau, é em média de 40 anos. Segundo Lopes e Vasconcellos (2005, p. 28):

O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. Cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível, a emergência de uma subjetividade infantil relativa a esse local, mas também designa existência de espaços físicos que materializam essa condição.

Com relação aos anciãos, para nós Terena, não existe algo mais satisfatório do que ser chamado de “tíio/a” ou “vovô/vovó”, por uma criança, e quando ela lhe roga para ser abençoada, com as duas mãos juntas, solicitada e/ou não por um adulto, mostra o nosso prestígio social através de uma criança. Quanto mais netos/as e afilhados/as o/a ancião/ã tiver, mas se evidencia a sua liderança e prestígio do grupo, e isso independe de laços consanguíneos; ser tios e avós “postiços” é algo inenarrável, pois ao galgar esse estágio, é garantia de que gradativamente será o “vô” ou a “vó” da comunidade e aqui vem alguns na memória: Tio Pascoal, Tio Daniel, Vó Lídia, Vó Sebastiana, entre tantos outros que já não estão entre nós. Esses atributos socioculturais para manutenção das relações de parentesco são evidenciados por Pereira (2009, p. 85):

Os Terena cultivam com dedicação e refinado interesse alguns atributos consideráveis imprescindíveis às figurações sociais de seus troncos e aldeias. Esses atributos dizem respeito a determinadas atitudes comportamentais e disposição para a sociabilidade. Numa perspectiva mais distanciada, seria razoável propor que tais atributos

são aprendidos como co-extensivos à própria condição de humanidade, segundo a concepção que ela recebe na formação social Terena.

Não é fácil mensurar quais são as idades que definem o que é ser criança/ infância Terena, mas como me parece, em toda cultura para quem te viu criança, você nunca cresce, mesmo os adultos ao cumprimentar os anciãos lhe solicitam um pedido de bênção. Anteriormente, antes das categorizações ocidentais transpostas para as comunidades Terena, se entendia a criança/ infância, como um período de dependência total e/ou parcial dos pais e do seu núcleo familiar, ou seja, todo aquele/a que não é provedor e não é provido por outro grupo familiar, é criança! Não casou, não constituiu família, é dependente imediato dos pais.

### **CRIANÇAS TERENA NOS MOVIMENTOS DE LUTA.**



Crédito: Página Resistência Terena

A criança se estrutura num primeiro momento por total dependência dos pais, avós (o recém-nascido; o indefeso); o segundo momento o da dependência parcial com auxílio de crianças com mais idade (trocas de experiências) e o terceiro período antes da puberdade, em que são aconselhados a serem bons chefes de família, bons pais/ mães.

[...] a fase que corresponde a infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias que por meio destes se estabelecem, antecedendo ao período de transição para a fase adulta que, então, inaugura limites e constrangimentos muito precisos (NUNES, 2002, p.65).

Todos esses momentos são de aprendizagens; com esforços individuais e coletivos para produzir/ construir uma pessoa indígena Terena. O último momento, citado acima, é o que mais poderá se alongar, pois conheço Terena de 40 anos que para o grupo é “criança”, sem voz decisória, pois como falar de filhos e família se ainda não experienciou? E, nenhum dos momentos do processo de construção do “adulto Terena”, podemos ousar em marcar tempo cronológico definitivo, pois cada criança tem seu tempo, sua forma de aprender e interagir; dependendo muito de como e com quem se relacionam! Nascimento et al (2009, p. 11) reafirma:

No grupo familiar ou de parentelas, as crianças ensinam e aprendem entre si: a nadar, a reconhecer as plantas do entorno, a reconhecer e dominar o espaço da aldeia entre outros como: costumes, crenças, tradições. [...] Para a criança, na socialização não há problemas de identificação, pois ela se identifica com o que é vivido na família e no grupo social.

A idade ideal para ser mãe, pouco interessa, o que importa é dar continuidade a geração, portanto, os casos de meninas que engravidaram de namorados antes do casamento são tratados sem os alardes dos *purutuyé*, os pais de ambos conversam para ver se é possível casar os futuros pais e/ou deixar como está para não haver prejuízo de estudos, por exemplo, com os filhos, sendo assim, a avó materna cuidará da criança.

Nós aqui não temos esse pudor do purutuye de que deve se desesperar porque a filha está grávida, constrangedor aqui é não ter um filho, quem não pode ter adota... Na aldeia Terena a gente acolhe, fica feliz, fica pensando o que vai ser e tem fé que será como Deus quer, com a carinha de índio (risos). Se os pais da criança vão querer viver juntos, casar é uma coisa, se não quiser vovó cuida de netinho com muita alegria, ensina cultura, dança, língua Terena. (Vó Letícia)

A criança Terena se alimenta do leite materno enquanto quiser, puder e achar necessário. Não há um caráter proibitivo, podendo ser em casa, na igreja, na escola ou até mesmo durante outras reuniões. Na cultura Terena, os seios são sagrados e uma mãe que amamenta tem todo o respeito do grupo.

Ficamos admirados que no meio ocidental, as mulheres dificilmente amamentam o filho em público, preferindo fazê-lo, em local reservado longe dos olhos de outrem, ou quando amamentam, sempre recobrem seus seios. Em se tratando da sociedade indígena, as mulheres não têm esse tabu, alimentam a criança em qualquer lugar público, pois o fato mais importante é que antes de tudo, a criança tem fome e precisa ser alimentada (SEBASTIÃO, 2012, p. 88).

Um fato que perturba os agentes de Saúde e Proteção da Criança é o do aleitamento cruzado<sup>102</sup>, que consiste no compartilhamento da nutriz por diversas crianças, caso que não se consegue combater nas aldeias, onde a rede de solidariedade entre as famílias é muito grande, ultrapassando os possíveis problemas transmitidos pelo aleitamento como as doenças sexualmente transmissíveis (DST's) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). Nada disso importa, pois o que se deseja é atender como prioridade as necessidades imediatas das crianças. Cruz (2009, p. 146) que pesquisou crianças Terena da Aldeia Buriti, pontua:

Geralmente, o indígena considera cada criança um espírito único, com seus talentos próprios a oferecer ao seu grupo. Para os Terena da

---

<sup>102</sup> No Brasil, a Portaria Ministerial n. 1016, (Ministério da Saúde) de 26 de agosto de 1993; proíbe que as mães amamentem outros recém-nascidos que não sejam os seus, sendo as mães orientadas pelas agentes de saúde, porém, com pouco êxito.

Buriti, as crianças são seres muito especiais, oferecem carinho e atenção que favorece a possibilidade de se constituírem em autoconfiança.

Há rituais para o “desmame” não por estética, mas para garantir o bem-estar da criança, como uma forma de carinho, pois segundo Sebastião (2012, p.88) “parece nos que há pouca preocupação com as consequências da amamentação, como a flacidez dos seios”, a mulher Terena somente desmama quando a mãe fica grávida de outra criança enquanto amamenta. As anciãs dizem que quando os dois amamentam juntos, o feto enfraquece. Quem mais aproveita a amamentação são os/ as caçulas, pois a elas não é interrompido o ato de amamentação, sendo por mim observado crianças caçulas de até sete anos amamentando.

Fomos por volta das 9 h, eu, *Ludí* e *Manim* buscar verduras numa horta próxima de casa. Quando chegamos, tinham várias crianças, inclusive da vizinhança, brincando no pula-pula que os pais alugam para festas infantis. Fomos convidados a tomar tereré<sup>103</sup>. As crianças brincavam, o sol começou a “pegar” onde estava o brinquedo e se aproximando da hora do almoço, as crianças foram embora - sem ninguém dizer nada; pois era hora do almoço. A menina que na casa morava, tendo 6 anos, tirou os seios da mãe, e se alimentou. Com um detalhe, surpreendente, tomava o tereré e enquanto aguardava sugava os seios da mãe! (Diário de Campo, 20/03/2015)

Na tentativa do desmame, algo nada fácil para qualquer mãe que o deseje, a mãe Terena, passa ervas amargas como boldo (*Peumus boldus Molina*), babosa (*Aloe vera*), losna (*Artemisia absinthium*) nas aréolas dos seios para a criança enjoar (SEBASTIÃO, 2012). Observei também, algumas mães passando extrato de tomate, mas a criança “limpava” com nojo e continuava se amamentando.

Após os sete dias, a criança Terena está preparada para transitar além da *Ovokuti* (casa), para os arredores ocupando os diversos espaços da comunidade, pois “é na família que os pequenos aprendem o costume antigo do povo e o uso da língua materna.

---

<sup>103</sup> Bebida tipicamente preparada com erva-mate e atualmente com água gelada utilizada pelos indígenas habitantes do Chaco.

É interessante observar que tanto o pai, quanto a mãe podem dispensar a totalidade de seu tempo para estarem junto das crianças” (MANGOLIM, 1999, p. 56).

Esse deslocamento pela comunidade é vigiado, devido ao quebranto, uma espécie de “energia negativa” e mal-estar que recai sobre as crianças até os sete anos, sendo algo temido por familiares. Antes de sair de casa, a avó e/ou mãe faz uma cruz de sal na testa da criança; passa óleo com arruda amassada e/ou vira a “roupa de baixo” – qualquer uma delas, do lado avesso tomando esses cuidados a criança, ficará imune do mal-estar. Mas terá uma “eterna” interdição: Nenhuma criança e nem adulto, deve sair 10 minutos antes e nem depois, das seis, meio dia, dezoito horas ou meio noite, pois poderá encontrar “seres mitológicos” que poderão deixa-lo confuso, perdido e até mesmo doente. Souza (2005, p. 02) enfatiza:

A crença na influência dos espíritos dos mortos no mundo dos vivos ainda está presente, principalmente em relação a saúde e doença das crianças, o que exige por parte de seus pais e parentes muitos cuidados, ainda tomados nos dias de hoje para preservar-lhes a saúde.

