

PEDAGOGIAS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MBYÁ-GUARANI

MBYÁ-GUARANY PEDAGOGIES AND LEARNING PROCESSES

Luiz Antônio Catafesto de Souza¹
Iara Tatiana Bonin²

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo discutir as vinculações entre a organização política e econômica dos Mbyá-Guarani e as práticas educativas, dando ênfase às concepções de tempo, às formas de situar a pessoa em determinadas idades, às noções de espaço e mobilidade e às estratégias educativas aí implicadas para constituir a pessoa Guarani. A metodologia da pesquisa mescla análise documental, observações, conversas e registros em um diário de campo. Foram considerados os registros de observações realizadas no período de dois anos, em aldeias Mbyá-Guarani localizadas no estado do Rio Grande do Sul. Também foram considerados alguns textos antropológicos clássicos – como os de Pierre Clastres, Curt Nimuendaju, Egon Schaden – e reflexões de pesquisadores contemporâneos que se debruçam sobre a cultura deste povo - em especial, os escritos de Bartomeu Melià, Marcelo Larricq, Maria Aparecida Bergamaschi, Ana Luisa T. de Menezes e Valéria Soares Assis. Tomando o processo de nomeação como um tipo de tecnologia de produção da pessoa, foi possível observar como alguns “ideais” vão sendo configurados, em especial nas práticas específicas que visam estabelecer os vínculos entre um sujeito e seu nome. Também foi possível analisar como as concepções de espaço incidem sobre as formas de ser e de pensar, e estão marcadas especialmente pela mobilidade territorial, que por sua vez possibilita a rearticulação contínua de relações sociais e de parentesco, a circulação de crianças, de conhecimentos, de produtos, de sementes, de alimentos, de tecnologias, enfim, de bens culturais. Por fim, a análise dos tempos na vida das crianças possibilitou entender que as diferenciações etárias tem uma funcionalidade na definição do que se pode ser e fazer em diferentes tempos da vida. É num amplo leque de práticas e sob o olhar de muitos sujeitos que as crianças se constituem, se movimentam, brincam, trabalham, aprendem a viver o Nhande Rekó – o “jeito de ser” Mbyá Guarani. **Palavras-chave:** Mbyá-Guarani, práticas educativas, tecnologias de produção da pessoa.

ABSTRACT:

This paper aims at discussing associations between Mbyá-Guarani political and economic organisation and teaching practices, by stressing on time conceptions, ways to see people of a certain age, notions of space and mobility and educative strategies for shaping Guarani people. The research methodology gathers document analyses, observations, talks and notes in a field diary. Observations in Mbyá-Guarani villages in Rio Grande do Sul were considered in a two-year period. We have also considered some classic anthropological texts, such as those by Pierre Clastres, Curt Nimuendaju, Egon Schaden, and contemporary researchers' reflections about this people's culture, particularly those by Bartomeu Melià, Marcelo Larricq, Maria Aparecida Bergamaschi, Ana Luisa de Menezes, Valéria Soares Assis. Taking nomination as a technology to shape people, we have perceived that some 'ideals' are shaped, especially in practices designed to establish associations between a subject and his/her name. It was also possible to analyse how space conceptions affect the ways of being and thinking, and how they are marked by territorial mobility, which on its turn enables rearticulating

¹ Graduado em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. É professor da Universidade Luterana do Brasil nos cursos de Design e Comunicação Social, trabalhando com fotografia, vídeo, comunicação visual e semiótica.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e professora do Curso de Pedagogia desta Universidade. É bolsista de Produtividade do CNPq.

social and parentage relationships, movement of children, knowledge, products, seeds, food, technology, and cultural goods. Finally, analysis of time in children's life enabled us to understand that age differences have a role in the definition of what may be and may be done in different times in life. Children are shaped, they move, play, work and experience the Nhande Rekó (the Mbyá-Guarani way of being) in a wide range of practices and under many subjects' gaze.

Keywords: Mbyá-Guarani, teaching practices, technology to shape people

Após a chegada dos europeus na América, no séc. XV, os povos indígenas sofreram um contínuo processo de extermínio, decorrente do modelo colonial implantado, que tinha por base a "limpeza de terra" (retórica que descrevia o povo autóctone como uma espécie de "inço" ou de erva daninha, a ser exterminada). As missões jesuíticas se estabeleceram sobre as terras Guarani, que então eram povoadas por, pelo menos, 30 povos, espalhados numa parte do território onde é hoje Argentina, Paraguai e sul do Brasil. Sete destes povos situavam-se no Rio Grande do Sul. A estratégia de redução e de colonização do povo Guarani se estendeu até o século XVIII, quando ocorreu a chamada Guerra Guaranítica (1753-1756)³.

Foi somente em 1988, com a promulgação da atual Constituição Federal, que os povos indígenas obtiveram o reconhecimento de alguns direitos, dos quais se destaca o Artigo 231, que assegura: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens".

Os Guarani são hoje um dos povos indígenas mais numerosos no Brasil, com aproximadamente 36.000 indivíduos. Eles são subdivididos em três grandes grupos: os Kaiowá

(também referidos na literatura acadêmica como Kaiová, Kayová ou Pai-Tavyterā), os Nhandeva (ou Chiripá, Xiripá, Ava Katu Ete, Avá, Avá-Chiripá) e os Mbyá (ou Mbyá-Guarani ou ainda Guarani Mbyá).