Como as casas dos familiares, geralmente, é na mesma extensão do terreno da família, a criança vai passeando de casa em casa no colo de familiares e amigos, e não pense que os “olhos” da mãe e/ou dos avós não estejam atentos e com isso irão agregando alimentos dos mais diversos; pois a elas tudo é oferecido.

As casas destes grupos de irmãos, em geral, localizam-se próximas umas das outras. Seus lotes de roças são contíguos, havendo cooperação econômica e partilha de alimentos entre as casas, constituindo, portanto, uma unidade de produção real que se sobrepõe aos grupos domésticos que a compõe (AZANHA, 2004).

Em algumas famílias verifiquei a casa mais quieta do que víamos anteriormente, as crianças maiores em frente à televisão e as menores deitadas, quando ainda não andam, em um lençol no chão, percepção nítida de como a televisão tem mudado os rumos das relações na comunidade Terena. Com relação aos cuidados com a criança indígena, Lecznieski (2005, p. 10) destaca:

São comuns, na aldeia, comentários sobre a importância e a necessidade de se “cuidar bem das crianças”. “Onde está fulaninho, fulana? Olha ele!”, é uma frase recorrente. É preciso “vigiar o tempo todo”, diziam, para que não fiquem “por aí atirados”, “comendo porcaria do chão”, “fazendo o que não devem”.

Conforme vão crescendo, há uma expectativa para a criança falar e andar, iniciando os rituais para obtenção e/ou fortalecimento das pernas e da fala. Por volta dos seis meses, quando a mãe está cozinhando o arroz, coleta antes de secar, uma colher da água do arroz em dia de segunda feira, mistura na comida para comer. Outro ritual consiste, em pegar *kalitapi'i* (pintinhos) e colocar para piar na boca da criança na sexta feira. Algumas avós também disseram que dar de beber água à criança, num prato e/ou na casca de um ovo na segunda feira, aos deixam “super-falantes”. Pode ainda ser dada água numa concha, fato não muito recomendado, pois segundo as anciãs depois você não aguenta a pessoa de tanto que fala.

Para andar, a mãe “soca” a criança simbolicamente no pilão três vezes numa sexta feira para fortalecer as pernas, bem como “varre-los” durante três sextas feiras, dando três voltas em torno da casa. Esses ritos são marcados por enorme alegria e satisfação dos presentes. Num outro ritual, consiste de cada um dos pais, pegar as mãozinhas da criança e dar três voltas entorno da casa, com a avó com um machado perguntando e fazendo um sinal de cruz no chão por onde a criança passa: “O que eu corto?”. Os pais respondem: “O medo de (cita o nome da criança) andar!” Em algumas variantes, vi o uso da vassoura no lugar do machado.

Muitos pais Terena optam em utilizar o andador no lugar dos rituais, porém, apenas momentaneamente, sendo praticamente ordenados pelos avós para seguirem o que prescrevem os rituais, porém, com e/ou sem anuência dos pais, os avós garantem que seguem a tradição dos cuidados com as crianças nessa fase da vida. Os avós também aproveitam a hora da roda do “mate” para fortalecer as juntas das crianças para andar mais depressa. Quando o “mate” está morno, passam a cuia nas juntas dos joelhos para “amolecer” e produzir um movimento menos desengonçado.

As crianças de colo nunca ficam sozinhas. Se não estão no colo da mãe ou do pai, muito provavelmente estarão com os avós. Mas acontece também de ficarem com outras crianças. Tanto meninos quanto meninas podem ficar cuidando das crianças pequenas. Ambos as carregam, e podem “cantar” (de fato uma ladainha utilizada para ninar os bebês) para elas dormirem. Normalmente, ficam com uma criança de colo quando a mãe está perto mas com as mãos ocupadas. É mais raro ver uma criança de colo deixada aos cuidados de outra criança com a mãe longe, quando foi à roça, por exemplo (COHN, 2000, p. 64).

As crianças indígenas Terena crescem e crescem na força da *Inámati Kohê* (Lua Nova), todos os meses quem vê a lua primeiro faz uma grande festa e convida o restante da família para se “benzer na lua”. Aprendi desde cedo que tudo que queremos ser e obter deveríamos pedir a *Ituko’óviti* através da *Inámati Kohê*: trabalho, roupa, sapato, sabedoria, filhos caprichosos, amorosos. Elias Sobrinho (2010, p. 42) destaca a importância desse ritual para os Terena:

Todo mês acontece a lua nova. Na minha família, quem vê primeiro a lua nova, vai avisando o outro e lá vamos nós se posicionando em direção a lua nova para a gente se benzer. É uma força sobrenatural que existe na lua que somente os terena compreendem. Força e proteção são o que a lua nova traz. Essa crença me marcou muito, pois meus pais faziam todo mês essa prática, isto é, nos benzia e com isso ficávamos protegidos de todo mal e de qualquer tipo de doença. No contexto atual da Aldeia Cachoeirinha, poucas pessoas fazem, somente os mais velhos. Eu e meus irmãos praticamos o que nossos pais nos passaram e ensinaram e assim, fazemos com nossos filhos para que eles possam continuar dando significado naquilo que marcaram nossa cultura no passado. Meu irmão Moisés de 65 anos de idade conta que quando pequeno, era uma festa na aldeia no momento que aparecia a lua nova, pois toda comunidade, crianças, jovens e adultos saíam de suas casas para rua, com seus gritos de alegria ao mesmo tempo pedindo proteção para consigo e para toda a comunidade. Na língua terena esse ritmo de grito se chama ITAVÁVAKOTI (gritos todos juntos).

#### 4.4. BRINCADEIRAS NOSSAS DE CADA DIA

As nossas brincadeiras eram atemporais, ocorriam a todo instante nas mais diversas atividades, não recorro da “hora da brincadeira”. Na realidade nós nem sabíamos quando e como brincávamos. Confesso que fiquei alguns instantes pensando como isso ocorria. Lembrei das minhas fazendas; inúmeras! Gigantes e prósperas, cheias de “boizinhos” e eram de todos nós Terena. Só tinha um detalhe: Elas eram de “vaquinhas” de mangas que caíam do imenso pé de arvoredo nos quintais das casas e suas pernas eram de pequenos gravetos, e como lugar onde criança Terena brinca é sagrado, após as crianças brincarem, as mães se preocupam em apagar vestígios de suas brincadeiras.

Quando uma criança está brincando, geralmente embaixo de uma árvore, antes de escurecer é necessário esparramar seus brinquedos (caso sejam galhos ou pedras) ou guarda-los (no caso de brinquedos industrializados) e varrer bem o local, retirando qualquer marca de seus pés ou mãos, se isto não for feito a noite o espírito da criança ao sair de seu corpo (existe a crença que a noite o espírito das pessoas saem e andam por outros lugares, dando assim lugar aos sonhos) encontra o local onde havia brincado durante o dia, se distrai e “esquece” de voltar para ao corpo da criança. (SOUZA, 2005, p. 01)

Comecei a construir fazendas desde quando minha mãe contou que a Fazenda Esperança, era da minha bisavó, que sua mãe e suas tias nasceram lá! Naquele tempo, nem sabia que ali era a antiga aldeia *Naxe Daxe*. Imagina a minha satisfação em fazer uma aula de campo no ano de 2011 com os professores e crianças, na recém-conquistada retomada Esperança, terra de nascimento dos meus ascendentes!

No dia-a-dia da aldeia, as crianças alternam suas brincadeiras com inúmeras atividades que fazem sozinhas ou ajudam nas tarefas realizadas pelos adultos. Essas tarefas são concretas e reais, são práticas, desempenhadas “de verdade”, o que não exclui delas um componente lúdico, ainda que por trás de uma responsabilidade assumida. (CARVALHO, 2007, p. 114)

Não consegui um conceito que possa quem sabe, traduzir o que é brincar para a criança Terena. Winnicott (1971); Piaget (1978); Wallon (1995); Kishimoto (2002) e Vigotsky (2007) definem o brincar na sociedade não indígena como uma ação

recreativa, oriunda instintivamente/ voluntariamente de ações para a distração das crianças através de jogos e representações, tendo sempre que as mesmas representarem papéis fictícios e para isso confeccionam artefatos – os brinquedos, para auxiliarem na aprendizagem, divididas por gênero, para as meninas fogõezinhos, panelinhas, vassourinhas, rodos e para os meninos carrinhos, caminhões e bolas, porém, nem sempre definitivamente estabelecidas, as crianças brincam juntas e misturadas. As crianças indígenas Terena também utilizam artefatos para suas brincadeiras, Zoia (2009, p. 210) destaca o que verificou com os Terena do Norte do Mato Grosso:

As bonecas eram feitas de espigas de milho, abobrinhas ou até mesmo algum pedaço de pau que eram enrolados em alguns trapos e serviam de brinquedo para as crianças, ou seja, as brincadeiras refletiam o universo agrícola em que estavam vivendo. Os meninos se divertiam com cavalinhos de pau.

Brincar para nós povos indígenas vai muito além do caráter recreativo, que contribuem para aprendizagem e desenvolvimento da criança. O brincar é um fio que agrega, constrói e elabora a identidade étnica, que através do afeto se conta e reconta os saberes cosmológicos e a cosmovisão que nos orienta no tempo/ espaço indígena e por isso o brincar não tem tempo cronológico, nem idade (é eterna atividade exploratória); ocorre em diversos espaços – *kipóheôti*; *veyoti yúku*; *yonoti kavâne*; *kasa'irikoti paxíxi* respectivamente, lavar roupa no rio, pegar lenha, ir à roça e virada de fruta – são atos de brincar.

Não se pode dizer que a participação das crianças nas atividades produtivas seja crucial. A das meninas talvez seja mais necessária, já que, cuidando das crianças menores, possibilitam à mãe realizar suas tarefas cotidianas. No entanto, os adultos normalmente pedem às crianças que façam coisas menores, como pegar algo, trazer água, reavivar o fogo etc., e as crianças, por estarem livres das restrições sociais, são importantes na comunicação entre as casas (COHN, 2000, p. 63).

Gomes, Silva e Carvalho (2009, p. 14) destacam que “a forma de as crianças utilizarem seus espaços e tempos é determinante para que elas construam seus saberes e seu processo de apropriação da cultura, pertencimento comunitário”. As nossas

brincadeiras Terena durante o dia são todas as quais pudéssemos correr, procurar e se esconder. *Tope* é uma brincadeira de procurar uma agulha, representada por espinho de uma planta, o vencedor era sempre quem encontrava primeiro. Temos também o *Tokolôlo*, que corríamos apoiados numa vara e/ou fazíamos como perna de pau, longe dos olhos dos pais, enquanto faziam algum dos afazeres como buscar água para casa ou para os animais domésticos.

As brincadeiras oferecem às crianças alguns dos pontos de referência cruciais para a percepção das dimensões espaciais e temporais nas quais seu cotidiano acontece. Uma vez incorporados esses pontos de referência tornam-se conhecimento, tanto de domínio individual como de domínio coletivo, conhecimento esse que acompanhará o indivíduo ao longo de toda sua vida (NUNES, 2002, p. 69).

Entre os irmãos e os primos era comum enquanto os pais, avós e tios conversavam brincar de *Ivahânoke*, ou seja, coçar o pescoço com as mãos até que o colega de risadas, quem fica sem rir é o vencedor. Essa brincadeira teve inúmeras variantes como coçar o pescoço com uma folha e/ou pena, bem como passá-las na sola dos pés. Com os irmãos mais novos brincávamos de *ikatákoti kámo*, onde os maiores eram os cavalinhos dos menores, podendo inclusive andar pela comunidade com o mais novo no pescoço.

À medida que experimentam e descobrem seu entorno com significativa autonomia, vão a todos os lugares, entram em todas as casas, se incluem ou não nas atividades dos adultos, que ora se manifestam cúmplices e ora tolerantes, reações que as crianças também administram. As crianças identificam limites, regras que regem a sua sociedade, compreendem como se organizam a vida e a convivência naquele lugar. Construir essas questões é base para que as crianças se situem em seus universos e possam interpretar o mundo (GOMES, SILVA, CARVALHO, 2009, p. 15).

Enquanto as mulheres se visitavam, ou nossos familiares conversavam no final da tarde, começo da noite, nós as crianças também íamos nos ajuntando, para evitarmos de correr, suar e se sujar, pois logo íamos dormir, mas mesmo assim a noite gostávamos de brincar de *Namúkoti nomiti*, que era correr atrás de vaga-lume, indo para casa e/ou no quintal; esconde-esconde e pega-pega. Sem dizer do *môxe*, que consistia em tapa os

olhos e quebrar um *purungo*; posteriormente adaptamos para “brincar de cobra-cega”, onde uma criança era a cobra e as demais perguntavam: Cobra-cega de onde você veio? A cobra respondia: De lá do morrinho! As crianças em volta gritando: O que você trouxe? E a cobra: Pão com vinho! Todos novamente: Me dá um pouquinho? E a cobra: Não tenho nem para meu filhinho! E, saía correndo atrás dos outros para se alimentar.

A criança indígena tem um papel muito importante dentro de sua sociedade particular. Reconhecer isto é assumir que ela é um ser completo em suas atribuições, é um ser ativo na construção das relações em que se engaja, sendo parte integrante da sociedade, participante e construtora de cultura. A partir de sua interação com outras crianças (brincadeiras, jogos, afazeres domésticos, caminhadas, cumprimento de rotinas) elas acabam por constituir seus próprios papéis e identidades (NASCIMENTO ET AL; 2009; p. 09)

Quando cansávamos de uma brincadeira, ou algum dos participantes não aceitavam os resultados, logo trocávamos, brincando por exemplo, por *kurikê*, que aproximamos do “corre cotia” dos não indígenas; além do *horóxo* (passa anel), jogo de coquinho (*Rapitaka*) e do gato e rato (*Marakáya Yoko ôho*). Brincávamos de imitar uma ema (*kipêe*) e/ou *tapi’i* dançando, de brincadeiras e cantigas de rodas, bem como nossas *itúkoti pêno* (brincar de casinha) que era uma constante, nem lembrávamos que debaixo das ramadas poderia haver uma cobra ou qualquer outro bicho peçonhento. A brincadeira aqui é sinal de conservação/ reprodução/ ressignificação dos artefatos.

A invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas. (SAID, 1995, p.33).

As mães e avós contavam histórias diversas do povo Terena e no meu caso, e de alguns indígenas de reis, rainhas e fadas, pois na região do pantanal, desde 1950 existe uma rádio que contém músicas e histórias infantis. Nas fazendas quando matavam uma vaca/ boi, lembrávamos que poderia sair das vísceras da mesma uma “varinha” mágica que pudesse mudar os destinos, como ouvíamos nas histórias infantis radiofônicas.

#### 4.4.1. CRIANÇAS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DO SÉCULO XXI.

Se o contato com outras etnias, com os colonizadores europeus, enquanto povos Aruak e a partir do Chaco como Txané e na colonização do sul de Mato Grosso como Terena e a apropriação das tecnologias nos constitui como povos híbridos e com um *modus vivendi* globalizado, principalmente com a inserção do rádio em nossas comunidades, o que dizer do tripé escola-televisão e internet no século XXI para a constituição da identidade Terena?

A ambivalência e o antagonismo acompanham qualquer ato de tradução cultural porque negociar com a “diferença do outro” revela a insuficiência radical de sistemas sedimentados e cristalizados de significação e sentido; demonstra também a inadequação das “estruturas de sentimento” (como diria Raymond Williams) pelas quais experimentamos as nossas autenticidades e autoridades culturais como se fossem de certa forma “naturais” para nós, parte de uma paisagem nacional. (BHABHA apud SOUZA, 2004, p.128)

A primeira transmissão radiofônica ocorreu no Brasil em 1922 prometendo ligar as mais distantes regiões do país. No Sul de Mato Grosso, mais precisamente no atual pantanal sul-mato-grossense a transmissão começou a ser irradiada em 1950, trazendo as notícias nacionais e internacionais, marcando muito a vida dos pantaneiros e para esse caso a vida dos povos indígenas do Pantanal, especialmente os Terena que trabalhavam nas fazendas da região. A primeira emissora da região (Rádio Difusora de Aquidauana), foi inaugurada por Elídio Telles de Oliveira que tinha e tem até hoje o slogan “do Pantanal para todo o Brasil”. Os programas mais ouvidos pelos Terena, inclusive pelos anciãos até os dias de hoje, são os da madrugada (4 h) enquanto tomam mate antes dos afazeres domésticos; o programa “Mensagem Social” às 13 h que era o principal meio de comunicação entre as fazendas e aldeias; e o programa em rede nacional “A voz do Brasil”<sup>104</sup>.

---

<sup>104</sup> A Empresa Brasil de Comunicação informa em seu site que “A Voz do Brasil está no ar há mais de 70 anos. O objetivo é levar informação aos cidadãos dos mais distantes pontos do país. O programa tem uma hora de duração. Os primeiros 25 minutos são produzidos pela EBC Serviços e levam aos cidadãos as

Quando minha filha nasceu em agosto de 1951, a madrinha dela colocou na Rádio Difusora, que ela tinha nascido. O pai dela soube pelo rádio! Era o que tinha de mais moderno na comunicação. Quando aconteceu a Revolução de 64, nós todos aqui acompanhamos pela “Voz do Brasil”. Não era todo mundo que tinha rádio, era caro! Lembro ainda quando teve a II Guerra Mundial, onde muitos patrícios foram.... Aqui não tinha rádio! Tinha uns patrícios que ajudaram a fazer a estrada de ferro, aí a gente soube que a guerra acabou, pois foi feriado! O rádio ajudou muito a gente saber das notícias de fora da aldeia. (Vó Letícia)

O rádio nas comunidades indígenas Terena contribuiu para os “novos contos” para as crianças indígenas, passando a fazer parte das histórias infantis os contos da Disney<sup>105</sup> como: *Rapunzel, Joãozinho e Maria, os três porquinhos, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, João e o pé de Feijão, A bela Adormecida, Pinóquio, A Bela e a Fera*, entre outros, que foram contados e recontados ao longo do tempo, com um enredo minimamente Terena. Um exemplo, muito interessante é o Conto *A Gata Borralheira* (1697) de Charles Perrault; da qual existe uma versão ainda mais antiga, de 860 a. C na China e a dos Irmãos Grimm na metade do século XIX, que foram adaptados por Walt Disney, com o nome de *A Cinderela*. Carvalho (2008, p. 03) enfatiza as marcas produzidas em cada sociedade para diferenciar o adulto da criança:

As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto.

Na recontagem Terena a história da Cinderela se passa numa aldeia, e a personagem é também conhecida como Gata Borralheira filha de um viúvo que se casa novamente com uma estrangeira, vive na companhia de ratos, gatos, passarinhos e com a roupa suja de cinza do fogão a lenha. Ao invés da Fada Madrinha aparecer no tumulto

---

notícias, de seu interesse, sobre o Poder executivo. Os demais 35 minutos são divididos e de responsabilidade dos Poderes Judiciário e Legislativo”.