Os Mbyá-Guarani vivem em comunidades pequenas, organizadas em acampamentos familiares ou em aldeias mais permanentes, em geral com dezenas de habitantes. Existem algumas terras demarcadas, isto é, reconhecidas pelo governo, mas há também as comunidades que vivem em acampamentos provisórios, à beira de estradas, ao lado do que constitui – na leitura desses indivíduos – parte de seus territórios. Faltando espaço e condições para praticarem as técnicas tradicionais de produção, os Mbyá se valem da confecção e venda de artesanato (cestos, esculturas zoomórficas, réplicas de arcos e flechas, pequenas flautas, pingentes, colares etc.) como principal forma atual de sustento. Precisam contar, também, com os benefícios previdenciários e assistenciais a eles destinados por órgãos governamentais e não governamentais.

Tendo presente este contexto, o objetivo do presente artigo é discutir algumas vinculações entre a organização política e econômica dos Mbyá-Guarani e suas práticas educativas, dando ênfase às concepções de tempo, às formas de situar a pessoa em determinadas idades, às noções de espaço e mobilidade e às estratégias educativas aí implicadas para constituir a pessoa Guarani. Foram considerados, para a análise, os registros de observações e conversas realizadas em 30 aldeias e acampamentos Mbyá Guarani. Serviram como aportes teóricos, por um lado, textos antropológicos clássicos, em especial de Pierre Clastres, Curt Nimuendaju, Egon Scha-

³ Guerra Guaranítica é o nome que se dá aos violentos conflitos que envolveram o povo Guarani e as tropas espanholas e portuguesas na região dos Sete Povos das Missões, no sul do Brasil. Os Guarani recusam-se a deixar suas terras e a se transferir para o outro lado do rio Uruguai, conforme ficara acertado no acordo de limites entre Portugal e Espanha, após a assinatura do Tratado de Madri no ano de 1750. Em resposta, os Guarani são atacados pelos dois exércitos – da Espanha e de Portugal, na chamada Batalha de Caiboaté, em fevereiro de 1756, quando os Guarani são derrotados e morrem mais de mil índios.

den, e, por outro lado, pesquisas recentes sobre a cultura deste povo, tais como os escritos de Bartomeu Melià, Marcelo Larricq, Maria Aparecida Bergamaschi, Ana Luisa T. de Menezes e Valéria Soares Assis.

Interessa discutir algumas estratégias pedagógicas implicadas na constituição da pessoa Mbyá-Guarani, e os textos teóricos dão conta de uma complexa trama de práticas e saberes. Uma prática destacada em diferentes estudos clássicos e contemporâneos é a mobilidade territorial, ou o “contínuo caminhar”, que possui dimensões pedagógicas importantes voltadas para estabelecer certo sentido de espacialidade e de sociabilidade. Também se destacam, neste estudo, os modos de pensar as diferenças etárias e a forma de falar sobre os “tempos na vida” da pessoa Guarani, centralmente implicadas na composição dos lugares sociais ocupados por ela, quando criança.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS VINCULADAS À NOÇÃO DE PODER DIFUSO

Clastres (1982), Shaden (1974) e Melià (1979) afirmam que na sociedade Guarani – e em algumas outras sociedades indígenas das Américas – o poder não se estabelece pela coerção de um tipo particular de chefia, e sim pelo “dever da palavra”. Clastres, por exemplo, argumenta que, nas sociedades de poder coercivo, a palavra é o direito do poder; já na sociedade Guarani “a palavra é o dever do poder”. Falar é, para os chefes, uma obrigação imperativa. A fala do chefe é um ato ritualizado e ele se dirige ao grupo cotidianamente, utilizando seu dever de falar com variadas funções e objetivos ainda que, aparentemente, para não dizer nada. O discurso do chefe parece, aos nossos olhos, um discurso vazio, justamente por não ser um discurso de poder, o que não significa dizer que não seja um discurso de autoridade. Sua palavra não pode ser palavra de poder, no

sentido coercivo, mas é sempre de um lugar de autoridade que ele a profere. Tal concepção impele o chefe a mover-se por meio da palavra, da argumentação, da força daquilo que ele profere e que pode, ou não, construir a coesão.

O dever da palavra é uma forma de manter a autoridade sem o autoritarismo e esta concepção de autoridade difusa, mas profundamente vinculada ao grupo familiar com o qual vive o chefe, assegura uma forma de organização social Guarani em pequenos grupos. Diferentes autores afirmam que esse tipo de organização se mantém por sofisticados mecanismos e tecnologias que evitam o surgimento de chefias com grande concentração de “poder”, e evitam também o desenvolvimento de um poder de coerção por parte dessa chefia. Nesta mesma direção, situam-se os argumentos de Schaden (1974), quando afirma que “a idéia de governo organizado, de tipo estatal, existe bem nítida, mas apenas num campo abstrato, dentro do ritual religioso e da mitologia” (p. 65).

No cotidiano dos Mbyá, tal concepção de chefia se estende ao modo como se exerce o comando da casa, e também ao modo como se constrói a autoridade xamânica, ou seja, um modelo que não se sustenta em relações coercivas de comando e obediência. Isso não implica pensar que a autoridade não exista, uma vez que se produzem diferentes maneiras de exercê-la e de conquistá-la. O sujeito para o qual converge esta noção de autoridade é o *Karaí* – palavra referente a líder religioso. E alguém se torna *Karaí* depois de aprender uma série de regras e de saberes específicos, e é especialmente na experiência cotidiana que ele conquista e exerce tal autoridade. Isso ocorre do mesmo modo com o chefe político, que exerce e restabelece cotidianamente sua autoridade, assumindo dever da palavra. Partindo dessa mesma lógica, é possível entender uma das formas pelas quais se organiza a educação Guarani: diferentes autores afirmam que os adultos educam pela palavra e pelo exemplo.