<sup>105</sup> O site oficial da The Walt Disney Company destaca que a empresa foi fundada em 16 de outubro de 1923, pelos irmãos Walt Disney e Roy Disney como um estúdio de animação, tornou-se um dos maiores estúdios de Hollywood. Walt Disney transformou-se numa lenda, tendo criado, com a ajuda da sua equipe, todo um universo de referências no imaginário infantil de sucessivas gerações.

da mãe e/ou da árvore nele plantada; ela aparecerá de uma varinha mágica sobre as águas de um córrego e/ou rio enquanto a Gata Borracheira, limpa as vísceras de um boi e que daquele instante em diante passa a ajudá-la. Na versão contada os sapatos são de pedrinhas brilhantes, variando a carruagem feita de porunga e/ou de abóboras. No lugar das lentilhas, a Gata Borracheira separa milho entre as cinzas, um processo de reelaboração/ apropriação e tradução das histórias infantis e que continuam ainda sendo recontadas a partir da percepção de quem a faz.

A tradução não implica em algo fixo. É um tipo especial de conceito discursivo, na medida em que desempenha uma tarefa distinta; busca compor oficialmente, dentro da estrutura de sua narrativa, uma relação entre passado, a comunidade e a identidade. Ela depende do conflito e da controvérsia. É um lugar de disputa e também de consenso, de discurso e de acordo (HALL, 2003, p. 89).

Poderia ser questionado como essas histórias infantis ganharam tanta projeção com ressignificação dentro das comunidades indígenas, apenas pela aquisição de um aparelho de transmissão radiofônica? Há um fator que deve ser levado em consideração; os homens Terena em sua maioria possuem um tom de voz grave que ao longo da história do rádio aquidauanense, que irradiava para todo o pantanal, foram compondo o quadro funcional dessa empresa destacando nos anos de 1960, Irineu Oliveira Seizer; nos anos de 1990 Gilson Sobrinho, Jorge Luiz e Antonio Carlos Seizer da Silva – pasmem! Já fui um garoto de programa radiofônico; e por incrível que pareça também fazia locução numa programação especial com histórias infantis no domingo à tarde com foco nas crianças das fazendas pantaneiras e das terras indígenas que nesse período poucos dispunham de televisão.

A televisão no Brasil teve sua primeira veiculação em 18 de setembro de 1950, inaugurada por Assis Chateaubriand no extinto canal “TV Tupi”, porém, a transmissão no Sul do então Estado de Mato Grosso, ocorre apenas em 1965 na cidade de Campo Grande, com a criação da “TV Morena”, empresa do Grupo Zahran. Vale ressaltar que desde sua inauguração as redes de televisão emplacavam programas infantis, porém, observei que a televisão não foi algo significativo para “mexer” com o interesse e a composição identitária das crianças até a primeira década do século XXI. Personagens

dos programas infantis com bastante veiculação nacional como “A turma do Pica-Pau amarelo”; “TV Colosso” e “He-man”, por exemplo, são totalmente desconhecidos, devido a televisão começar a ser difundida nas comunidades indígenas nos fins dos anos de 1990.

Nasci em 1985! Não tinha televisão na minha casa, só compramos em 2000, mais ou menos. Tinha meu tio, irmão da minha vó que tinha comprado uma pequena pra copa na França em 1998. A casa era pequena e a gente ficava na janela assistindo. Hoje tem um patricio que tem TV de 46” Full HD. (Maria, 30 anos)

A televisão tem influenciado a construção das identidades das crianças indígenas Terena, principalmente a partir da segunda década do século XXI, onde os padrões de moda, beleza e comportamento são baseados nas novelas e seriados televisivos que forjam as identidades das crianças indígenas Terena em “redes de consumo” (COSTA, 2010, p. 144).

## **ANIVERSÁRIO NA ALDEIA CACHOEIRINHA**



Crédito: Darleine Canale

Os meninos desejam festas de aniversários com decoração do Homem-Aranha, bem como suas roupas e calçados. As meninas com suas mães constroem um “castelo encantado” com Frozen (produção da Walt Disney em 2012) e cantam o tempo todo o musical da personagem em Língua Portuguesa e Inglesa – “Livre estou, livre estou/ não posso mais segurar/ Livre estou, livre estou/ Eu saí pra não voltar/ Não me importa o que vão falar/ Tempestade vem/O frio não vai mesmo me incomodar/ Let it go, let it go (...). A televisão nas comunidades indígenas tem se mostrado também como um meio de agregar e desagregar a família.

Todas as noites venho aqui na minha mãe. Jantamos e conversamos com toda a família reunida. Após o jantar começamos, procurar nosso “lugar”. Eu, ela e minhas irmãs casadas vamos para frente da televisão assistir à novela. Meu pai, senta um pouco de baixo do arvoredo para escutar rádio e depois vai deitar. Meus cunhados estão em outro canto conversando, só vem assistir dia de jogo. Enquanto isso as crianças brincam e ao mesmo tempo assistem com a gente. (Maria, 30 anos)

Percebo que os pais atualmente, com os contos e histórias infantis não tem buscado a tradução como os avós fizeram com aquilo que não era de sua cultura, tentando ao máximo a aproximação. Momo e Costa (2009) enfatizam que a infância por ser uma construção cultural, social e histórica, esta sujeita a mudanças que a recentram em torno de como se vive e como se estrutura está etapa nesse período pós-colonial em que ainda, há uma tentativa de massificação dos cuidados, conforme prevê as orientações da Caderneta de Saúde do Menino e da Menina do Ministério da Saúde.

A infância homogênea, ainda é galgada como aspirações centrais na Sociedade do Consumo, onde há condições, instrumentos e métodos “vendidos” para o bem-estar da criança. O que se desgasta deve ser imediatamente descartado para não transmitir contaminação a criança, situação que anteriormente lavamos, fervíamos para desinfetar e reutilizar as mamadeiras e chuquinhas. Momo e Costa (2009, p.11) enfatizam que na sociedade de consumo “o que determina a aquisição, a obsolescência e o descarte dos objetos são os significados a eles relacionados, aquilo que faz deles não simples objetos, mas artefatos culturais”, sendo assim descartam e substituem inclusive as “papinhas” caseiras, pelas industrializadas “garantindo” assim a ingestão “correta” de acordo com os padrões homogêneos de “cuidados com a criança”. Há segundo os rótulos dos

produtos, nutrientes vitais ao desenvolvimento da criança, porém, observamos uma considerável ingestão de conservantes e sódio em demasia. Nessa casa as crianças indígenas comem salsichas, salgadinhos de milho e achocolatados.

Grandes transformações têm alterado substantivamente as formas de vivermos hoje, e entendemos que as condições culturais contemporâneas produzem infâncias distintas do que se convencionou chamar infância moderna – ingênua, dócil, dependente dos adultos – e modificam as formas das crianças viverem e habitarem o mundo. Vivenciamos um estado da cultura – com implicações contundentes da mídia e do consumo – que se tem configurado diferentemente daquele da modernidade e produzido sujeitos distintos dos sujeitos modernos. (MOMO; COSTA, 2009, p. 967-968)

As novas configurações na construção da infância/ criança Terena, principalmente nesse momento em que a rede mundial de computadores se faz presente, me parece produzir uma infância indígena globalizada, sem fronteiras (MOMO; COSTA, 2010, p.983); onde as identidades se reelaboram e recentram com a tradução das tradições indígenas.

O conceito de tradução se tornou central para a teoria cultural. A vida tradutória, por assim dizer, mostra que a tradução excede o processo linguístico de transferências de significados de uma linguagem para outra e busca abarcar o próprio ato de enunciação [...]. Se falar já implica traduzir e [...] se a tradução é um processo de abertura à/ao outra/o, podemos dizer que seu contexto é de hospitalidade. Nele, a identidade e a alteridade se misturam, tornando o ato tradutório um processo de deslocamento. Na tradução, há a obrigação moral de nos desenraizarmos, de vivermos, mesmo que temporariamente, sem teto para que a/o outra/a possa habitar também provisoriamente, nossos lugares. Traduzir significa ir e vir, estar no entre lugar, enfim, existir sempre deslocada/o. (COSTA, 2010, p. 247-248.)

No trabalho de campo, constatei que a internet e seus instrumentos de acesso como tablete, notebooks e celulares, tem sido um ponto convergente a favor dos conflitos geracionais existentes, pois as crianças ensinam seus pais e avós como e onde se liga o celular, acessa a rede de internet em notebooks e ainda como a escola tem sido um espaço de socialização e diálogo via WhatsApp e Facebook no período em que não

se tem aula. É impressionante, no caso da Aldeia Cachoeirinha, no período noturno ver as crianças com seus instrumentos tecnológicos acessando pelo “WiFi” da escola suas redes sociais.

### **MENINA TERENA COM NOTEBOOK**



Crédito: Arquivo Maria de Lourdes Elias/ SIS Indígena

Vamos para casa gurizada, já está tarde! Amanhã tem aula, tem que acorda cedo... Professor Fábio fica responsável por desligar o WiFi, senão ninguém vai embora, daqui a pouco já será 23 h. Tem lobisomem, fantasma. (Risos). Vamos embora, todos! (CADERNO DE CAMPO, julho de 2015)

Nas formações que realizamos com os professores da comunidade é comum as crianças virem juntas e fazer a pergunta global: “Qual é a senha do WiFi? ” As relações interpessoais são favorecidas apenas pelos frequentadores das redes sociais, quem não está conectado, praticamente não tem com quem conversar.

Hoje é assim... Quem não tem celular com acesso à internet está de fora da conversa com essas crianças. Pego no pé mesmo. Almoça com o celular. Vai para a escola jogando no celular e até a hora que

dormem, dorme com o celular, dizem porque é despertador. Mas, as vezes levanto a noite e vejo aquela luzinha e o barulhinho que chegou mensagem. Meu filho Mateus quando vai buscar algo para mim sempre vem errado ou faltando; não presta atenção no que eu falo, só internet o dia todo. Apesar que eu não posso falar muito fico no Facebook. (Maria, 30 anos).