Salienta Melià (2004, p. 5) que “a educação Guarani se dá, acima de tudo, pela palavra, a ponto de chegar ao extremo de converter a história da pessoa, na história de sua palavra”. Para este autor, é no uso correto das palavras que a pessoa Guarani se constitui e se aprimora. Nesse sentido, a perfeição do ser tem relação com a perfeição do dizer. Assim, escutar atentamente as palavras – em especial aquelas proferidas nos rituais - e os conselhos dos mais velhos é um caminho para permitir que a parte divina da pessoa se fortaleça e que, assim, ela se torne leve e possa viver feliz. Educar pela palavra, nas práticas cotidianas, no fazer as coisas junto com as crianças e não para elas, educar observando, escutando, aconselhando, para que o sujeito seja capaz de gerir sua própria vida, são algumas afirmações que se expressam, em diferentes estudos acadêmicos realizados sobre os Mbyá, e que remetem à centralidade da palavra para eles.

Bergamaschi (2005, p. 159) destaca a importância da vivência, para aprender, e da palavra, como componente central no ensinar, pois “a palavra se reveste de sabedoria e se materializa em conselhos”. E nas práticas educativas “não são comuns sanções, castigos e condenações, nem tampouco prêmios e recompensas com base em julgamentos morais”, informa a mesma autora. A educação das crianças, na aldeia, é feita com delicadeza e visa constituir um sujeito capaz de escutar; além disso, a palavra dirigida à criança é expressa com ternura, não sendo comum ver restrições ao fazer infantil, pois há um “deixar fazer” que aposta na capacidade de cada um.

Uma observação geral, destacada também por outros autores, é a de que as crianças estão sempre em grupos e exercem suas atividades sem a interferência dos adultos. No relato de Bergamaschi (2005, p. 168): “vejo sempre as crianças andarem em grupos pela aldeia, brincam, cantam, sobem nas árvores, riem, sempre muito silenciosas; passam

uma tarde inteira sem chamar por um adulto, muito menos chorar, brigar ou se bater”. Na mesma direção, Menezes (2006) afirma que as crianças maiores estimulam o aprendizado das menores e estão sempre a sua volta. Ela descreve uma situação em que as crianças desenhavam num quadro negro, com giz. Ela relata que Stéphanie, de 4 anos, levou seu irmão de um ano ao quadro, ajudou-o a segurar o giz com sua mãozinha e foi desenhando junto com ele, abrindo-lhe esta possibilidade. A criança de um ano foi riscando, com o movimento de seu braço, sobre o desenho das outras crianças. Esta criança, ainda com o giz, foi explorando outros espaços, engatinhando e riscando o chão e as paredes da casa. Destaca-se, também no estudo desta autora, outra situação em que um grupo de crianças encontra ovos de sapo. O que causou estranheza num primeiro momento, tornou-se atividade exploratória, com as crianças maiores retirando os pequenos pontos pretos do interior do composto gelatinoso que os envolve. As crianças pequenas olhavam e faziam o mesmo, divertindo-se com aquela situação.

Outros exemplos são citados pela autora, que observa as crianças brincando um bom tempo sozinhas, sem a presença de nenhum adulto Guarani para supervisionar. Assim, a autora as viu queimando plásticos, papéis e folhas secas que iam encontrando, demonstrando intimidade com o fogo (parece, portanto, que não há interdição prévia para que as crianças se aproximem dele, sob a supervisão de outras crianças maiores).

Parece relevante discutir, ainda que brevemente, a noção de brincadeira vinculada à criança, uma ideia recorrente nos textos lidos. Conforme salienta Ariès, as brincadeiras e jogos nem sempre foram consideradas coisas de criança. Nas imagens do século XVII, parece existir estreita relação entre as cerimônias religiosas, comunitárias e as brincadeiras que as compunham. Com o tempo, a imagem da brincadeira afastou-se deste simbolismo religioso e

social, tornando-se, ao mesmo tempo, profana e individual. O autor informa que as brincadeiras possuíam maior significação para os adultos quando o trabalho não ocupava tanto tempo do dia (o trabalho não possuía o valor existencial que lhes atribuímos há mais de um século). Logo, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos, e possivelmente eram utilizados para estreitar laços coletivos. Porém, com a modernidade, o homem adulto é identificado com o trabalho, e as brincadeiras passam a ser assunto de criança. O repertório se amplia, exibindo grupos divertindo-se com brinquedos, inseridos em cenários mais amplos, nos quais os adultos são vistos quase sempre trabalhando. As crianças aparecem, por exemplo, com cavalos de pau, cata-ventos, pássaros presos por cordão e bonecas.

Teorizando também sobre as brincadeiras, Altman (2007) analisa algumas delas que se constituem em contextos da sociedade brasileira e afirma que nestes também se registra uma variedade de objetos e de formas de brincar. Alguns objetos de brincar foram produzidos em culturas indígenas, tal como a *peteca* (uma base de palha ou couro recheada com areia, na qual são enfiadas penas de aves), a *arapuca* (pequenas armadilhas fabricadas com cipó para capturar animais) e o *bodoque* (constituído de duas cordas separadas por duas peças de madeira – no meio, as cordas eram unidas por uma espécie de palha onde se colocava uma bola de barro ou pequena pedra redonda – a corda e o projétil eram retesados, soltando-se abruptamente para o arremesso; esse artefato servia para abater pequenos pássaros e borboletas). As brincadeiras são também identificadas por essa autora como parte das práticas das crianças. Referindo-se aos brinquedos indígenas, a autora afirma que são fabricados, em grande parte, com elementos encontrados na natureza: sementes, frutos, pedras, seixos, conchas, ossos, penas. Muitas vezes, esses

brinquedos são miniaturas de animais e de pessoas, adornadas tal como se faz no cotidiano, e fabricadas com barro ou madeira.