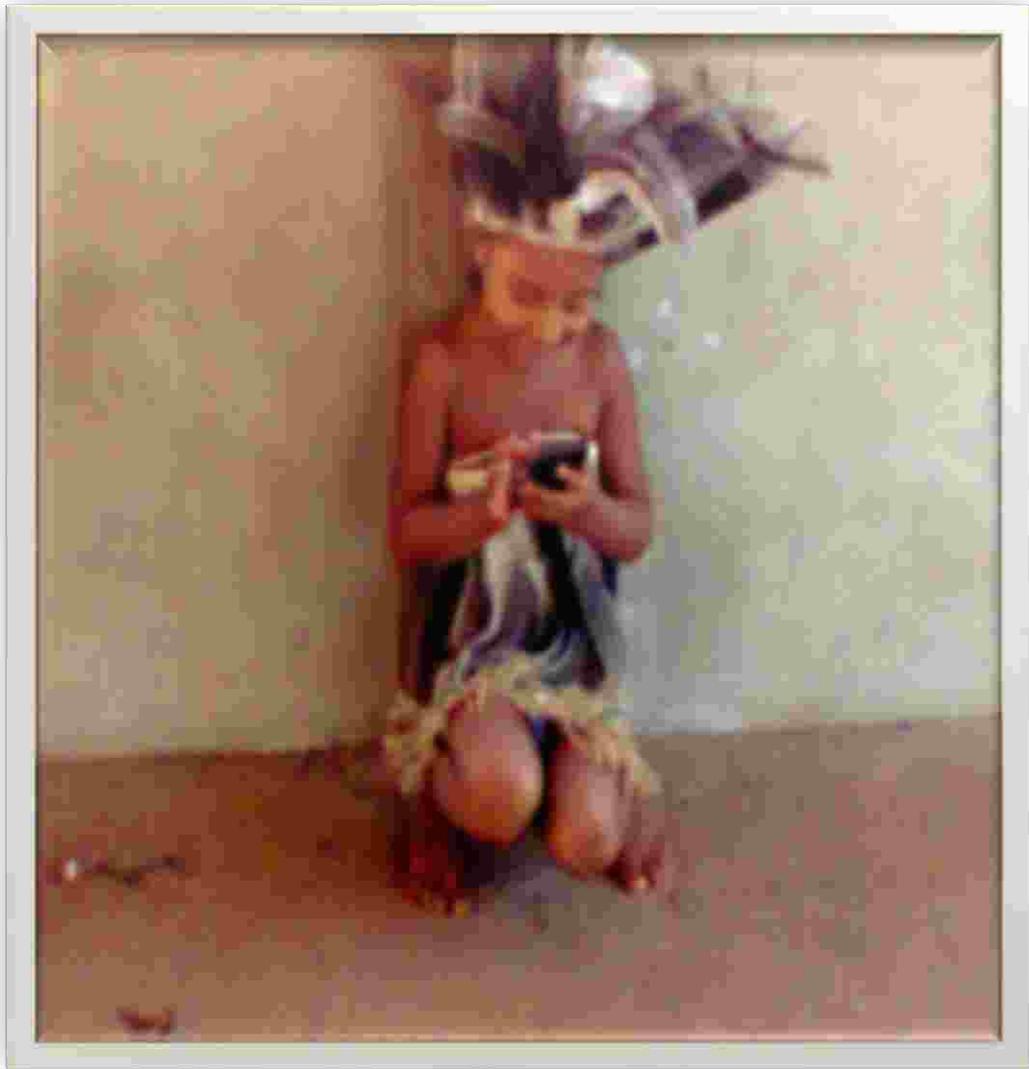
As Crianças quando iniciam seu contato com a escola e isso independe de frequentarem essa instituição, mas dialogarem com pares que dela fazem parte, imediatamente desejam seus artefatos como viram nos desenhos animados<sup>106</sup> (Os jovens Titãs em Ação; Tom e Jerry, Kung fu Panda, Os Pinguins de Madagascar, Bob Esponja, Scool-Doo; Shrek; Dragon Ball) e nas novelas como Carrossel e Cúmplices de um Resgate, exibidas em canal aberto pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Essa “novidade” que pode ser uma boneca Frozen, Barbie ou Elza (irmã de Frozen), além de roupas e acessórios das personagens se enquadra num conjunta de modas e/ou “febre consumista” temporárias, pois em seguida os personagens se diversificam. Bauman (2002, p.98) destaca que “Numa sociedade de consumo, compartilhar a dependência de consumidor – a dependência universal das compras – é a condição *‘sine qua non’* de toda liberdade individual; acima de tudo da liberdade de ser diferente, de ‘ter identidade’”.

Com isso, esses artefatos “moldam suas condutas de acordo com os preceitos, regras, receitas, etc., (...) dirigidas para o consumo” (COSTA, 2010, p. 144), produzindo assim meninas indígenas “miniadultas”, que pintam unhas com as mães, tias e/ou irmãs maiores, desejando cada vez mais, reforçar suas pinturas faciais com produtos das linhas cosméticas Avon e Jequití, por exemplo.

---

<sup>106</sup> Elenquei apenas alguns desenhos animados dos canais abertos, pois nas comunidades indígenas pesquisadas não verifiquei receptores de canal pago.

## CRIANÇA TERENA: TRADIÇÃO E TECNOLOGIA



Crédito: Maria de Lourdes Elias/SIS Indígena

Os meninos em menor número e discretamente, arrumam seus cabelos com cortes de seus ídolos/ heróis televisivos e esportivos. Tornam super-heróis devido a sandália, a mochila e o relógio do Homem-Aranha, por exemplo. E pequenos galãs pelo método utilizado para fixa os cabelos como gel fixador, pomada e/ou cola para cabelo. E, tanto meninas como meninos vão possuir outras representações de seus heróis para

usar em lugares que não são permitidos vestimentas que não sejam os uniformes, assim possuem borrachas, cadernos e lápis de seus personagens.

São crianças que procuram de modo incansável se inscrever na cultura globalmente reconhecida e fazer parte de uma comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia do momento; que produzem seu corpo de forma a harmonizá-lo com o mundo das imagens e do espetáculo; que se caracterizam por constantes e ininterruptos movimentos e mutações. São crianças que buscam infatigavelmente a fruição e o prazer e, nessa busca, borram fronteiras de classe, gênero e geração. São crianças que vão se tornando o que são, vivendo sob a condição pós-moderna. (MOMO; COSTA, 2010, p.969)

Essas inserções no vestuário das crianças Terena têm iniciado desde a gestação. As famílias com melhores condições econômicas tentam fazer o melhor enxoval para o recém-nascido, porém, semelhante ao dos purutuye, mas sem perder o fio que conduz a solidariedade entre a família e o grupo - quem tem roupas usadas doará sem restrição alguma aos filhos dos outros.

Gosto muito dos indígenas. Vocês se parecem muito com a gente japonês. Vendo bastante para as aldeias. Se menina faz quinze anos, aluga vestido comigo. Quando casam, mulher compra vestido aqui; homem aluga terno. Se vai ser padrinho terno daqui também. Coroa, enfeite para cabelo, tudo tem. Única coisa que quase nunca aluguei foi o sapato, as mulheres sempre compram. (D. Matilde Costureira de descendência japonesa)

Em nossa infância, nós Terena nascidos no Século XX, compartilhávamos desde o chinelo, sem importar se era de menino ou menina. Quando fui estudar na escola na cidade, aos seis anos verifiquei que as pessoas riam do sapato que usava, pois para nós aquele sapato estilo *Sapatilha Unissex Havaianas Origine*, poderia ser usado por ambos. Era na cor azul e cabia nos meus pés e da minha mãe, mas para época era inaceitável, sofri inúmeros constrangimentos sem entender o que se passava. Se fosse hoje seria *bulling*; mas fico consolado em saber que lancei um “modelo atual e na moda” 27 anos antes de explodir no mercado de consumo nacional as *alpargatas origine* entre os Terena de Aquidauana. Vale ressaltar que continuamos compartilhando

os sapatos e roupas entre nossas crianças e as redes de solidariedade (COHN, 2005), continuam presentes, porém, com uma maior rotatividade e a inegável “marcas da moda”.

Nesse viés, ouvi a confissão de mães indígenas que compram roupas de marcas famosas para os seus filhos como nas boutiques de Aquidauana, Campo Grande e Miranda, e para si mesmas, nas lojas populares e de preço único (R\$ 10,00) a peça.

Meu filho tem 20 anos, não é casado, trabalha fora da aldeia! Então, para ajudar ele, compro calça, camisa e sapatos no shopping em Campo Grande. Ele merece! Trabalha, estuda, me dá gosto, por que não comprar? Pra mim compro aqui mesmo na loja dos 10, fico só aqui na aldeia mesmo, além das roupas de lá terem três “b”: boa, bonita e barata (CADERNO DE CAMPO).

Ainda como modismo estamos moldando nossas crianças, também com alimentos industrializados, não apenas os enlatados e engarrafados, mas também as comidas estilo *fast-food*, como os lanches e as frituras “recheadas” de gorduras (saturadas, insaturadas, monoinsaturada, trans.), colesterol e quantidades desproporcionais de sódio. Observei, por semanas, uma criança de 3 anos que acompanhava a avó numa das formações do Projeto Saberes Indígenas na Escola, pois na Aldeia Cachoeirinha é tradição servir um “lanche purutuyé” acompanhado de comida tradicional durante as reuniões. A avó que é professora deixava a criança escolher o que desejava dos alimentos contidos na mesa e a criança recusava através da fala e gestos que não gostava. Essa mesma observação valeu ao questionar as crianças indígenas o que desejavam: refrigerante ou suco? Imediatamente os menores da mesma faixa etária do que escolhia os alimentos, afirmaram com uma pronúncia de criança nessa fase: Coca Cola! Ninguém quis as outras marcas de refrigerantes, com um argumento pronto: Eu não tomo refrigerante, só Coca Cola! Para mim, isso evidencia além da inserção primária na sociedade de consumo, um não esclarecimento por parte dos pais, dos danos que as crianças indígenas virão a sofrer em sua saúde num período próximo devido a exposição as “comidas prontas e comerciais”.

Em 2009, em minha dissertação de mestrado já alertava sobre os problemas de saúde provocados pela mudança repentina na alimentação dos Terena, fato confirmado posteriormente, com inúmeros óbitos de patricios vitimados pelo diabetes, hipertensão, problemas cardíacos e renais. Não desejo aqui fazer uma previsão catastrófica e nem iniciar os regimes propostos por alguns nutricionistas que atendem as crianças indígenas de colo, dizendo que estão obesas, sem levar em consideração do que é um corpo de uma criança saudável aos olhos de nós Terena; mas dizer que o problema começa a existir e gerar vítimas, pois os pais, principalmente os funcionários públicos tem o hábito de constantemente estarem na cidade por possuírem veículos próprios e até mesmo se deslocarem a capital do estado para resolverem problemas e/ou visitar familiares e acabam por visitarem os shopping e principalmente, as franquias do *Mc Donald's* com seu “tradicional” *Happy Meal (Mc Lanche Feliz)*, uma refeição infantil que vem com miniaturas de personagens televisivos como a Turma do Chaves. Lembro que meu sobrinho à época com 5 anos, na tentativa de me convencer a comprar o *Mc lanche*, disse que queria que eu passasse na loja com ele, pois queria não o lanche, mas me presentear com o boneco do professor Girafales (do seriado Chaves), pois ele era professor como eu; e aí independentemente de ser Terena ou não, nós adultos podendo comprar, nos derretemos e fazemos as vontades das crianças.

As crianças Terena além da moda no vestir, calçar e comportar, consomem músicas das quais as gerações anteriores rejeitam, pois estavam acostumadas com o estilo sertanejo raiz, com um linguajar próximo a língua portuguesa falada nas comunidades indígenas e são “obrigadas” a compartilhar nos espaços públicos músicas de estilos diversos que muitas vezes intimidam as famílias com suas crianças ao transitarem por eventos públicos com músicas de duplo sentido e conotativo sexual, como o funk, música eletrônica e sertanejo universitário e em línguas que pouco ou nenhum sentido tem para eles, como a língua inglesa e espanhola, porém, não deixam de dançar nas comemorações internas e externas as danças Terena com seus artefatos culturais, ou seja, com isso criam uma ponte, um espaço estratégico, um entre lugar. Bhabha (1998, p. 20), define “esses entre lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação singular ou coletiva que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”.

Nós Terena iniciamos um processo de reflexão a respeito de nossas histórias e suas interpretações, visto que anteriormente nós reelaborávamos os contos que vinham de fora para que pudéssemos passar para nossas crianças, hoje com as tecnologias não somos mais o filtro, as próprias crianças ressignificam e processam o que vem de fora, e sabemos que essa tomada de decisão, é um fator importante para a construção da autonomia e do protagonismo; porém, começamos a pagar o preço: estamos reinventando os contos tendo como matriz – o ocidente.

A história é recontada e redefinida com outra roupagem, por exemplo, a Mãe da água, na visão das crianças tem os aspectos físicos da Ariel (personagem da Walt Disney Pictures), ou seja, a pequena Sereia, com longos cabelos ruivos, olhos azuis, cauda verde e um sutiã roxo em formato de concha se torna *enó úne/ mémaina úne* (mãe d'água), alterando os fenótipos Terena, alterando inclusive a lógica que o criador se projeta na criatura, mas aqui estou verificando novos formatos e modos de se viver a infância (MOMO, COSTA, 2010, p. 968).



Crédito: Maria de Lourde Elias/SIS Indígena.

## **V. UM PONTO, NESSE CONTO...**

O exercício da escrita é algo prazeroso quando você consegue minimamente manchar papéis e aguçar a curiosidade do “outro” para os nossos rabiscos. E, essa foi a intenção transversal do texto elaborado: evidenciar os fazeres na produção das crianças indígenas Terena no século XXI. Alguns questionamentos foram respondidos, outros continuam a fervilhar, pois o processo em si é convergente e divergente; é de fora e, é de dentro; não é de ninguém, mas também, é de todo mundo. Escrita solitária? Tenho impressão que não, pois dialoguei com a minha infância, com os sujeitos que comigo conviveram, alguns de quem eu nem lembrava, alguns dos quais em algum momento desejei esquecer por completo, fazer como um legítimo Terena: olhar sempre adiante, mas os pés muito bem amparados pela nossa mãe – a Terra. Grandes vultos acadêmicos, sábios indígenas e memoráveis companheiros que forjaram as minhas identidades estiveram em constante diálogo comigo, ouvi com desejo, só não sei se entendi como mereciam. E, por isso sei, a tarefa por hora, foi cumprida! Com a produção da tese, exercitei ainda mais, os necessários instrumentos para a aprendizagem indígena, olhar e ouvir para algum dia saber informar e não formar os sujeitos; porém, incitando-os a escarafunchar suas memórias, poderão encontrar novas respostas aos alinhavos produzidos. Não posso relatar esforços gigantescos para a elaboração textual e nem na pesquisa de campo - meu diário de campo, mais parecia um bloco de notas, tamanha era a informalidade, com que era tratado – os acessos ao que foi escrito era de todos os que desejassem, portanto, possui desenhos, rabiscos e mensagens grafadas pelas crianças. Não precisei importunar os entrevistados com horas a fio de conversas contínuas e nem os constranger com as perguntas previamente estruturadas, tudo fluiu “quase que naturalmente”. A entrevista se tornou momento de visitas e diálogos com os “patrícios” – sempre tinha um convite para almoçar, café, mate, janta; em contrapartida eu prestavam algumas informações e benzia as crianças e enfermos. Penso que isso seja inédito no campo da pesquisa – o pesquisador além de receber a confiabilidade de seus pares, receita remédios tradicionais e benze! E, o mais interessante toda família estava lá, ouvindo as histórias dos entrevistados, contando junto como se passaram os fatos.

A pesquisa evidencia que mesmo com todos os atravessamentos e o longo período de contato dos Terena com outros povos indígenas e a sociedade não indígena, tem reforçado o caráter híbrido de nossa identidade, fator que tem nos fortalecido no jogo desigual da vida e da sociedade moderna. Eu enquanto sujeito da história desse

povo e os demais Terena que foram construídos no espaço da tradição-traduzida, queremos continuar a construir nossas crianças nesse espaço de conflito e acomodação do que é ser indígena no século XXI. Acreditamos que o fio que nos liga a nossa ancestralidade Pré-colombiana nunca se romperá, mas como povo que descende dos grandes produtores de prata para os impérios na América, queremos reforçar as ligas como fazem com as mais perfeitas joias de prata e assim quem saber poder ter na sociedade do consumo, não os valores comerciais e/ou comercializáveis, mas um valor que seja capaz de com nossas diferenças, se posicionar frente aos desafios impostos. Por isso, a pesquisa aponta para a construção de crianças indígenas Terena, com o pé no chão, na terra de onde viemos, sendo conduzidos pelas plêiades, nosso conhecimento e para viver/produzir e traduzir aquilo que seja necessário para darmos condições e igualdade de direitos para a nossa comunidade, com a garantia do respeito as nossas diferenças, fatores nem sempre observados pelas instituições que atravessam a formação da criança Terena, como a escola e a saúde, que em minhas observações ainda desejam os cuidados homogeneizantes como garantia de uma criança indígena saudável e com educação de qualidade nos padrões não indígenas. É inegável a influência nos cuidados com as crianças, de elementos externos a cultura Terena, porém, muito maior as reforçadas redes que as circundam para garantir que não de maneira forçosa, mas processual, numa lógica entre ensinar-aprender se mantenham vivas as experiências basilares que se centram e descentram a todo instante na dimensidade da vida Terena.

Mesmo com as “descobertas”, com os diálogos realizados e as relações estreitadas a partir da pesquisa o conto não terminou, e essa sensação de incompletude, atíça o desejo de continuidade em trabalhos posteriores, ainda para expor o que não foi dito nesse texto, por falta de tempo, não de pesquisa, mas de escrita por problemas de saúde, durante a elaboração que me fizeram afastar das atividades cotidianas.

Não posso dizer de um resultado dessa pesquisa, pois acredito, mesmo sendo da área das exatas, que anuncio o produto obtido, os resultados quem sabe, obteremos ao longo do processo, mas alguns apontamentos são possíveis, para a compreensão do processo de construção da criança Terena antes da escolarização, principalmente, as negociações internas e externas; as “modernas” e tradicionais; e ao mesmo tempo, mostrando que os fios as redes/ tramas por mais estreitos que sejam, são mais

importantes que as formas geométricas formadas para/na rede, por maiores e bonitas que sejam o que vale são os fios que teceram a trama e como a partir deles serão construídas novas tramas, construindo e desconstruindo sem o receio de tecer novamente, então, podemos dizer que esse processo é contínuo, étnico e intercultural.

Não sendo unilateral, a construção da criança Terena no século XXI, vem sendo desafiadora para todos aqueles que desse processo participam, pois, as crianças conhecem através da mídia, por exemplo, situações e comportamentos que nesse momento as gerações anteriores não conseguem entender, não sabem como tratar, gerando inclusive, certo apavoramento, como o caso dos entorpecentes e da prostituição.

Inegável continua sendo, o discurso para centrar as crianças no eixo cultural Terena, tendo como entendimento que os eixos circulam e não são fixos, ou seja, há marcas a serem observadas, mas seguir adiante com os saberes indígenas, relacionando com os diversos conhecimentos é necessário para a construção da criança Terena do/no século XXI. *O sapo não virou príncipe, nem a borralheira princesa, nem os indígenas se embranqueceram, mas as crianças Terena, com sua garra nas lutas por terra, saúde e educação se fortalecem para mostrarem a que vieram. Que essa história corra o mundo inteiro entre por uma porta, saia por outra, e quem quiser/ souber que conte outra.*

## REFERÊNCIAS

ACCOLINI, Graziela. Uniedas: o cotidiano de uma igreja protestante entre os índios Terena. História em reflexão: Revista Eletrônica de História. 2007.