Os próprios animais domesticados compõem as cenas de brincadeiras e, observando as primeiras práticas de pescaria, caçada, coleta etc, se pode dizer que as crianças indígenas brincam fazendo tarefas que lhes fornecem alimentos, consumidos efetivamente, mesmo que em forma de brincadeira coletiva.

Os estudos realizados por pesquisadores como Bergamaschi (2005), Menezes (2006), entre outros, mostram que as crianças Mbyá brincam de variadas formas e com intencionalidades diversas. Alguns acontecimentos registrados pelas pesquisadoras deixam ver certo gosto que as crianças maiores teriam ao brincar com as menores e, ao mesmo tempo, cuidar delas e ensiná-las. Também possibilitam pensarmos nas formas como as crianças exploram as coisas encontradas no cotidiano, no seu envolvimento em diferentes grupos de idade e em aprendizados comuns.

A nosso ver, estas crianças não estão, nestes contextos, simplesmente “imitando” a conduta adulta, mas produzindo coisas, explorando o espaço, construindo certos tipos de saberes. Assim, podemos dizer, como Menezes (2006, p. 85), que “os tempos de brincadeiras são também tempos de aprendizagem coletiva”.

Um último aspecto que merece destaque, nesta parte do texto, diz respeito à independência que as crianças experimentam e constroem desde muito cedo. Bergamaschi (2005), por exemplo, relata que é muito difícil presenciar um momento em que um adulto esteja alimentando uma criança de dois, três ou quatro anos, assim como também é raro ver os pais interferindo em suas vestimentas. Elas próprias procuram suprir suas necessidades e resolver seus problemas, e isso não tem a ver com “falta de zelo” ou com desleixo dos pais e sim com uma concepção pedagógica que prima pela inde-

pendência do sujeito. A independência e a autonomia das crianças é um dado bastante relevante nos registros etnográficos, mas isso não significa dizer que não há formas de controle das condutas ou que não existam maneiras de tornar as crianças parte integrante desta cultura, ocupando lugares sociais específicos. O fato de não haver uma condução adulta (ao menos de forma direta) das atividades realizadas pelas crianças não indica que não haja formas de educação, de correção, de sanção, feitas então pelas crianças maiores, autorizadas, em alguns casos, a educar as menores, aconselhá-las, escutá-las, instruí-las. As observações realizadas nas aldeias, aliadas à reflexão teórica de outros autores, permitem dizer que as crianças maiores são responsabilizadas pelo cuidado das menores, o que inclui a atenção aos seus momentos de aprendizagem e isso não parece ser um fardo a ser carregado, tem a ver com o lugar que elas ocupam.

Retomando a argumentação inicial deste texto, pode-se dizer que o “modo de educar” para autonomia e não para a dependência tem relação com as formas de organização política, nas quais os adultos não teriam a prerrogativa de comando e de controle coercivo sobre as crianças, do mesmo modo que a chefia também não a teria, em relação à comunidade. Em outras palavras, os mesmos mecanismos que evitam a centralização das relações sociais em torno do comando-obediência parecem marcar também as relações entre os líderes e a comunidade, entre os pais e os filhos, entre os adultos e as crianças. Isso irá produzir também práticas educativas específicas e formas de ser criança.

MOBILIDADE TERRITORIAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA MBYÁ GUARANI

Quando se pensa em educação Guarani, é necessário partir de algumas noções que são centrais para a constituição da pessoa e dos

“modelos” de conduta nesta cultura em particular, tais como a noção de espaço e de mobilidade.

As narrativas e histórias pessoais dos guarani, relatadas nas muitas conversas realizadas durante a pesquisa, remontam aos contínuos deslocamentos empreendidos entre diferentes aldeias e acampamentos situados não apenas no território brasileiro. Mesmo as pessoas que permanecem em uma aldeia de modo mais fixo também exercitam um tipo de mobilidade, mantendo visitas constantes aos parentes de outras regiões. São também comuns as situações em que uma família recebe, por vários dias, a visita de outros Guarani, de lugares distantes. Todas essas “mudanças” e deslocamentos compõem a dinâmica da vida Mbyá e constituem sua maneira de ser e de pensar o espaço. Existe uma estreita relação entre as práticas de produção da pessoa e o “contínuo caminhar”, expresso não só na mobilidade dos Mbyá-Guarani mas também na cosmologia deste grupo.

Assim, pode-se dizer que as formas dos Mbyá de compreender e de mover-se no espaço são orientadas por certos pressupostos e objetivos vinculados à produção e à educação da pessoa. De acordo com Rose (2001), os espaços por onde as pessoas circulam são parte de um conjunto maior de tecnologias que colaboram para a fabricação da pessoa, de suas formas de ser e pensar. Também as histórias que se contam desses lugares – por onde passamos, onde vivemos, que visitamos na condição de turistas etc. Nesta direção, pode-se dizer que as histórias que os Mbyá contam sobre seu território, de forma contínua e sempre refeitas na memória coletiva deste povo, operam produzindo certas disposições e certos tipos de conduta, já que constituem a mobilidade como atitude desejável para um Guarani.

Pode-se dizer, por exemplo, que as narrativas dos *Karáí* (ao remontarem, por exemplo, as experiências de mobilidade entre diferentes

aldeias dentro do território Guarani) servem para constituir, nos jovens, esta disposição em não se fixar definitivamente em um único lugar e, assim, manter vivos os laços de parentesco, de entreatada, de troca etc. Tal disposição para a mobilidade pode ser vista, concretamente, quando se visitam as aldeias Guarani – há sempre um ir e vir, um chegar e partir, um movimento, um dinamismo que ora envolve uma família apenas, ora movimenta todo um grupo. Tal aspecto é referido em diferentes estudos, tais como o de Melià (1990), Clastres (1982), Souza (2007), Pissolato (2007), entre outros, e aí se afirma que a cultura Guarani se constitui num “contínuo caminhar”, ou seja, em práticas de mobilidade dentro de um amplo território.