AFONSO. GERMANO BRUNO; Astronomia Indígena. Disponível em: <http://espacoastrologico.org/a-astronomia-e-a-astrologia-no-brasil-indigena>. Acesso em 10 nov. 2012.

ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. A construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buriti. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2012.

ALTENFELDER SILVA, Fernando. Mudança cultural dos Terena. In: Revista do Museu Paulista, Nova Série, 1949.

ÁLVARES. Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem escolarização. In.: Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 8, volume 15, p. 49-78. (2004)

AMARILHA, Marly. Infância e literatura: traçando a história. Revista Educação em Questão. Natal: EDUFRRN, v. 10/11, p. 126-137, 2002.

ANTONIO, Nilza Leite. Raízes na língua: identidade e rede social de crianças Terena da escola bilíngue da aldeia Bananal. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

ARANTES, E. M. M. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, I; PILOTTI, (orgs.). A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011, p. 153-202.

ÀRIES, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, Zahar, 1981

ARAÚJO, Sheila Alves de. A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: Uma análise das produções científicas (2001-2012). Dissertação (Mestrado em Educação). UFP. 2014.

AZANHA, Gilberto. As Terras indígenas Terena do Mato Grosso do Sul. Brasília. CTI, 2004. Relatório Técnico

BACKES, José Licínio. *A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

\_\_\_\_\_. Diferença Cultural e o Espaço Escolar: Anotações em sala de Aula. Programa de Mestrado em Educação UCDB. Campo Grande, 2007

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. *Série-Estudos*, CampoGrande: UCDB, v.31, p.25-34, 2011.

BADINTER, Elizabeth. Um amor conquistado: o mito do amor materno. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BALDUS, Herbert. Max Schmidt 1874-1950. Revista do Museu Paulista. Nova Série, vol. V, p. 253-260. 1951.

BALTAZAR, Paulo. O processo decisório dos Terena. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010, p.48.

BAUMANN, Zygmunt. Comunidade: busca de segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BELIZÁRIO. Celinho. Projeto Político Pedagógico - A Experiência na Escola Indígena Terena "Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa", na Aldeia Cachoeirinha, Município de Miranda, Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco. 2010

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese de Doutorado. Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BERNARD, Carmen e GRUZINSKI, Serge. História do Novo Mundo. Da descoberta à conquista, uma experiência européia (1492 – 1550). São Paulo: EDUSP, 1997.

\_\_\_\_\_. Historia del Nuevo Mundo. II. Los mestizajes (1550-1640). Trad. María A. Neira Bigorra. Published by Fondo de Cultura Económica México 2005.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 199, p. 452-463, set. - dez. 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. A história do povo Terena. São Paulo: MEC: SEF: SUP: Centro de Trabalho Indigenista, 2000.

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

BRAND, Antônio J. *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS. Porto Alegre: 1997.

\_\_\_\_\_. *A questão da Diferença: Anotações em sala de Aula*. Programa de Mestrado e Doutorado em Educação UCDB. Campo Grande, 2012.

BRAND, Antonio J.; NASCIMENTO, Adir C. A escola indígena e sustentabilidade – perspectivas e desafios. Anais do III Seminário Internacional: educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade - perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas. Florianópolis, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério de Educação. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

BROSTOLIN, Marta Regina Brostolin, OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. In.: Revista Educação em Foco. Os sentidos do aprender a ser indígena e o viver a infância da criança Terena. In.: Ano 16 - n. 22 - dezembro 2013. p. 143-162

BRUM, Luciana Hahn. O Kañe (olhar) na cidade: práticas de embelezamento na infância feminina Kaingang. 2011. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CABEZA DE VACA, Alvar Nuñez. Naufrágio y Comentarios. Edición, introducción y notas de Roberto Fernando. Madrid: Raycar.

CANCLINI, Nestor Garcia. Introdução à edição de 2001 – Culturas híbridas em tempos de globalização. In: CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas Híbridas. São Paulo, EDUSP, 2003.

CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CARDOSO, Wanderley Dias. A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde, 2011. Tese (Doutorado em História). PUC: Porto Alegre.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

CARVALHO, Levindo Diniz – Imagens da infância: brincadeiras, brinquedos e culturas. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Minas Gerais, 2007.

CARVALHO, Roseli Fialho. Subsídios para compreender a Educação Escolar Indígena Terena de Mato Grosso do Sul. Santa Maria/ RS, 1995. 133p. (Dissertação de Mestrado)

CARVALHO, Silvia M. S. 2002. "Chaco: encruzilhada de povos e 'melting pot' cultural, suas relações com a bacia do Paraná e o sul mato-grossense". In: Manuela Carneiro da Cunha (org.), História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. pp. 457-474.

CASTENAU, Francis. Expedição às regiões centrais da América do Sul (1845) Trad. Olivério Mário de Oliveira Pinto. Tomo II. São Paulo. Editora Nacional, 1949.

CASTRO. Iara Quelho de. De Chané-Guaná a Kinikinau: da construção da etnia ao embate ente o desaparecimento e a persistência. Tese (Doutorado Ciências Sociais). UNICAMP, 2011.

CASTRO, Lucia Rabello. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, p.53.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Set. 2005. p.80-87. (Colección Sur Sur).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-24.

CODONHO, Camila Guedes. Entre brincadeiras e hostilidades: percepção, construção e vivência das regras de organização social entre as crianças indígenas Galibi marworno. *Tellus*, ano 9, n. 17, p. 137-161, jul. / dez. Campo Grande – MS: 2009

\_\_\_\_\_. Aprendendo entre pares: a transmissão de saberes horizontais entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil). Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

COHN, Clarice. A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

\_\_\_\_\_. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. 1. ed. São Paulo: Global, 2002. v. 1, p. 117-149.

\_\_\_\_\_. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó- Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, n. 2, p. 195-222, 2000.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI, *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro, Lamparina, 2009.

CRUZ, Simone de Figueiredo Cruz. *A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na Aldeia Buriti*. (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, 2009.

DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*, São Paulo: Contexto, 2010, p. 84-106.

DEL PRIORE, Mary Del e VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais: uma introdução à História da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

ELIAS SOBRINHO, Maria de Lourdes. *Alfabetização na língua terena: uma construção desentido e significado da identidade terena da aldeia Cachoerinha*, Miranda, Mato Grosso do Sul. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, CampoGrande.

DUSSEL, Enrique. *1492 o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.

ELOY AMADO, Luiz Henrique. *Poké'exauti o território indígena como direito fundamental para o etnodesenvolvimento local*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local). Campo Grande: UCDB, 2014.

ESCOBAR, Arturo. *Mundos y conocimientos de outro modo*. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre de 2003.

FALEIROS, Vicente. *Infância e processo político no Brasil*. In: PILLOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). *A arte de governar crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano DelNiño/Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.

FARIAS, Edineide Bernardo. A criança indígena Terena da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: o primeiro contato escolar. 2015. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco.

FIALHO, Celma Fracelino. O percurso histórico da língua e cultura Terena na aldeia Ipegue/Aquidauana/MS. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Entre a disciplina e rebeldia na escola*. Brasília: Liber Livros, 2008.

FONSECA, Cláudia. Caminhos da adoção. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

GARCIA, Adilso de Campos; ZORZATO, O. Os Guaná no Chaco, suas relações interétnicas e sua presença no sul de Mato Grosso. In: XI Encontro de História de Mato Grosso do Sul, 2012, Campo Grande. XI Encontro de História de Mato Grosso do Sul, 2012. p. 1043-1054.

GHIRALDELLI Jr.; Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. In.: Revista do Centro de Educação, v.26, n.2, jul-dez/2001.

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. In: DEL PRIORE, M. (org.). História das crianças no Brasil, São Paulo: Contexto, 2010, p. 177-191.

GOMES, Ana Maria Rabelo; CARVALHO, Levindo Diniz. SILVA, Rogério Correia. Infância indígena, escolarização e globalização: uma análise a partir da experiência das escolas indígenas em Minas Gerais (Brasil). In: 53o. Congreso Internacional de Americanistas. Los pueblos americanos: cambios y continuidades. La construcción de lo propio en un mundo globalizado, 2009, Cidade do México. Anais. Cidade do México: Universidade do México, 2009.

GOMES, Ana Maria Rabelo. O processo de escolarização dos Xacriabá: história local e os rumos da proposta de educação escolar diferenciada. In: Leoncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). Diálogos na Educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. Movimentos e lutas sociais na história do Brasil. São Paulo: Loyola, 1995a.

GOUVEA, M. C. S. de. Infância, sociedade e cultura. In: Carvalho, Alysson et al. (Org.). Desenvolvimento e aprendizagem. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex-UFMG, 2002.

GROSGUÉL, Ramón. (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 289-304.

GUZMÁN, Ruy Díaz de. [1612]. Anales del Descubrimiento, Población y Conquista del Río de la Plata. Assunción: Ediciones Comunero,

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IBGE. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010*. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)

JESUS. Naine Terena de. Kohixoti Kipaé - memória, resistência e cotidiano Terena. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Brasília. 2007.

\_\_\_\_\_. Kohixoti Kipaé da aldeia Limão Verde. In: Enalihc- Encontro Nacional História, Linguagem e Cultura, 2005, Cáceres-MT. Caderno de Resumos - Enalihc. Cáceres-MT: Unemat, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002.

KLEIN. C.; DAMICO, J.G.S. O uso da etnografia pós-moderna para análise de políticas públicas de inclusão social. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Esterman (Org.). *Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.v.1, p.51-72.