Vale ressaltar que, no entender de Melià (1979), a mobilidade não se refere apenas a um modo de relacionamento com a terra, mas constitui um *tekó*, um *nhande rekó*, expressão que significa algo como “nosso modo de ser, nosso modo de estar, nossa lei, nossa cultura, nossa norma” (p. 293). Esse modo de ser prevê a movimentação das pessoas, (grupos familiares, famílias nucleares ou indivíduos), possibilitando, assim, a produção e circulação de saberes e de capacidades para a vida. Sobre esse aspecto, merece referência o depoimento de um Guarani, citado no estudo de Menezes (2006): “os conhecimentos são parte da experiência de caminhar, que desenvolve as virtudes de paciência, perseverança, coragem e consciência da distância” (p. 120).

A vida, a convivência e a educação Guarani Mbyá concretizam-se na terra, ou melhor, num *teko’a*. Assis (2006) explica que o termo *teko’a* é mais do que uma denominação, é uma qualidade. Este “lugar onde se dão as condições de possibilidade do modo de ser Guarani” deve apresentar uma série de características que envolvem aspectos ambientais, sociais, sobrenaturais. É necessário que o *Karaí* sonhe com o local e, assim, sua ocupação é feita a partir de uma escolha ou uma concessão dos

deuses, e sempre se situa dentro de um espaço abrangente, reconstituído continuamente como sendo o território Guarani. Quando um grupo passa a viver num novo *teko’a*, ocorre um ritual de nomeação deste local. Esse ritual ocorre somente após a primeira colheita do milho (e o nome é também dado pelas divindades e revelado pelo *Karaí* – tal como ocorre com o nome das crianças).

Atualmente, as aldeias e acampamentos formam um conjunto de pontos de ocupação espacial que se distribui em meio à “sociedade englobante”. Desta forma, os Mbyá não se restringem ao espaço efetivamente ocupado por suas moradias. A característica da ocupação territorial deste povo é a fragmentação e a descontinuidade – em outras palavras, na perspectiva dos Guarani, seu território é compartilhado por diferentes sociedades. Assim, mesmo que a presença física se dê de modo fragmentado, a ocupação “simbólica” corresponde à totalidade deste espaço compartilhado com outros, e isso tornaria possível pensar que um Guarani possa migrar para diferentes áreas e, mesmo assim, sentir-se em casa em cada uma delas. Nesta direção, Ladeira (1994, p. 8) informa que “para os Mbyá-Guarani, o conceito de território supera os limites físicos das aldeias e trilhas e está associado a uma noção de mundo que implica na redefinição constante das relações multiétnicas e no compartilhar espaços”. Explicando essa forma de ocupar e compartilhar a terra, elas destacam que a concepção territorial Guarani abrange “um território geográfico amplo, não contínuo, compartilhado por distintas sociedades e conservado através do intercâmbio da manutenção e formação de aldeias em locais estratégicos, com referenciais simbólicos e práticos”. (*Idem*). Vale destacar, ainda, que a forma de ocupação e de circulação no território produz, como efeito, uma circulação maior de bens, de sementes, de ervas medicinais, de saberes específicos de cada local, que não ficariam restritos a uma mesma comunidade.

As relações que os Mbyá estabelecem com o espaço faz pensar no argumento de Skliar (2003): “toda questão humana deveria ser pensada a partir das diferentes espacialidades” (p. 97). Para ele, não existe uma espacialidade homogênea, e sim distintas formas de compreender, de construir e de vivenciar os espaços; porém, a concepção de espaço ocidental/moderna se sobrepõe às outras, porque está ancorada em discursos que a constituem como verdadeira. No entanto, afirma o autor, os “outros” nem sempre se restringem a ocupar os locais que para eles designamos, redefinindo e reconfigurando nossos “mapas” e os limites estabelecidos (neste sentido, poderíamos pensar a presença indígena em centros urbanos como algo que subverte, amplia, desloca a noção de que o “lugar” dos índios é na floresta). Ainda de acordo com a análise do referido autor, nossos espaços e os “dos outros” poderiam ser imaginados como “simultâneos”, pois, embora possam ser geograficamente os mesmos, não são lineares nem universais as formas de entendê-los e de neles habitar. Quando se trata dos “outros”, nossas explicações são imprecisas, incompletas, frágeis e às vezes impossíveis.

O que parece central nessa discussão sobre territorialidade é a idéia de que o pertencimento ao grupo específico – Mbyá Guarani – tem relação com um território que não é apenas físico (geográfico), pois abarca uma variada gama de relações culturais, definidoras de um *tekó* (um modo de ser) e constituídas em contínuo movimento.

E se a mobilidade ocupa um lugar central nas narrativas Guarani, estabelecendo um modo de estar num território, a não-fixação (o deslocamento, a produção constante de vínculos entre as pessoas e o esmaecimento desses vínculos com a circulação dessas mesmas pessoas) poderia ser pensada como uma característica do sujeito Guarani, produzida também nas narrativas que falam da terra.

A noção de mobilidade também constitui as formas de ser e de pensar das crianças, que demonstram muita tranquilidade neste constante ir e vir. Elas parecem não apresentar problemas com este “contínuo caminhar”, já que vivenciam, desde o nascimento, a circulação pelos diferentes locais onde vivem seus parentes. Elas passam um tempo com os pais, outro período com os avós maternos, depois com os paternos, ou, ainda, com tios. Em meio a esta circulação, as crianças podem se afastar definitivamente dos pais consanguíneos, para serem criadas por outro grupo de parentes. É relativamente comum ver crianças sendo criadas por avós.