KRAMER, S. Infância, educação e crítica da cultura em Walter Benjamin. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis/RJ, Rio de Janeiro: DP etal / FAPERJ, 2010. v.1, p.187-194.

LAJOLO, Marisa. Sociedade e literatura: parceria sedutora e problemática. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli et al. *Sociedade e linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu. (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

LEITE, Ligia Costa Meninos de Rua: a infância excluída no Brasil. São Paulo: Atual, 2001.

LIMA, Sônia Filii Albuquerque. “Vão para a universidade, mas não deixam de ser índios”: identidades /diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2013.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

LIMA, Eliane G. A pedagogia Terena e as crianças do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2008.

LITTLE, P. E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Brasília, 2002. 31 p. (Série Antropologia).

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A.V.L. da SILVA; NUNES, A.(orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

LOZANO, Pedro. Descripción Corográfica del Gran Chaco Gualamba. Tucumán: Ed. Inst. Antropologia.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.127-168.

MAHER, Teresinha Machado. Formação de professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (org). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 217-226.

MANGOLIM, O. Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer: uma educação indígena de qualidade. Campo Grande: UCDB, 1999.

MELCHIOR Marcelo do Nascimento. WATÉBRÉM XAVANTE: uma aproximação ao mundo da criança indígena. Universidade Católica Dom Bosco. (Dissertação em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2008.

MÉTRAUX, Alfred. Etnografia Del Chaco. Asunción: Editorial El Lector.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, set. 2005. p. 33-49. (Colección Sur Sur).

\_\_\_\_\_. “Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo, Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIRANDA, Sarah. *Aprendendo a Ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, Bahia*. 244f. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. *Crianças escolares do início do século XXI – para se pensar uma infância pós-moderna*. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. v.40, n.141, set. – dez. / 2010.

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

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; BRAND, Antonio J; LANDA, B. S. *A cosmovisão e as representações das crianças Guarani e Kaiowá: o antes e o depois da escolarização*. In: *Anais do 53º Congresso Internacional Americanista*. Ciudad del México: Editora da Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2009. v. 01. p. 01-15.

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; AGUILERA URQUIZA, A. H. *A criança guarani/kaiowá e a questão da educação infantil*. Série Estudos, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 21, p. 11-23, jul/dez. 2006.

NOAL, Miriam Lange. *As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reco na aldeia Pirakuá/MS*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Mato Grosso, 2006

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwê-Xavante. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A.V.L. da SILVA; NUNES, Angela (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.p.64-99.

\_\_\_\_\_. A sociedade das crianças A'uwê-Xavante: por uma antropologia da criança. Dissertação de Mestrado, Departamento de Antropologia, FFLCH/USP, 1997.

OLIVEIRA, Ruth Gonçalves. Percepção dos adultos terena sobre a socialização das crianças de 0 a 6 anos da aldeia tereré de sidrolândia ms. Campo Grande, 2007, 71p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco

OLIVEIRA, Éder Alcantara. Historia dos Terena da Aldeia Buriti: Memoria, Rituais, Educação e Luta Pela Terra. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. 2013.

OLIVEIRA, Assis da Costa. *Indígenas crianças, crianças indígenas: perspectivas para construção da doutrina da proteção plural*. Curitiba: Juruá, 2014.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1995.

PEREIRA, Levi Marques. A importância das noções de etiqueta e civilidade na constituição do ethos Terena e na transmissão do conhecimento entre gerais. Anais do X Simpósio Internacional "Processo Civilizatório". Campinas: São Paulo, 2007. (ISBN: 978-85-99688-02-1)

PIAGET, Jean. A formação de símbolo na Criança: Imitação, jogo, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Oiticia. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

QUIJANO, Aníbal (2010). "Colonialidade do poder e classificação social". In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, pp. 84-130.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005.p.107-130. (Colección SurSur).

QUIJANO, Aníbal. 2000 Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina em Lander, Edgardo (org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO/UNESCO).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder e clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/ Universidad Central IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-96

REZENDE, Justino Sarmiento. A educação na visão de um Tuyuka. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Naglis (Org.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livros, 2011.p.45-74.

RIZZINI, Irene. *A Criança e a Lei no Brasil*. Brasília: Unicef, 2000.

RODRIGUES, Marcelino E., OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Imagens da colonialidade e racismo epistêmico no currículo de artes. In.: Anais do VII Seminário Internacional – As Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade. 2013

SAID, Edward. Territórios sobrepostos, histórias entrelaçadas. In: *Cultura e Imperialismo*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SÁNCHEZ LABRADOR, J. El Paraguay Católico. Buenos Aires: Hermanos, 1910.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, 2006. Também publicado no Brasil, São Paulo: Editora Cortez, 2006 (2ª edição).

SCHMIDT, Max. s/d [1917]. Os Aruaques; uma contribuição ao estudo da difusão cultural. Brasília: Ministério da Agricultura, mimeo.

SCHUCH, M.E.J. Xaray e Chané: Índios frente à expansão Portuguesa e Espanhola no Alto Paraguai. São Leopoldo: IAP/ Unisinos, 1995.

SEBASTIÃO, Lindomar Lili. Trajetórias da mulher Terena: do papel tradicional à arena sócio-política. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). PUC: SP. 2012

SEIZER DA SILVA. Antonio Carlos; Educação Escolar Indígena Aldeia Bananal: Prática e Utopia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS. 2009. 192 p.

SEIZER DA SILVA. Antonio Carlos; CRUZ, Simone Figueiredo. Articulação religiosa: O encontro entre índios Terena e afro-descendentes. III Simpósio Internacional sobre religiosidades, Diálogos culturais e hibridações. Campo Grande: UFMS, 2008.

SEIZER DA SILVA, Antonio C.; BRAND, Antonio. Educação Escolar Indígena: E o Tempo do índio? In: III Seminário Internacional Fronteiras étnico - Culturais, 2008, Campo Grande. III Seminário Internacional Fronteiras étnico-culturais. Campo Grande: UCDB, 2008.

SEKI, L. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. Impulso, Piracicaba, v.12, n.27, p. 157-170. 2000

SENA, Divino Marco de. Matrimônios e batismos na freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Albuquerque – Província de Mato Grosso (1836- 1862). In.: Diálogos (Maringá. Online), v. 17, n.1, p. 185-225, jan.-abr./2013.

SILVA, G. J.; LACERDA, L. T. A educação escolar indígena em perspectiva Histórica: os Kadiwéu e a “pedagogia da violência” (segunda metade do século XX). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 3., 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), 2004.

SILVA, Tomás Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Aracy Lopes da. NUNES, Ângela. MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Rogério Correia da. Circulando com meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Ed. Autêntica, 2011.

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

SOUZA, Rosa F. A história do ensino secundário no Brasil investigada na perspectiva da cultura escolar. In: Cesar Augusto Castro. (Org.). *Leitura, Impressos e Cultura Escolar*. São Luis: EDUFMA, 2010, p. 39-66

TAUNAY, Alfredo D’Escagnolle. Entre nossos índios – Chanés, Terenas, Kinikinaus, Guanás, Laianas, Guatós, Guaycurus, Caingangs. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos de São Paulo. 1931.

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

TECHO, Nicolas del. [1663]. Historia de la Província del Paraguay de la Compañia de Jesús. Assunção: Biblioteca Paraguaya.

TODOROV, Tzvetan. O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. A Conquista da América. A Questão do Outro. Martins Fontes. 2ª edição. Tradução de BEATRIZ PERRONE MOI. 1996.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. Os índios Terena e a Guerra do Paraguai (1864 – 1870). 2005. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Campinas.

VENANCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: PRIORE, Mary del (Org.). História das mulheres no Brasil. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 198-199

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

\_\_\_\_\_. Sociodiversidade indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. In: Antônio Hilário Aguilera Urquiza. (Org.). Culturas e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. 1ed.Campo Grande: UFMS, 2013, v. 01.

\_\_\_\_\_. “O que interessa saber de índio?”: um estudo a partir de manifestações alunos de escolas de Campo Grande/MS sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, CampoGrande.

VIEIRA, Jorge. Desenvolvimento local na perspectiva Terena de Cachoeirinha, município de Miranda/MS. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande. 2004.

VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6º ed. São paulo: Martins Fontes, 2002.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. A evolução psicológica da criança. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

WASSERMAN, Cláudia; GUAZZELLI, César Barcelos. História da América Latina: do descobrimento a 1900. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

Winnicott, D. W. O brincar e a realidade. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago. 1971.

XIMENES, Lenir Gomes. As relações dos índios Terena na região Platina: Imposições e alternativas. In.: Revista História em Reflexão: Vol. 3 n. 6 – UFGD - Dourados jul/dez 2009.

ZOIA, A. A Infância na Comunidade Indígena Terena do Norte de Mato Grosso. 2011.

\_\_\_\_\_. *A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação.* 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar J. Infância indígenas e outras infâncias. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre: UFRGS, v.04, p.01-16, jun-dez.2010.

## **ANEXOS**

## CERÂMICA TERENA



Acervo<sup>107</sup>: Maria de Lourdes Elias/ SIS Indígena



---

<sup>107</sup> Todas as fotografias do anexo que não estiverem nominadas são do arquivo dos Saberes Indígenas na Escola/ 2014 da profa. Maria de Lourdes Elias.

## MOVIMENTO EM PRÓL A SAÚDE, EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CACHOEIRINHA



## ROÇA TERENA





**AÇUDE QUE ABASTECE A ALDEIA E SERVE PARA AS CRIANÇAS SE REFRESCAREM NO VERÃO.**



**CRIANÇA BRINCANDO ENQUANTO AGUARDA A AVÓ PROFESSORA EM FORMAÇÃO**



**DEFESA DE DISSERTAÇÃO NA COMUNIDADE COM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS.**



## EXPOSIÇÃO SABERES INDÍGENAS