Os Mbyá entendem que as crianças devem circular, pois suas identidades pessoais e sociais só poderão se construir por meio de diferentes relações. É possível dizer, observando o cotidiano dos Mbyá, que está em jogo não apenas o caráter relacional que se estabelece nesta circulação, mas também o caráter político e econômico, quando, com as crianças, também circulam bens e informações. E, nesta constante mobilidade, não é somente a criança que vai sendo constituída, mas também aqueles que a recebem.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS VINCULADAS À NOÇÃO DE TEMPORALIDADE

Para falar em “temporalidades” vale ressaltar, de início, a argumentação de Borges (2002) de que não podemos pensar na existência de um tempo absoluto, ou seja, de que devemos abandonar a categoria epistemológica de *tempo-em-si-mesmo*, universal. O tempo, tal como o concebemos, se estabelece em discursos científicos (da física, por exemplo), religiosos, filosóficos. O autor salienta que não se conhecem sociedades que não registrem a temporalidade, o que leva o autor a afirmar que “o tempo se nos impõe como elemento cons-

titutivo e inextrincável da formação, do funcionamento e do modo de ser (eidos e etos) de toda e qualquer sociedade" (*Idem*, p. 106).

Cada cultura em particular narra a dimensão temporal a partir de inúmeros sinais, como as mudanças no céu, a passagem do dia para a noite, o crescimento das plantas, dos animais, o desenvolvimento dos seres humanos, a memória e o envelhecimento. É na narrativa temporal e espacial que cada sociedade produz um modo de ser, um "lugar" que lhe seja próprio e que lhe confira especificidades em relação às demais.

O tempo está instituído no nosso dia a dia: tempo cósmico, tempo cronológico, tempo histórico, tempo linguístico, tempo imaginado. Então, "ainda que possamos constituir um tempo abstrato em geral, é com sua dispersão que materialmente convivemos: tempo calendário, tempo psicológico, tempo litúrgico etc" (BORGES, 2002, p. 108). Para o autor, falar no tempo é também falar de um sujeito "uma existência psíquico-social na forma de um Eu" que se identifica a uma forma comunicativa e, assim, assume um lugar de sujeito (verbal, jurídico e social). Mensuramos o tempo, reificando-o e constituindo identidades, a fim de evitar a dispersão social e de instituir calendários, rituais, festividades. Desta forma, cada sociedade constrói sua própria temporalidade e cada sujeito é instituído na experiência do tempo vivido e pensado.

As tentativas de unificar o tempo, de dar-lhe coesão e uniformidade, correspondem a uma busca de ordem e de controle, diante da multiplicidade temporal. Na mesma direção, podemos entender que os discursos constituídos como verdadeiros e universais sobre a ação do tempo em nossos corpos e sobre os diferentes tempos da vida são também uma busca por exercer controle, além de serem produções situadas num contexto cultural específico.

Ainda sobre a dimensão temporal, Lloret (1998) discute as formas como instituímos

certos "tempos na vida". Ela inicia com a seguinte indagação: nós temos uma idade ou nós somos uma idade? A seguir, ela afirma que, desde pequenos, conhecemos a experiência de comemorar o aniversário. Quando crianças, os anos parecem somente nossos, e os assumimos como uma pertença existencial. Além de sermos menino ou menina, de termos um nome, possuímos uma idade que nos identifica. Desse modo, o tempo nos é oferecido como uma propriedade de cronologia individual e nele somos inscritos em diferentes grupos de idade. Distinguir os sujeitos por categorias de idade nos dá um sentido de pertença a diferentes grupos, pois a idade que temos é o que faz com que sejamos vistos como crianças, jovens, adultos ou velhos, é o que nos situa em diferentes lugares.

No itinerário de nossa existência vamos fazendo paradas e nos hospedando em estações cronológicas instituídas. Assim, vamos cruzando fronteiras delimitadas e ritualizadas. Ao sermos situados em determinado grupo de idade, somos também constituídos sob determinados perfis, imagens e práticas. Pode-se falar em idade de brincar, idade escolar, idade militar, idade de trabalho, idade de procriar, idade de se aposentar.

Lloret (1998) afirma que, apesar da suposta igualdade de direitos, na realidade existe uma formação hierárquica quando falamos da sociedade ocidental moderna. Pode-se dizer que há um privilégio para o singular genérico masculino, adulto, situado no ápice da curva de um gráfico, que inicia subindo desde a criança que engatinha, depois começa a caminhar, passando pelo adolescente e chegando, no ponto mais alto da curva, ao homem adulto, ereto, com toda sua força de trabalho. A seguir, a curva começa a declinar, marcando o envelhecimento; neste ponto situa-se o velho, já meio curvo e, por final, o ancião com sua bengala - o animal que caminha com três patas ao entardecer, como proferido pela esfinge da mitologia. Esta curva não se assemelha apenas aos aspec-

tos físicos, mas aos significados atribuídos a cada tempo da vida.

Também os melhores rendimentos de trabalho estão associados a determinadas idades (adultos, em especial). Assim, este é o tempo de vida que serve de referência para os demais, ou seja, as outras idades devem se subordinar à do adulto, já que este simbolicamente teria algo que a criança ainda não alcançou e que o velho já não tem mais. A cada grupo etário se destina um lugar social específico ou, em alguns casos, um mesmo sujeito pode flutuar entre fronteiras etárias (LLORET, 1998).

A problematização proposta pela autora mostra que a idade não é só uma atribuição cronológica relacionada a ciclos biológicos, mas especialmente uma atribuição cultural, que estabelece certas expectativas, relações e comportamentos, e que define as necessidades, desejos, direitos e obrigações próprias de cada tempo. Existem, portanto, certos marcadores identitários, certos símbolos que funcionam para diferenciar, classificar e ordenar. É principalmente no corpo que estas marcas se tornam visíveis: ser baixo, alto, magro, gordo, ter esta ou aquela cor de pele, ter certa idade e etc, tudo isso funciona como marca distintiva.

A idade seria um marcador do tempo expresso no corpo, e este é quase sempre tratado como unicamente biológico. Nessa perspectiva, Souza (2001) explica que o saber biológico foi desenvolvido, em grande parte, sob uma perspectiva “evolutiva” que estabelece

fases sequenciais, marcadas e demarcadas entre si pela perda e aquisição de atributos biológicos e sociais. Relacionadas a essa representação estruturada na biologia apareceram outras, como a do culto à vida veiculada nos meios de comunicação de massa, cujos discursos “vendem” tanto imagens tidas como positivas (do corpo saudável, jovem e feliz) quanto negativas (do envelhecimento e da morte).

Existe uma disputa contínua em torno das representações e dos significados das nossas idades. É na cultura que realmente se inventam as idades do corpo, é nela que se vincula um corpo a uma idade. É também na cultura que se estabelecem as regras que fazem com que cada um aja, disciplinarmente, de acordo com o que se espera no âmbito desta classificação. Na contemporaneidade, tais invenções e atribuições são criadas continuamente e funcionam, cada vez mais, como que ignorando, evitando ou negando o que se passa naquela primeira dimensão cronológica. Portanto, as idades que vivemos não são naturais, mas culturais; no entanto, todos nós somos prisioneiros das representações e do nosso próprio tempo vivido e ainda por viver, conforme o referido autor.

Esta reflexão inicial mostra que não se pode pensar nas idades das crianças Mbyá-Guarani utilizando os esquemas – ou fases, ou etapas – que instituímos no pensamento moderno. Nesse sentido, interessa entender, em traços gerais, como os Mbyá “contam o tempo” de vida de uma criança, e o que implica ter esta ou aquela idade.

“CRESCER MBYÁ-GUARANI”: TEMPORALIDADES NA VIDA DAS CRIANÇAS

Discutindo as idades da vida Guarani, Chamorro (2009) explica que a expressão que indica o tempo agindo sobre a pessoa é *kuaa*, que significa aprendizagem, crescimento, entendimento. Este termo é traduzido também como capacidade ou habilidade, o que indica que o crescimento físico é vinculado também ao conhecimento e à aprendizagem. Ela destaca outros termos como *arakuaa*, *tuvicha*, *gerovia*, *tyarô* e *arandu*, significando crescimento, mudança, vigor e amadurecimento. A autora realiza um amplo estudo, a partir de termos da língua Guarani, reunidos e catalogados no séc.

XVI. Analisando termos e expressões utilizadas pelo povo, ela mostra que o tempo adquire uma dimensão concreta em práticas sociais específicas realizadas pelos sujeitos. Para ela, crescer denota “uma capacidade de sentir e escutar o tempo – prestar atenção, considerar bem as coisas, como em *anheandu katu mba’e rehe*” (p. 284).

Pensando os modos como as diferentes culturas indígenas classificam e dão sentido aos tempos na vida, a antropóloga Lucia Helena Rangel (1999) relata que a passagem do tempo de criança para a idade adulta não costuma ser um problema, especialmente porque as crianças podem experimentar gradativamente as atividades que se destinam aos adultos – ao brincar elas fazem coisas tal como vêem os adultos fazendo; elas se integram às tarefas cotidianas, elas imitam e também criam, elas preparam alimentos, manuseiam instrumentos, aprendem e ensinam. Assim, a “passagem” da vida infantil à adulta não reservaria nenhuma grande “surpresa”. Seria, sim, a possibilidade de integrar, socialmente, aqueles grupos – dos homens e das mulheres – gozando dos privilégios e assumindo as responsabilidades daí decorrentes.

Lloret (1998) afirma também que “viver a idade acarreta, assim, a preocupação de nossa normalidade ou de desvio com relação a ela” (p. 16). E a autora complementa: viver a idade “correta” nos permitiria usufruir de privilégios sociais, reais ou fictícios, que a cultura estabelece. É nesta perspectiva que se pode pensar que o tempo opera também como algo significativo na constituição da pessoa Mbyá-Guarani. As funções de cada integrante do povo Guarani se estabelecem também por diferenciações etárias.

Nesta direção, Rangel (1999) explica, por exemplo, que o status mais importante em alguns povos indígenas é o dos homens e mulheres adultos e casados, pois eles são responsáveis pela continuidade física e também

econômica do povo (a maior parte da produção e do trabalho social – caça, pesca, agricultura, construção, fabricação de instrumento e utensílios, preparo e cocção de alimentos – é de responsabilidade deles). Crianças e idosos também trabalham, mas em intensidades diferentes, de acordo com sua capacidade. O esforço dos adultos faz parte de um sistema de reciprocidade cuja finalidade é a de isentar do trabalho os mais velhos e, ao mesmo tempo, possibilitar que as novas gerações sejam inseridas de modo gradativo e possam assumir a carga de trabalho mais intensa no futuro.

Na cultura Mbyá-Guarani reserva-se, aos idosos, um lugar especial, relativo ao dever da palavra. Rangel (1999) também afirma que existe um lugar de destaque para estes sujeitos: “sonhos, visões, opiniões dos mais velhos constituem a referência de respeito adotada por todos os membros de uma comunidade”. Ela considera que o status dos velhos decorre de sua sabedoria, da experiência de vida, dos ritos, dos mitos, e também do fato de que, nas sociedades baseadas na “tradição oral”, os velhos são aqueles que compartilham as muitas histórias vividas e que narram as histórias antigas. Observa-se no cotidiano Mbyá que a maior parte dos *Karaí* que possuem o dever da palavra são velhos, e as *Kunhã Karaí* adquirem o direito de falar e aconselhar o grupo, inclusive em ocasiões em que o direito à palavra é apenas masculino. O chefe político, por sua vez, pode ser bem jovem, mas ele tem como alicerce as palavras dos mais velhos – em especial de um *Karaí* que exerce, naquela aldeia, um “poder” espiritual.

O status dos velhos liga-se, de modo especial, à questão do conhecimento. É interessante, nesse aspecto, retomar o termo utilizado na língua deste povo, que traduzimos por conhecimento: tal termo se expressa pela palavra *Arandu* e *Nhendu* – que significa “o que se produz na experiência de cada um” – e *Ara*, que quer dizer “o que se desenvolve no

tempo". Assim, o sentido do conhecimento poderia ser expresso como "sentir o tempo" ou "fazer o tempo agir na pessoa", afirma Bergamaschi (2005). Assim, quanto mais tempo vivido, mais coisas aprendidas, mais volumoso o conhecimento. E, se o conhecimento é produzido quando o tempo age sobre a pessoa, faz sentido para os Guarani que as pessoas mais velhas sejam vistas como mais sábias no falar e no escutar e, assim, sejam mais respeitadas. Tal aspecto é também sinalizado no estudo de Menezes (2006), quando afirma que os *Karai* seriam como mestres para os Mbyá. Também faz sentido a insistência na ideia de que aprender é, em boa parte, uma atitude de escuta.

Finalizando esta discussão relativa ao tempo narrado e vivido pelos Mbyá Guarani, é oportuno destacar, como o faz Rangel (1999), que os povos indígenas estabelecem maneiras específicas de "contar o tempo". Além de uma diversidade interminável de nomenclaturas, alguns povos indígenas produzem classificações bastante detalhadas, marcadas com termos específicos - crianças que ainda não andam, crianças que andam, mas ainda não comem alimentos sólidos, meninas ou meninos até os primeiros sinais de puberdade, jovens em processo de iniciação, casados sem filhos, casados com um filho, com mais de um filho, avós com um neto, com mais de um neto e assim por diante.

O estudo realizado por Chamorro (2009), a respeito dos termos da língua Guarani, do século XVI, que se vinculam à idade, lista uma variedade de expressões que indicam pequenas distinções entre as crianças. Por exemplo, há termos para falar de "criança que não nasceu", "criança que já perdeu o cordão umbilical", "criança que mama", "criança que compartilha o peito com outro irmão maior", "criança que mama na avó", "criança com dentes", "criança que foi desmamada", "criança que começa a engatinhar", "criança que dá os primeiros passos ainda sem firmeza", "criança que caminha"

etc. Isso mostra que nenhuma delimitação do tempo na vida é fixa e que os tempos indígenas não podem ser reduzidos ao modo como aprendemos a marcar o nosso próprio tempo.

Pode-se dizer que somente uma observação cuidadosa e duradoura poderia nos permitir entender como se estabelecem marcações temporais para outros povos, sem recorrermos a classificações naturalizadas. Vale ressaltar, por fim, que as práticas culturais Mbyá, tal como as de qualquer cultura, são continuamente reinventadas, mescladas a outras, revitalizadas, em dinâmicas como o uso da palavra, os processos educativos, a mobilidade, entre outras, que caracterizam o jeito de ser Guarani.

Referências:

- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 231- 258.
- ASSIS, Valéria Soares de. Análise sobre as populações Guarani contemporâneas: demografia, especialidades e questões fundiárias. **Revista de Índias**, v. LXIV, n.230, 2004. p. 35- 54
- ASSIS, Valéria Soares de. **Dádiva, mercadoria e pessoa**: as trocas na constituição do mundo social Mbyá-Guarani. 2006. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Enquanto o encanto permanece**: processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2005
- BORGES, Luiz C. Os Guarani Mbyá e a categoria tempo. **Tellus**, ano 2, n. 2, 2002.
- CHAMORRO, Graciela. **Decir El cuerpo**: Historia y etnografía Del cuerpo em los pueblos Guarani. Asunción: Editoria UFGD, 2009.
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- LARRICQ, Marcelo. **Iytúma: Construcción de la persona entre los Mbyá-Guarani**. Posadas/Misiones: Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones, Argentina, 1993.

LADEIRA, Maria Inês. **Os índios Guarani Mbya e o complexo lagunar estuarino de Iguape – Paranaguá**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 1994.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; DE LARA, Núria Perez(Orgs.). **Imagens do outro**. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13- 24.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. La novedad guaraní (viejas cuestiones y nuevas preguntas) Revista bibliográfica (1987-2008). **Revista de Índias**, v. LXIV, n.230, 2004. p. 175-226.

MENEZES, Ana Luiza Teixeira de. **A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem Guarani**. 2006. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. **A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2007. 446p.

RANGEL, Lúcia Helena. Da infância ao amadurecimento: uma reflexão sobre rituais de iniciação. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, n. 5, 1999. p. 147-152.

ROSE, N. Inventando nossos eus. In: SILVA, T.T. (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 139-204.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: E.P.U.-EDUSP,1974.

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

SOUZA, José Otávio Catafesto e outros. **Tava Miri São Miguel Arcanjo, Sagrada Aldeia de Pedra: Os Myá-Guarani nas Missões**. Porto Alegre: IPHAN, 2007.

SOUZA, Nádia Geisa S. de. **Que corpo é esse?** Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Bioquímica). Programa de Pós-Graduação em Bioquímica, Estudos em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

